E-BOOK

AMPLAMENTE
EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL

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

Vol.2

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

E-BOOK

AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL

1ª EDIÇÃO. VOLUME 02.

EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

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

DOI: 10.47538/AC-2020.12

ISBN: 978-65-992756-4-7

9 786599 275647

EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

Ano 2020

E-BOOK
AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª EDIÇÃO. VOLUME 02.

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

Amplamente [livro eletrônico] : educação na era digital : volume 02 / 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 978-65-992756-4-7

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.

20-47571 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

EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

Ano 2020

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.

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

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.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

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

AmplaMente Cursos
EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

Ano 2020

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....15
A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA ATRAVÉS DE ESTRATÉGIAS DE FACILITAÇÃO LEITORA
Francisca Elitânia Bezerra de Araújo
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-01

CAPÍTULO II.....32
A CONCEPÇÃO DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO
Patrícia Maria da Silva; Elaine Cristina Pinheiro da Silva;
Janaína Souza do Nascimento Mendonça; Beatriz Bezerra Leandro;
Jane Cléia Oliveira Evangelista.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-02

CAPÍTULO III.....38
A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Clésia de Lima Silva; Danielle Souza da Costa;
Francisca Sales de Souza Neta; Maria Fernanda de Lima Figueiredo.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-03

CAPÍTULO IV.....50
A EMERGÊNCIA PEDAGÓGICA-JURÍDICA NA ERA DIGITAL: (IN)EFICIÊNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA E A NECESSIDADE DA DESCONSTRUÇÃO DO PARADIGMA POSITIVISTA
Katiele Daiana da Silva Rehbein
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-04

CAPÍTULO V.....64
A ESCOLA E A PRÁTICA DOCENTE NUMA VISÃO INOVADORA
Thaynã Carla de Souza Nascimento Lins; Edilene Freire Maciel Lopes.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-05

CAPÍTULO VI.....72
A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CONCOMITANTEMENTE
Dinorá da Silva
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-06

CAPÍTULO VII 84
A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA REGULAR
Maria do Socorro Lima da Silva
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-07

CAPÍTULO VIII 103
A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO FUNDAMENTAL – EJA
Francilangela Angela Cunha da Silva Santos
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-08

CAPÍTULO IX 117
A LEITURA E OS RECURSOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CRECHE MUNICIPAL SÃO FRANCISCO EM MACAU/RN
Arilza Mendonça Paulo Leonez
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-09

CAPÍTULO X 128
A MANIFESTAÇÃO DE FUNÇÕES COGNITIVAS NA TRANSIÇÃO DA LÍNGUA ORAL PARA LÍNGUA DE SINAIS
Marcos Antonio Campelo Lopes
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-10

CAPÍTULO XI 141
A PRÁTICA DA LEITURA: DIALOGANDO SOBRE SABER E PRAZER DA LEITURA
Arilza Mendoça Paulo Leonez
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-11

CAPÍTULO XII 155
A PRODUÇÃO TEXTUAL NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
Maria do Socorro Lima da Silva
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-12

CAPÍTULO XIII 173
AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Francisca Aparecida Ferreira da Silva
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-13

CAPÍTULO XIV 187
AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E NA ESCRITA
Dinorá da Silva
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-14

CAPÍTULO XV 202
AS DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL 1° ANO NA ESCOLA MUNICIPAL MARIA CLEOFAS MOURA DA ROCHA
Maria Gorete Hermenegildo Ferreira
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-15

CAPÍTULO XVI 215
ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO AMBIENTE ESCOLAR
Estela Batista da Silva Ramos
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-16

CAPÍTULO XVII 231
BRINCADEIRAS PREFERIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE BARROS CASSAL-RS
Daniela Marlise Rodrigues da Silva de Oliveira; Heloisa Elesbão;
Leticia Borfe; Sandra Mara Mayer.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-17

CAPÍTULO XVIII 244
CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas;
Sônia Maria Ferreira; Ana Lúcia Lino da Silva;
Francisco Clécio Araújo Silva; Antonia Eveline Soares da Silva;
Francisca das Chagas Evangelista; Maria Irani Gregório;
Maria de Fátima de Melo Ferreira.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-18

CAPÍTULO XIX 254
CAPOEIRA: CONTEXTUALIZAÇÃO E VIVÊNCIA NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
Flávio Pedro Silva de Lima; Paulo Soares da Fonseca.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-19

CAPÍTULO XX 266
COORDENAÇÃO OU SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: ESPAÇOS HÍBRIDOS
Karina Regina de Oliveira Tavares
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-20

CAPÍTULO XXI 282
EDUCAÇÃO CIDADÃ, ETNIA RACIAL: A RESPONSABILIDADE DA ESCOLA NA ELIMINAÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL
Jacquelliny Annichelly Fonseca Rodrigues; João Batista Bento Filho.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-21

CAPÍTULO XXII 290
ESCOLA E FAMÍLIA: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA
Neritania Barboza Pereira; Poliana das Neves Soares.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-22

CAPÍTULO XXIII 306
ESCOLA INCLUSIVA E O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO ESPECIAL
Denise Libna de Menezes Andrade Souza
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-23

CAPÍTULO XIV 322
ESTUDO DE CASO FRENTE À EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA NO SESI – MACAU/RN
Francisca Tânia Gomes de Menezes Silva
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-24

CAPÍTULO XXV 339
IMPACTO DA PANDEMIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DE DISCENTES DA MEDICINA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA EDUCAÇÃO NA ERA VIRTUAL
Felipe Freire Souza Silva; Carolina de Oliveira dos Santos;
Daniela Lacerda Santos; Gabriela de Matos Antunes Vieira;
Georgia Bedran de Paschoal Milito; Jéssica de Araújo Silva Lemos;
Júlia Patrão Scorzelli Rates.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-25

CAPÍTULO XXVI 345
INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes; Dayana Lucia Rodrigues de Freitas;
Maria de Fátima de Melo Ferreira; Jéssica Regina Gomes Paiva da Silveira;
Ivania Lessa Bezerra; Francisca Vanessa Rodrigues;
Francisca da Conceição da Costa Melo; Rosilene da Cruz Miranda Trajano;
Maria Inês Ferreira da Silva
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-26

CAPÍTULO XXVII 355
(IN) DISCIPLINA ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
Girlene Patrícia de Melo Antunes
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-27

CAPÍTULO XXVIII 375
LITERAMEME: O USO DE MEMES NAS AULAS DE LITERATURA
Victor Terra Freitas; Evelyn Maria Cerqueira Andrade.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-28

CAPÍTULO XXIX 391
LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE ACOLHIMENTO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ABRIGO INSTITUCIONAL
Josiane Dias de Carvalho; Ivana Almeida Serpa; Adriana Barni Truccolo.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-29

CAPÍTULO XXX 408
O EDUCADOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIFICULDADES COM O PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA
Marcos Antonio Campelo Lopes
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-30

CAPÍTULO XXXI 420
O ENFRENTAMENTO DOS ALUNOS DA EJA JUNTO ÀS EXIGÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO
Maria Geni Pereira Bilio; Silvia Maria dos Santos Stering;
Marilene Luzia Carvalho; Ricardo Assis;
Marilda Domingas Pinto.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-31

CAPÍTULO XXXII 430
O LÚDICO NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA
Ana Lara Rodrigues Monteiro de Barros; Bárbara Martins Carvalho;
Bruna Ferreira Cícero Lima; Lilian Machado Torres;
Lucas Henrique Pena El Auar Ramos; Marcilene Rezende Silva;
Rogério Eustáquio Barbosa; Rochane Nayara Soares Lopes.
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-32

CAPÍTULO XXXIII 441
O USO DAS FÁBULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ELEMENTO CRUCIAL NA IMAGINAÇÃO
Mikarla de Souza Silva do Vale
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-33

CAPÍTULO XXXIV 450
OS ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD) NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR
Francisca Tânia Gomes de Menezes Silva
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-34

CAPÍTULO XXXV 465
PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: FIOS QUE TECEM O ENSINO-APRENDIZAGEM NA EJA
Ana Maraiza de Morais Oliveira
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-35

CAPÍTULO XXXVI 482
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: SUA IMPORTÂNCIA NO APOIO EDUCACIONAL
Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes; Dayana Lucia Rodrigues de Freitas;
Maria Gardênia dos Santos Lima; Hildete Miranda Sobrinho Rodrigues;
Francisco Clécio Araújo Silva; Antonia Eveline Soares da Silva;
Vanusa Bezerra da Silva; Jéssica Regina Gomes Paiva da Silveira;
Aldivânia Audiroftan Nunes dos Santos Câmara
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-36

CAPÍTULO XXXVII 492
SUSTENTABILIDADE NA ESCOLA: UMA REALIDADE POSSÍVEL
Ana Maraiza de Morais Oliveira
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-37

CAPÍTULO XXXIII **506**
TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA NO AMBIENTE ESCOLAR
Valéria Barbosa Magalhães
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-38

SOBRE OS ORGANIZADORES **522**

SOBRE OS AUTORES **524**

ÍNDICE REMISSIVO **542**

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO I

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA ATRAVÉS DE ESTRATÉGIAS DE FACILITAÇÃO LEITORA

Francisca Elitânia Bezerra de Araújo[1]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-01

RESUMO:

Este artigo faz uma análise sobre o ensino de estratégias leitoras e sobre os aspectos cognitivos acionados durante o ato de leitura, e como estas podem servir de instrumento facilitador para aprendizagem em sala de aula. A pesquisa é de natureza bibliográfica, com autores especialistas no assunto em diversas fontes de consulta, tais como artigos científicos, obras, publicações em diferentes meios, incluindo a internet. Concluiu-se que para a realização de um processo efetivo e significativo de leitura se faz necessária uma atuação docente que venha ser vista nos resultados quantitativos e qualitativos e que gere possibilidades para que os alunos de fato, tenham acesso a um ensino de qualidade por meio do uso adequado de estratégias leitoras. Quando o aluno aplica na prática o que aprendeu e sempre mostra essa necessidade de acumular cada vez mais as informações necessárias, a aprendizagem torna-se realmente significativa e os conhecimentos adquiridos serão realmente de grande valor.
PALAVRAS-CHAVE: Estratégias. Aprendizagem significativa. Leitura.

INTRODUÇÃO

A fim de esclarecer melhor a definição de estratégias Solé (1998, p. 68) diz que ao amarrarmos os cadarços dos sapatos, ao cozinharmos algo saboroso, ao decidirmos se o melhor é pegar o filho na escola antes de fazer as compras e levar uma cópia de um artigo a um amigo que nos pediu, ou ver se é melhor deixar as compras para o final e fazer primeiro as outras coisas, estaremos lidando com procedimentos. E que embora amarrar o sapato, cozinhar e planejar itinerários se trate de ações ordenadas cujo objetivo é a consecução de

1 Graduada em Letras – habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas – UERN (2013). Pós-graduada em Leitura e Produção de Textos – UFRN (2018). Mestranda em Ciências da Educação – FECAP (2019). E-mail: elitania.bezerra2019@hotmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

uma meta, nesse caso a de não tropeçar com os cadarços, suprir uma necessidade básica e/ou realizar algo que foi planejado. É fato que esses procedimentos são diferentes.

> No primeiro caso se trata de uma ação completamente automatizada (tente fazer o laço e o nó pensando neles e vai ver como é difícil), no segundo seguimos instruções que nos garantem a consecução de um objetivo, de forma que nossa ação é praticamente controlada por tais instruções. Em troca, quando nos encontramos em uma situação como a do terceiro exemplo, as coisas são um pouco diferentes (SOLÉ, 1998, p. 68-69).

Sobre o terceiro caso, Solé (1998) diz que utilizamos a capacidade de pensamento estratégico. E que mesmo este não servindo como receita de ordenação para a nossa atividade, nos permite avançar no curso em função de critérios eficazes. Como por exemplo:

> fazer tudo em pouco mais de uma hora e meia, e da forma mais eficaz possível, para não passar três vezes pelo mesmo lugar – e as condições e condicionantes de que dispomos em um momento adequado – se temos carro, as possibilidades oferecidas pelo transporte urbano, a hora em que as lojas fecham, se a criança vai esperar na rua ou pode permanecer na escola [...] (SOLÉ, 1998, p. 69).

De acordo com Solé (1998, p. 63) a leitura e a escrita são procedimentos cujo domínio supõe poder ler e escrever de forma convencional, ou seja, para ensinar os procedimentos, é preciso "mostrá-los" como condição prévia à sua prática independente, da mesma forma que os professores ensinam a misturar as tintas para que se obtenha uma determinada cor, ou como se deve fazer para registrar, por exemplo, as observações sobre o desenvolvimento de uma planta. Segundo a autora, também deveria ser mostrado o que os alunos fazem quando leem e escrevem, pois no decorrer de uma leitura são ativadas na mente do leitor inúmeras atividades que lhe permitem retirar informações.

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA E SUA UTILIZAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Vamos conhecer algumas estratégias de leitura propostas por Kleiman (2000, p. 35).

> [...] a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com significado e sentido (KLEIMAN, 2000, p. 35).

Segundo Solé (1998) quando se estabelece um objetivo para uma tarefa que se vai realizar, há um melhor resultado na sua execução, ou seja, a capacidade de processamento e memória aumenta eficazmente de forma a atender as expectativas pré-estabelecidas.

> Os objetivos dos leitores com relação a um texto podem ser muito variados, e ainda que os enumerássemos nunca poderíamos pretender que nossa lista fosse exaustiva; haverá tantos objetivos como leitores, em diferentes situações e momentos (SOLÉ, 1998, p. 93).

Solé (1998, p. 93) classifica alguns objetivos a serem considerados nas situações de ensino:

- *Leitura para obter uma informação precisa*, é aquela em que se busca uma informação exata e para isso, é necessário recorrer ao ensino de algumas estratégias, sem as quais não se atingirá os objetivos. Como por exemplo, no caso do uso de uma lista telefônica, dicionários e enciclopédias (embora somente algumas) é preciso saber que estes são organizados em ordem alfabética. No caso de jornais destinam-se algumas páginas especiais aos noticiários e um índice que mostra a numeração das páginas onde se encontram determinadas informações. Vale lembrar que são inúmeras as possibilidades de textos a se consultar quando se quer obter uma informação precisa.
- *Leitura de ação, é* quando a leitura é realizada com o objetivo de saber como fazer alguma coisa, nesse caso é imprescindível que se entenda o texto lido, e no caso da realização de alguma coisa em grupo, é preciso garantir que todos realmente compreenderam. Aqui vemos que ao contrário do caso anterior em que o leitor fazia uma seleção do que realmente precisava ou não ler, agora é preciso ler tudo e compreender para que se atinja o fim proposto.
- *Leitura para a obtenção de uma informação de caráter geral* utiliza-se este tipo de leitura, quando se consulta materiais com objetivos concretos, como, por exemplo, no caso da elaboração de uma monografia sobre determinado assunto, deve-se lê com bastante atenção o que dizem as obras, enciclopédias e livros de ficção e outras literaturas sobre o mesmo.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

- *Leitura para o próprio prazer,* neste tipo de leitura o leitor pode ler, reler, pular, adiar e retomar capítulos, parágrafos e até mesmo a leitura do livro inteiro quantas vezes for preciso. Pois o que realmente é considerado no objetivo dessa leitura, é a experiência emocional obtida através da leitura. É de suma importância que o leitor elabore por si mesmo critérios de seleção dos textos lidos, a fim de avaliá-los e criticá-los.
- *Leitura para comunicação de um texto a um auditório,* este tipo de leitura é muito usado por grupos de atividades restritas que geralmente discursam, realizam sermões, conferências, aula magistral ou declamam poesias em apresentações. O objetivo desta leitura é que a mensagem transmitida seja compreendida por quem as assistem, e para isso vale uma série de recursos como entonação, pausas etc.

Essas diferentes leituras, porém, residem apenas nas diferenças entre mecanismos mais superficiais do processamento visual. Estes são necessários ao processamento, já que é através do olho que o *input* gráfico é percebido. Uma vez que a imagem é apreendida, ela passa pelos processos analíticos próprios da procura de significado, que são comuns a qualquer leitura (KLEIMAN, 2000, p. 34).

Segundo Kleiman (2000, p. 33), a forma do texto determina até certo ponto os objetivos de leitura. Ela diz ainda que:

> Os objetivos são também importantes para outro aspecto da atividade do leitor que contribui para a compreensão: a formulação de hipóteses. Vários autores consideram que a leitura é, em grande medida, uma espécie de jogo de adivinhação, pois, o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto (KLEIMAN, 2000, p. 35, 36).

Isso significa dizer que é por meio da *formulação de hipóteses* que a tarefa de análise se torna viável, pois o leitor passa a verificar suas *hipóteses,* compreendendo o caráter global que permitirá a síntese posteriormente. Sendo que na *verificação* de suas *hipóteses* o leitor confirmará algumas e refutará outras, fazendo assim uma revisão envolvendo uma atividade consciente (metacognitiva), que embora esta seja de caráter individual torna possível propor práticas, a partir da experiência com diversos tipos de textos, que desenvolvam e aprimorem estas estratégias familiarizando o aluno.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

ATIVAR O CONHECIMENTO PRÉVIO

Sobre esse assunto, Solé (1998) inicia dizendo que o conhecimento prévio é fundamental na realização de uma leitura porque sem ele não é possível entender, interpretar, criticar, utilizar ou recomendar um texto. E que mais importante do que conhecer o que diz o texto, é saber o necessário para saber mais a partir dele. Pois, quando um texto escrito já é conhecido do leitor este não precisará fazer esforço algum para compreendê-lo. A autora diz ainda, que se um texto for bem redigido e o leitor tiver um conhecimento adequado sobre este, haverá diversas possibilidades de atribuição de sentidos. Se porventura isso não acontecer e tratar-se de um texto bem escrito, segundo Baker e Brown (1984 *apud* SOLÉ, 1998, p. 103) poderá decorrer do seguinte fato: "o leitor não possuir os conhecimentos prévios necessários para a abordagem do texto; O leitor possuir o conhecimento prévio, mas o texto em si não oferecer pistas para que o leitor possa recorrer a ele".

Se o leitor ler o seguinte título: "*Características e funções do resumo*" podem ser possíveis que ele não saiba que o que ele conhece poderá ser útil para que possa encarar o que virá pela frente. Se alguém lhe explicar com antecedência que irá lhe passar um texto sobre uma teoria que pretenda oferecer subsídios para que ele sequencie os conteúdos ensinados, isso o possibilitará acrescentar ao texto o que souber sobre o tema, não com base nos resumos, mas na sequenciação, dos conteúdos escolares (SOLÉ, 1998).

- E por fim pode ocorrer que o leitor aplique certos conhecimentos e construa uma interpretação sobre o texto, mas poderá ser que esta não venha a coincidir com a interpretação pretendida pelo autor.

> [...] as dificuldades que, conforme muitos professores, alguns alunos encontram para elucidar a ideia principal de um texto, refere-se ao fato de que o que eles consideram essencial é diferente daquilo que, de um ponto de vista adulto – que também pode incluir o do autor – considera-se fundamental (WINOGRAD, 1985 *apud* SOLÉ, 1998, p. 104).

Com relação ao conhecimento prévio Solé (1998) diz que "algumas coisas podem ser feitas para ajudar as crianças a atualizá-lo". E que "em cada ocasião pode-se escolher o

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

que parecer mais adequado, embora não haja inconveniente em proceder a tudo isso em um estilo mais ou menos informal" (SOLÉ, 1998, p. 105).

Vejamos algumas dessas orientações:

- Explicar de forma geral o assunto que será lido. Pois, informando sobre que tipo de texto (ou superestrutura textual) será proporcionado às crianças conhecimentos úteis à suas tarefas;

> Saber que vamos ler um conto, um texto expositivo, uma notícia ou instruções permite que nos situemos diante da leitura. Por exemplo, esta informação vai orientar os alunos para que eles saibam se se trata de um conteúdo real ou de ficção; se nos informa sobre algo que aconteceu recentemente ou se, ao contrário, descreve fatos do passado; se ele vai nos expor determinados conceitos; se vai nos ajudar a saber como podemos fazer alguma coisa (SOLÉ,1998, p. 105).

- Auxiliar os alunos a atentarem para certos aspectos que podem acionar seu conhecimento, mesmo que estes aspectos varie em função dos textos lidos o professor pode explicá-los que as ilustrações quando acompanhadas da escrita, títulos, subtítulos, numerações, sublinhados, mudanças de letras, palavras-chaves e expressões como: "*A ideia fundamental que se pretende transmitir...*", "*Um exemplo do que se quer dizer...*", "*Os aspectos que serão desenvolvidos...",* as introduções, os resumos e outros aspectos são para auxiliarem a saber, do que fala o texto.

> Por fim, frente a leitura na escola, parece necessário que o professor se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la, prevendo que esta bagagem não será homogênea. Esta bagagem condiciona enormemente a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos; também está constituída pelos seus interesses, expectativas, vivências... Por todos os aspectos mais relacionados ao âmbito afetivo e que intervêm na atribuição de sentido ao que se lê. Além disso, se o professor prevê que uw/+m texto ficará além das possibilidades das crianças, talvez deva pensar em substituí-lo ou em articular algum tipo de ensino que lhes proporcione o que necessitam (SOLÉ, 1998, p. 104, 105).

ESTABELECENDO PREVISÕES SOBRE O TEXTO

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Solé (1998, p. 109) ao referir-se a estratégia de estabelecer previsões sobre o texto, diz que é preciso basear-se em aspectos como os títulos, superestrutura, ilustrações, cabeçalhos etc. E também nas próprias experiências e conhecimentos sobre o que os índices textuais permite entrever sobre o conteúdo do texto em questão. Solé (1998) afirma ainda, que esta estratégia pode ser trabalhada com outros tipos de textos e sugere o gênero notícia alegando que:

> Ao contrário do que acontece com os textos narrativos, as manchetes das notícias costumam se ajustar perfeitamente ao conteúdo ao qual servem de cabeçalho e em geral proporcionam bastante informação sobre ele (com alunos maiores podemos trabalhar manchetes sensacionalistas, como forma de adquirir uma leitura crítica) (SOLÉ, 1998, p. 109).

Segundo a autora, diante das manchetes de notícias os alunos formulam expectativas que os levará a constatar a realização total ou parcial destas. O que contribuirá para que os alunos se tornem mais seguros.

> [...] temos que destacar o fato de que meninos e meninas arriscam-se a formular abertamente suas previsões. Isto é muito importante. Formular hipóteses, fazer previsões, exige correr riscos, pois, por definição não envolvem a exatidão daquilo que se previu ou formulou (SOLÉ, 1998, p. 108).

Solé (1998) chama a atenção para o fato de que os alunos poderão arriscar-se a fazer previsões e a formularem hipóteses se tiverem a certeza de que possuem capacidade para realizarem tal tarefa e que mesmo que suas previsões não sejam confirmadas não sofrerão nenhuma punição por parte do professor. Porque muitas das previsões feitas por alunos nunca são totalmente absurdas, pois com o suporte de informações disponíveis como títulos e ilustrações é que as expectativas são formuladas e embora não se realizem, poderiam se realizar. E mesmo não sendo exatas, são pertinentes (SOLÉ, 1998, p. 108).

FORMULAÇÃO DE PERGUNTAS SOBRE O TEXTO

Em Solé (1998) vemos a afirmação de que quando os alunos elaboram perguntas pertinentes sobre o texto, não só utilizam o seu conhecimento prévio sobre o tema abordado, mas também – talvez sem intenção, tem consciência do que conhecem e do que

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

não conhecem sobre o assunto. Adquirindo assim, seus próprios objetivos, para os quais o ato de ler tem sentido.

A autora também diz que o professor poderá deduzir com base nas perguntas formuladas pelos alunos qual é a situação destes ante o texto, podendo dessa forma ajustar a intervenção feita por eles à situação. E ao oferecer a sugestão aos professores ela justifica-se afirmando que na maioria das vezes os professores dedicam a maior parte das suas intervenções a formularem perguntas aos alunos e estes a respondê-las, ou pelo menos a tentarem. Pois na escola geralmente fala-se cerca de dois terços do tempo, outros dois terços os professores ocupam falando e mais dois terços são dedicados a perguntas e explicações – o chamado regras dos dois terços (SOLÉ, 1998).

> A partir das previsões, e inclusive à margem delas, pode ser útil formular perguntas concretas a que se gostaria de responder mediante a leitura. Cassidy e Baumann (1989) afirmam que estas perguntas manterão os leitores absortos na história, o que contribuirá para melhorar sua compreensão (SOLÉ, 1998, p. 111).

Conforme a autora se o que interessa é uma compreensão global do texto, no primeiro momento as perguntas não deverão se referir a pequenos detalhes e/ou informações exatas. Pois nada impedirá que após se alcance o primeiro objetivo se formulem outros (SOLÉ, 1998).

> Para alcançar este objetivo, assim como qualquer outro relacionado à compreensão daquilo que se lê, os alunos devem escutar e compreender as perguntas formuladas pelos seus professores com relação aos diferentes textos lidos e constatar que a leitura permite respondê-las. De forma paulatina, eles poderão formular suas próprias perguntas, o que significa auto direcionar sua leitura de forma eficaz. Além disso, perceberão que textos diferentes sugerem perguntas diferentes para pessoas diferentes, o que os ajudará a compreender adequadamente tanto a importância dos textos – e o fato de que diferentes estruturas textuais contém informações diversas – como a importância do leitor, do seu papel ativo perante a leitura e de tudo o que contribui para ela (conhecimentos, expectativas, perguntas etc.) (SOLÉ, 1998, p. 113).

É importante que os professores atentem para o fato de que formular perguntas sobre o que se irá ler, leva os alunos a uma melhor compreensão. E que o uso desta estratégia é de suma importância quando o objetivo que se pretende alcançar é aprender a partir da leitura de textos.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA PARA DEPOIS DA LEITURA

Vejamos agora as estratégias de compreensão leitora sugeridas por Solé (1998) para depois da leitura.

IDENTIFICAÇÃO DO TEMA OU IDEIA PRINCIPAL

Como definição de ideia principal Cunninghan e Moore (1990 *apud* SOLÉ, 1998, p. 134) citam até nove tipos de respostas dadas por leitores considerados proficientes, quando indagados sobre o que viria a ser a *ideia principal* de um parágrafo. As respostas foram as seguintes: essência, interpretação, palavras-chave, resumo seletivo/diagrama seletivo tópico, título, tema, assunto, frase temática/tese, dentre outras respostas. Diante da diversidade de respostas os autores afirmam que mesmo havendo divergências nas respostas todas tratam de informações contidas no texto. Solé (1998, p. 132) diz que os professores, especialistas, editores, pesquisadores e alunos partam de uma definição clara do que é a *ideia principal* para que o aluno saiba o que é e como chegar a ela. Apesar da divergência nas respostas todas tratam de informações contidas no texto.

Solé (1998, p. 135) comenta que Aulls (1978) diferencia o tema da ideia principal. Para o autor, o tema aponta para o que traz o texto e por meio dele pode-se exprimir uma palavra ou sintagma, sendo este acessível quando se faz a seguinte pergunta: de que trata esse texto? E a ideia principal seria a resposta a seguinte indagação: Qual a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao *tema*?

Ao citar a distinção entre tema e ideia principal feita por Aulls (1978), a autora diz que esta lhe parece importante pelo fato de permitir esclarecer um pouco mais a definição de “ideia principal”. Essa distinção leva a considerações gerais beneficentes ao ensino como, por exemplo: ensinar que o tema é diferente da ideia principal; ensinar o que é o tema antes de ensinar o que é a ideia principal; ensinar primeiro a identificar o tema; ensinar de maneira diferente a ideia principal e o tema em narrações e exposições de forma simples nos primeiros cursos, trabalhar a ideia principal só em exposições, retornando a

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

esta somente na narração nos cursos superiores quando for abordado o comentário do texto sobre literatura de forma sistemática.

Solé (1998) diz ainda, que é consenso entre alguns autores a afirmação de que a ideia principal é mais fácil de ser identificada em textos expositivos e de que quando se fala em distinção genérica entre a estrutura expositiva e a narrativa, a segunda é mais acessível pelo "conhecimento implícito" que as crianças possuem que é no mínimo, duplo. O uso dos textos expositivos na escola não se dá até o 3º ano do ensino fundamental quando passam a ser usados só são trabalhados como meio de aprendizagem, ao invés de objeto de leitura, acarreta o desconhecimento prévio de sua estrutura por parte das crianças (SOLÉ, 1998, p. 135-136).

Segundo Solé (1998, p. 139) "quando o professor tenta estabelecer a ideia principal de um texto e explicar por que considera que isso é o mais importante, pode fazer várias atividades se os alunos tiverem o texto". Como:

- Explicar no que consiste a "ideia principal" de um texto e a utilidade de como encontrá-la ou como gerá-la para sua própria leitura e aprendizado. E fazê-lo buscar qual poderia ser o tema e o que seria ideia principal segundo o autor.
- Lembrar por que terá que ler esse texto. Fazendo-o que reveja o(s) seu(s) objetivo(s) de leitura, atualizando assim, os conhecimentos prévios fundamentais em torno do texto e de si mesmo.
- Enfatizar sobre o que o texto escolhido falará e mostrar se este tem relação direta com os objetivos de leitura, se excede ou transmite de forma parcial a informação proposta para seus objetivos.
- Durante o processo de leitura, o aluno precisa saber o que é considerado mais importante no texto e o que se pretende com essa leitura, assim como também os conteúdos considerados irrelevantes e até omitidos na ocasião.
- Ao final da leitura pode-se discutir o processo seguido.

> Com certeza uma atividade como a proposta é pouco habitual em nossas salas de aula. É muito mais frequente pedir aos alunos que encontrem por conta própria a ideia principal, ou – ainda que tampouco seja muito comum – que professores e alunos entrem diretamente em uma tarefa

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> compartilhada, na qual poderão gerá-la ou identificá-la de forma conjunta. Isso não deve nos desanimar (SOLÉ, 1998, p. 140).

A ELABORAÇÃO DE RESUMOS

Solé (1998) fala que o objetivo da elaboração de um resumo é estabelecer o tema de um texto a fim de gerar ou identificar a ideia principal e os detalhes considerados irrelevantes. Pois, a identificação do tema e das ideias essenciais presentes no texto é que permite resumi-lo, sendo que este resumo exige "uma concretização, uma forma escrita e um sistema de relações que em geral não derivam diretamente da identificação ou da construção das ideias principais" (SOLÉ, 1998, p. 143).

> [...] para resumir um texto temos que tratar a informação que ele contém de uma forma em que se possa omitir o que é pouco importante ou redundante e que conceitos e proposições possam ser substituídos por outros que os englobem ou integrem. Também é preciso que o resumo conserve laços especiais com o texto a partir do qual foi criado, devendo preservar o significado genuíno do texto do qual procede (SOLÉ, 1998, p. 146).

Sobre o ensino do resumo em sala de aula, Solé (1998) diz que os alunos precisam entender para quê precisam resumir, precisam assistir aos resumos feitos por seus professores e também devem resumir em conjunto para que desenvolvam a habilidade de uso desta estratégia com autonomia.

A autora diz ainda que há uma contrariedade de opiniões quanto ao ensino do resumo o que não torna fácil seu posicionamento quanto a elas. Mas apesar das divergências ela parte de uma concepção da leitura e de estratégias que permita compreender a leitura de maneira eficaz e que não a classifique como uma habilidade inferior (SOLÉ, 1998).

> Para esclarecer um pouco a inevitável confusão provocada em torno de termos como "tema", "ideia principal" e "resumo", e ao mesmo tempo para evidenciar suas estreitas ligações, proponho que partamos do conceito clássico de macroestrutura de um texto, elaborado por Van Dijk. (SOLÉ, 1998, p. 144)

Segundo Van Dijk (1983, *apud* SOLÉ, 1998) existem estruturas textuais especiais de tipo global, isto é, macroestruturas de natureza semântica. Assim, a macroestrutura de

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

um texto é uma representação abstrata da estrutura global do significado de um texto. Partindo do conceito elaborado por Van Dijk, Solé (1998) diz que:·.

> A macroestrutura proporciona uma ideia global do significado do texto em nível superior ao das proposições por separado. Para Van Dijk, o tema de um texto é a macroestrutura ou uma parte dela; é o que nos permite responder à pergunta: de que trata este texto? Além disso, frisa o autor, os leitores são capazes de fazer um resumo do texto (SOLÉ, 1998, p. 144).

Ou seja, conforme Van Djik (1983, *apud* SOLÉ, 1998, p. 144), os leitores podem produzir outro texto relacionado de maneira especial com o texto original, produzindo de forma sucinta seu conteúdo. Pois, embora, os diferentes falantes elaborem resumos diferentes de um mesmo texto, sempre o fazem com base nas mesmas regras gerais e convencionais, as macrorregras.

Segundo Solé (1998) são estas macrorregras citadas por Van Dijk que torna possível a elaboração do resumo, permitindo também o acesso à macrorregras do texto (ou seja, a representação global de seu significado). Pois o tema, assim como também a ideia principal e o resumo apelam para essa macroestrutura, partindo do mais geral para o mais objetivo e/ou oferecendo menos ou mais informação sobre a estrutura global do significado do texto.

> Daí a importância de ensinar a ter acesso à macroestrutura. Como tanto a designação do tema de um texto, quanto a identificação de suas ideias e a elaboração de um resumo sobre o texto possuem caráter idiossincrático, é importante poder esperar – e aceitar – diversas respostas dos alunos quando se deparam com cada uma das tarefas. Isso não significa que "vale tudo", mas que é preciso trabalhar – e avaliar – a coerência e justificação das respostas antes que sua exatidão – ou sua identidade com uma resposta previamente elaborada (SOLÉ,1998, p. 145)

Van Dijk (1983, *apud* SOLÉ, 1998, p. 145) diz haver quatro regras que o leitor faz uso quando tenta resumir o conteúdo de um texto ele: omite, seleciona, generaliza, constrói ou integra. Em reforça as palavras de Van Dijk, Solé (1998) diz que é por meio das regras de omissão e de seleção que algumas informações são suprimidas, mas de forma a não comprometer os objetivos da leitura, pois o fato da omissão de alguma informação não significa que determinada informação seja de pouca importância, mas de menor relevância ou de caráter secundário, desde que não comprometa a interpretação global do texto.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Vejamos um exemplo dado por Solé (1998, p. 145) no seguinte trecho: "Laura desceu até à praia e estendeu sua toalha amarela na areia. Entrou na água e tomou banho".

Aqui a autora diz que pode-se omitir a cor da toalha, e até mesmo a frase por completa onde se encontrar essa palavra, sendo necessário a repetição desta se for de extrema importância detalhar tudo o que Laura fez na praia. Pois, em virtude da seleção é possível a omissão da frase "entrou na água" pelo fato de que a frase seguinte "tomou banho" possui o mesmo significado da anterior.

> Entendida desta forma, a atividade de resumir – tanto em estruturas expositivas como em narrativas – adquire a categoria de "técnica excelente" para o controle da compreensão, que lhe é atribuída por Palincsar e Brown (1984): se não puder realizar uma sinopse do que se está lendo ou do que foi lido, evidencia-se que não houve compreensão. Simultaneamente, a partir desta concepção, torna-se novamente evidente o papel ativo do leitor no processo de leitura e a influência das suas expectativas e bagagem no que compreende e no que produz a partir da sua compreensão (PALINCSAR; BROWN *apud* SOLÉ, 1998, p. 149).

AVALIAÇÃO POR FORMULAÇÃO DE PERGUNTAS E RESPOSTAS

A estratégia de avaliação por meio de formulação de perguntas é frequentemente utilizada nas salas de aula de forma oral ou escrita, sempre após a leitura de um texto, e geralmente também aparece nos livros didáticos e nos materiais escolares dos alunos. E mesmo que algumas vezes ela pareça ser uma atividade de ensino, muita das vezes serve apenas como avaliação, para constatar se houve compreensão e se há alguma lembrança de um dado texto lido pelos alunos. Solé (1998, p. 155) diz que há alguns problemas nessa prática e que antes de analisá-los deixa claro que a seu ver, o ensino de formulação e respostas às perguntas sobre um texto, constitui uma estratégia indispensável para a realização de uma leitura dinâmica. Pois, um leitor capaz de elaborar perguntas pertinentes sobre o texto mostra que é capacitado para regular o próprio processo de leitura tornando-o mais eficaz.

E no tocante aos problemas encontrados na prática de formulação de perguntas como forma apenas de avaliar e checar a compreensão de textos lidos, citados anteriormente por Solé (1998) a autora afirma que referia-se ao fato de que nem sempre as

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

questões formuladas para avaliar são iguais e avaliam da mesma maneira. Pois, segundo Samuel e Kamil (1984, *apud* SOLÉ, 1998, p. 156), mesmo não se compreendendo totalmente um texto é possível responder a perguntas sobre ele. Pois se,

> por um lado, os alunos "sabem" que deverão responder a uma série mais ou menos arbitrária de perguntas e por isso podem dirigir sua atenção mais para o fato de encontrar estratégias que permitam respondê-las do que para compreender o texto e elaborar uma interpretação plausível do mesmo. Por outro lado, o modelo oferecido é muito pouco útil para o aluno poder utilizá-lo autonomamente como meio de dirigir e auto-avaliar sua leitura, antes, durante e depois dela (SOLÉ, 1998, p. 156).

Já que segundo a autora o principal objetivo do ensino é desenvolver a competência e conceder autonomia aos alunos para que estes aprendam a aprender, é preciso analisar com cuidado as questões formuladas e as relações estabelecidas com as respostas sugeridas (SOLÉ, 1998, p. 156).

Com base nas classificações existentes sobre as relações entre perguntas e as respostas possíveis a partir de um texto, Pearson e Johnson (1978, *apud* SOLÉ, 1998, p. 156) afirmam ser elas:

- Perguntas respondidas de forma literal e cujas respostas se acha literal e diretamente no texto;
- Perguntas que estimulem a reflexão e a busca. E que possam ser deduzidas, desde que o leitor, relacionando diversos elementos do texto, faça alguma inferência;
- Perguntas elaboradas pessoalmente. Que tomem o texto como referência, porém, a resposta não pode ser deduzida do mesmo. E requer que o leitor intervenha por meio de sua opinião e conhecimento.

A autora diz que é preciso recordar que a estratégia de perguntar depois da leitura é frequente no contexto didático organizado com relação a ela. E que "talvez não fosse muito difícil pensar em que perguntas pertinentes; isso contribuiria para modificar esta prática em um duplo e proveitoso sentido" (SOLÉ, 1998, p. 160). Considerando que,

> Por um lado, o professor ofereceria um modelo especializado de "formulação de perguntas" aos alunos, que lhes serviria para aprender a se auto interrogarem. Isto não é nenhuma banalidade. Alguns autores (Fitzgerard, 1983) consideram que a formulação de perguntas para nós mesmos, mesmo se feitas de maneira inconsciente, nos faz permanecer

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> atentos aos considerados aspectos críticos da compreensão [...]. Por outro lado, os professores teriam um conhecimento mais preciso do que avaliam quando formulam perguntas aos seus alunos, das dificuldades com que eles se deparam e da competência que mostram (SOLÉ, 1998, p. 160).

A autora diz ainda, que agindo dessa forma o professor passará a ter um conhecimento mais adequado sobre os alunos sabendo do que este é capaz, podendo assim, intervir da melhor maneira possível em seu auxílio.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve por objetivo apresentar a importância do uso das estratégias leitoras, bem como tratar dos aspectos cognitivos ativados neste ato e sobre o uso das estratégias de facilitação leitora como um meio de facilitar o ensino de língua materna. A pesquisa foi de natureza bibliográfica, com base em autores especialistas no assunto, em diversas fontes de consulta, tais como artigos científicos, obras, publicações em diferentes meios, incluindo a internet.

Como foi visto, a definição de leitura segundo Solé (1998): é um processo por meio do qual ocorre um intercâmbio de informações, de construção de sentido e como um processo cognitivo, por meio do qual o leitor é envolvido num processo de inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na sua própria bagagem, e em um processo que permite encontrar, evidenciar ou rejeitar as previsões e inferências. Dessa forma, preocupada com as dificuldades que os alunos apresentam, de modo a buscarem uma maneira mais eficaz no ensino da habilidade leitora, por meio do uso de estratégias leitoras.

No tocante às estratégias de leitura, Solé (1998) afirma que estas favorecem a compreensão das informações de um texto de modo que o ler e o escrever seja revestido de sentido. Foi visto também que a maneira como o professor procede em sala de aula no que se refere ao uso das estratégias aqui relatadas servem para mostrar aos alunos que devem confiar em seu conhecimento previamente adquirido e construído a partir da realização de leituras, para que consigam formular hipóteses necessárias a compreensão leitora.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Deste modo esperamos que os professores continuem ensinando seus alunos a lerem de forma compreensiva, utilizando as habilidades de decodificação, pois é importante considerar o que os professores sabem sobre a linguagem oral e escrita, mas que também aprendam a aprender, ou seja, a utilizarem de forma autônoma as estratégias de leitura nas diversas situações e ensine aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Otávio Goes. **Interlíngua oral e léxico de brasileiros aprendizes de espanhol.** Londrina: Eduel, 2011.

AZEVEDO, M. C. P. S. **Ensino por investigação:** problematizando as atividades em sala de aula. Ensino de Ciências unindo a pesquisa e a prática, p. 19, 2004.

BALTAR, Marcos. **A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna.** Linguagem em (Dis) curso, v. 5, n. 1, p. 209-228, 2010.

CAMACHO, R.G. **A variação linguística.** In: SÃO PAULO (Estado). Subsídios à proposta curricular para o ensino de língua portuguesa no 1º e 2º graus. São Paulo: SE-CENP, 1988. V.3

LEFFA, Vilson. **Ensino de línguas:** passado, presente e futuro. Revista de Estudos da Linguagem, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LIMA-NUNES, Aline Vieira**. Formação de leitores de literatura na escola brasileira:** caminhadas e labirintos. Cadernos de pesquisa, v. 38, n. 134, p. 441-458, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Em Aberto, v. 5, n. 31, 2011.

LUFT, Celso Pedro. **Moderna gramática brasileira.** Globo Livros, 2002.

MORIN, Edgar et al. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** Cortez Editora, 2014.

PAIVA, Sílvia Cristina Fernandes; OLIVEIRA, Ana Arlinda. **A literatura infantil no processo de formação do leitor.** Cadernos da Pedagogia, v. 4, n. 7, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Trad. Cláudia Schilling – 6ª Ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Beatriz. **Desenvolvimento da linguagem: uma proposta inatista.** 2008.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

_____. **Leitura significativa.** 3ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem** (JL camargo, trad.). 1993.

CAPÍTULO II

A CONCEPÇÃO DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Patrícia Maria da Silva[2]; Elaine Cristina Pinheiro da Silva[3];
Janaína Souza do Nascimento Mendonça[4]; Beatriz Bezerra Leandro[5];
Jane Cléia Oliveira Evangelista[6].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-02

RESUMO:

O objetivo do presente trabalho é trazer uma visão mais clara e objetiva sobre a concepção da linguagem na perspectiva do letramento, pautada nas ações dos sujeitos que fazem o uso da leitura e da escrita, como facilitadores de práticas sociais. Nas atividades do cotidiano, há diversas formas de interação repletas de símbolos, imagens e sons, não sendo necessário, ler e escrever, para entender ou realizar qualquer prática social comunicativa. O presente estudo discute sobre a contribuição do modelo ideológico de letramento, nos estudos relacionados à linguagem e às práticas de leitura e escrita, que despertam diferentes situações de letramento, nos seus diversos contextos e sentidos. Utilizamos também os fundamentos de Kleiman (2003), Street (2014), Bakhtin (1995), entre outros.
PALAVRAS-CHAVE: Letramento. Linguagem. Escrita.

INTRODUÇÃO

A linguagem é um fenômeno social, que através de símbolos produzidos por sujeitos falantes da língua, constituem um conjunto organizado de elementos, sons e gestos que possibilitam a comunicação. Assim, o sujeito é autônomo em todo processo de constituição e uso efetivo da língua em particular e o que aqui nos interessa os processos de letramento.

2 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
3Pós-graduação em Meio Ambiente (FAVENI), Professora da Educação Básica. E-mail: anaclaraecristina@hotmail.com
4Pós-graduada em Ensino de Ciências e Matemática (IFRN). Professora da Educação Básica. E-mail: ja_26_le07@hotmail.com
5 Pós-Graduação em Metodologia da Língua Espanhola e Língua Inglesa pela Faculdade Dom Alberto. Professora da Educação Básica. E-mail: bhiableandro@gmail.com
6Pós-graduada em Ensino de Ciências e Matemática (IFRN). Professora da Educação Básica. E-mail: janecleiaifrn@hotmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Para compreender o letramento é necessária uma análise que vai além do domínio da leitura e da escrita. Pode ser definido como um processo de investigação e estudo que envolve diversas situações e lugares do cotidiano de cada sujeito, ou seja, os sujeitos usam a leitura e a escrita como um conjunto de práticas sociais de um sistema simbólico, em contextos específicos, e para determinados objetivos. Nesse sentido, o letramento está associado às diferentes linguagens sociais, seja a linguagem oral ou escrita caracterizando os grupos sociais, e cada sujeito, de modo diferente.

O letramento está relacionado, ao conjunto de linguagens sociais que identificam as práticas sociais, como expressões orais e escritas, relacionadas ao processo de interação verbal quando é produzido um enunciado. Deste modo, vivendo em sociedades letradas, tanto os sujeitos que passaram por um processo de aprendizado escolar, quanto os que não passaram por um processo de aprendizado, são motivados de alguma forma pelas práticas do letramento.

Motivados em tais argumentos, percebemos a necessidade de estudos sobre o tema, de modo que este ensaio tem como objetivo: Analisar quais as contribuições do modelo ideológico de letramento para os estudos da linguagem.

As práticas de letramento é um importante processo, nas atividades humanas, por inserir os sujeitos, em situações e momentos mais dinâmicos, e através desses momentos desenvolverem os seus próprios instrumentos comunicativos e sociais, como: conversas, leituras, discussões e muitos outros meios que possibilite que esses sujeitos interajam sendo mais comunicativo tornando o processo de letramento mais produtivo.

Neste sentido, o letramento pode auxiliar os sujeitos para refletirem sobre as interpretações, sentidos e significados que se produz quando a linguagem assume diferentes funções, que depende das intenções do sujeito e de um conhecimento construído sobre o meio em que vive. Dessa maneira, o letramento acontece em diferentes domínios da vida e é formado pelas práticas cotidianas das pessoas.

Diante disso, procuraremos enfatizar os estudos sobre o que é letramento, e os modelos de letramento (KLEIMAN, 2003; STREET, 2014), e nos estudos sobre os usos sociais da escrita, linguagem e discurso (EUZÉBIO, 2013).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

O MODELO IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO

O modelo ideológico estuda o letramento como prática social e sua relação com outros aspectos da vida social, que envolve fatores que modificam de habilidades e conhecimentos individuais.

Nesse contexto, podemos considerar que a linguagem desempenha uma função fundamental na organização de situações e ideias, entre quem fala e quem ouve, bem como o lugar ou a situação que o falante e o ouvinte ocupam na sociedade. Assim, considera-se que o aprendizado da escrita prepara a comunicação para as formas do estudo da construção do significado e os estudos dos sinais na posição entre grupos e indivíduos.

Dessa forma, o papel do letramento é fundamental para que o leitor possa refletir criticar e compreender o mundo exercendo o papel de sujeito se apropriando dos meios linguísticos a partir da leitura, e, utilizando-se de seus saberes do mundo e das culturas.

Nesse processo do modelo ideológico de letramento, a linguagem é produzida como atividade cognitiva, onde a leitura e a escrita se efetiva para fazer sentido em uma situação, levando em consideração a interação entre os participantes e os métodos interpretativos que são utilizados na comunicação entre os indivíduos.

Para Street (2010) o modelo ideológico de letramento, que embora seja um modelo cultural, é ideológico porque há poder nas ideias que os sujeitos exercem sobre a produção de sentidos, e sobres as maneiras de ler e escrever em um determinado contexto. Como pensamento desse poder, esse modelo determina métodos, técnicas e meios para acessar, produzir e expressar o conhecimento. Desse modo, o modelo ideológico, favorece a compreensão que os indivíduos têm dos próprios usos e significados da leitura e da escrita.

Assim, a construção de sentidos, vai depender de enunciados e assuntos trabalhados em um determinado ambiente, que gera compreensão, das interpretações e conhecimentos de mundo, valores, costumes, e sentimentos, do meio das questões abstratas que os sujeitos possuem em seu poder enquanto elementos socioculturais.

No pensamento de Street (2014), o modelo ideológico de letramento está concentrado em práticas sociais específicas de leitura e escrita, por reconhecer a natureza ideológica que, pela visão cultural, encontra-se relacionadas nas referidas práticas. Além

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

disso, o autor revela que o modelo em questão envolve a importância de processos sociais, de modo a significar o letramento para as pessoas como organizações sociais diversificadas. Assim,

> O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção de significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições "pedagógicas". Ele distingue as alegadas consequências do letramento de sua real importância para grupos sociais (STREET, 2014, p. 44).

Então, em diferentes momentos das interações e diálogos sobre o conteúdo abordado, podem ocorrer ações subjetivas e abstratas, e sentidos baseados em diferentes ordens e construídos de diferentes formas: no domínio das emoções, dos sentimentos, dos conhecimentos, dos valores, das opiniões, e dos princípios. As construções de sentidos do processo de letramento se mostram inserido por elementos ideológicos, tanto nos discursos dos sujeitos, como no contexto dos eventos e das práticas de letramento.

Por isso, as vozes dos interlocutores relacionam-se, de maneira a expressarem valores, costumes, conhecimentos, dentre outras questões. Entende-se, que os indivíduos não apenas interpretam, mas também apresentam domínios de compreensões, ao se deparar com situações, fatos e acontecimentos que fazem parte do seu ambiente de vivência.

Considerando que os eventos de letramento possuem uma finalidade nas mais diversas situações, ligadas ao meio sociocultural dos sujeitos, em que às atividades de leitura e escrita são práticas de linguagem baseadas em um conjunto de textos que vão desde os gêneros próprios do cotidiano dos sujeitos aos mais pedidos para viver na sociedade. Bakthin (2006, p. 116), menciona que "no caráter social e dinâmico da constituição dos sujeitos via linguagem não pode haver interlocutor abstrato".

Nesse sentido, podemos dizer que a linguagem vai além de sua dimensão comunicativa, pois considera que os sujeitos se constituem por meio das interações sociais. A linguagem é uma característica do sujeito, que é social e, por isso, relaciona-se à perspectiva de letramento no seu sentido amplo, de caráter social e político.Para que o sujeito conceba a linguagem como interação, no processo de aprendizagem, devem considerar o letramento em suas várias características, uma vez que seus interlocutores em

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

atividade se utilizem de uma construção conjunta de significados, em um determinado contexto discursivo.

Há que se considerar o contexto, o espaço, o tempo e a cultura em que os fatos, situações e assuntos se inserem em virtude de que os sentidos são construídos a partir de três elementos: sujeito, sistema e memória, podendo um desses elementos se destacar em relação aos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo ideológico de letramento contribui para as práticas de letramento como um processo que ocorre na interação entre a ação do sujeito em processar diferentes informações através de estímulos recebidos de diversos sentidos, e os conhecimentos adquiridos permitem absorver todas as informações, de forma que sejam transformadas em conhecimento.

Nesse processo, compreende-se a leitura e a escrita como um conjunto de competências, como se o aluno, ao longo dos anos, fosse continuamente adquirindo-as ao mesmo tempo até chegar a uma ideia ou pensamento. Então, fica claro que o papel da escrita, os sujeitos a ela associados e o contexto de uso são de grande importância para que as práticas de letramento tenham resultado na vida dos sujeitos. Tratar a escrita como uma questão de habilidade individual significa adotar uma concepção de linguagem como interação, isso representa separar sujeito, língua e vida.

A partir dessas reflexões, compreendemos sobre as contribuições do modelo ideológico de letramento para os estudos da linguagem, nos permitindo pensar nos elementos da vida humana como poderes, nos quais se produzem enunciados em que os sujeitos assumem uma posição, e uma atitude responsável em relação à vida.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

EUZÉBIO, Michelle Donizeth; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Eizabeth. **Usos sociais da escrita:** um estudo sobre práticas e eventos de letramento na vivência de professoras alfabetizadoras. **Linguagem em (Dis) curso**. Tubarão, SC, v.13, n. 1, p. 13-34, jan./abr.2013.

KLEIMAN, Ângela B. **Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura.** In. RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001.São Paulo: Global, 2003.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, na Etnografia e na Educação.**Tradução Carlos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO III

A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Clésia de Lima Silva[7]; Danielle Souza da Costa[8];
Francisca Sales de Souza Neta[9]; Maria Fernanda de Lima Figueiredo[10].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-03

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a contribuição da música no desenvolvimento da criança. Também trataremos do objetivo do ensino da música nesse nível de ensino e da responsabilidade que o educador possui. A música é de suma importância para o aprendizado da criança, podendo ser utilizado pelos professores como uma ferramenta pedagógica eficiente e eficaz, fazendo com que as crianças expressem seus sentimentos, emoções, facilitando o aprendizado, o trabalho com a música, desde cantigas de roda, músicas regionais ou parlendas, pode contribuir no aprendizado da criança, tornando a escola, a aula, as atividades mais alegres e receptivas, e também ampliando o conhecimento musical do aluno. O objetivo geral da pesquisa foi analisar as contribuições que o ensino da música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças na educação infantil e a forma como é utilizada pelos educadores que atuam nessa faixa etária e como objetivos específicos: verificar a importância do aprendizado da música na socialização e aprendizagem, conhecer a dinâmica do ensino da música nas escolas, perceber as formas de interação da música com os demais eixos de trabalho nessa fase da escolarização e analisar as contribuições que o ensino da música pode proporcionar no desenvolvimento das crianças da educação infantil.
PALAVRAS-CHAVE: Escola. Música. Educação infantil.

7 Graduada em Licenciatura plena em Pedagogia. Professora da rede Municipal de Ensino na cidade de Pendências/RN. E-mail: clesilvapc@gmail.com
8 Graduada em Licenciatura plena em Pedagogia. Professora da rede Municipal de Ensino na cidade de Pendências/RN. E-mail: Souzadanny078@gmail.com
9Graduada em Licenciatura plena em Pedagogia. Professora da rede Municipal de Ensino na cidade de Pendências/RN. E-mail: franciscasales074@hotmail.com
10 Graduada em Licenciatura plena em Pedagogia. Professora da rede Municipal de Ensino na cidade de Pendências/RN. E-mail: mariafernanda0804@outlook.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

INTRODUÇÃO

A presença da música na vida dos seres humanos é incontestável, uma vez que ela tem acompanhado a história da humanidade, ao longo dos tempos, exercendo as mais diferentes funções. Embora sua linguagem seja diversificada, dependendo de onde venha essa expressão cultural, a música acompanha o desenvolvimento e as relações interpessoais em suas comunidades, bairros e cidades.

Entender mais sobre a importância da música e seus benefícios na educação infantil é o objeto central do estudo. Os procedimentos de pesquisa foram bibliográficos, pois foi desenvolvido através de pesquisas em livros, artigos, de autores como Teca Brito (2003), Loureira (2003), Jeandot (1997), e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) entre outros.

DESENVOLVIMENTO

No meio social, desde a infância, inicia-se a comunicação e expressão conforme o gosto musical de cada indivíduo, que pode ser influenciado pela cultura familiar, gostando do que está mais próximo e que foi lhe apresentado e estimulado primeiramente, ou também depois, quando começa a conhecer outras culturas e seus variados estilos musicais, no conviver com os amigos ou na mídia e outros, assim formando a personalidade, conhecendo e definindo seu estilo e gosto em se expressar, vestir-se, comunicar-se pelo gênero musical, reconhecendo também o gosto do outro, como o amigo próximo ou até de outros povos que são vistos pela mídia e pelo interesse em conhecer diferentes músicas.

Segundo BRITO (2003, p. 28)

> A influência em estimular determinado tipo de música para alguma pessoa é comum, tanto criança como adulto sempre vai haver renovações de escolhas em todos os aspectos e a música, conforme o tempo, sempre surgem novidades em seu repertório de variações de estilos.

Renato Almeida expressa em seu livro A história da música brasileira (1926, p. 108):

> Na nossa música popular, é fácil distinguir as origens rítmicas, embora não se conservem exatas e essências. Um mundo de influências e

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> interferências, o clima, o caldeamento do sangue, o cultivo e as condições de vida de lugar a lugar, tudo isso, que a arte popular reflete, refrangendo no prisma de suas intenções faz com que os cantores fossem variando dia por dia, contornando-se, modificando-se, mais sem perder o caráter básico e definitivo do ritmo.

O presente trabalho deverá apresentar obras que despertem o desejo de ouvir e interagir, pois para essas crianças ouvir é também, movimentar-se, já que as crianças percebem e expressam-se globalmente. BRASIL (1998, p. 64) Segundo Brasil (1998, p. 55): "Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais".

As atividades desenvolvidas em aulas de musicalização em geral, podem auxiliar no desenvolvimento do cérebro, cabendo ao educador pesquisar, planejar, diagnosticar e ajudar o aluno a desenvolver a inteligência musical e construir seu conhecimento vivenciando as diversas formas de "fazer música".

Os pais não precisam ser músicos amadores ou profissionais para orientar e instruir os filhos no desenvolvimento da compreensão musical, da mesma forma que não necessitam ser escritores, oradores ou matemáticos de profissão para ensinar os filhos a comunicar ou a usar os números de forma adequada.

Quando isso não acontece as crianças crescem julgando que vida e arte são algo à parte, pois nunca lhes terá sido dada a oportunidade de descobrir que a arte é vida e que a vida é arte.

É cada vez mais comum a presença da música nestes locais, seja para diminuir a sensação de dor em pacientes depois de uma cirurgia, junto a mulheres em trabalho de parto (para estimular as contrações) ou na estimulação de pacientes com dano cerebral.

A música também ajuda muito no desenvolvimento afetivo com outras pessoas. Como afirma Bréscia (2011, p. 86) diz que:

> A função da música-tal como a arte-repousa no sentido de proporcionar um tipo de auto expressão livre. De fato, tem ela sido dominada "disciplina de expressão". Enriquece a vida da criança por meio das oportunidades que lhes oferece para participar dos sentimentos de outros e expressar seus sentimentos, tem também grande valor.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

É também comprovado que a música influencia a condução elétrica do corpo e equilíbrio do sistema nervoso, com isso provoca reações e deixa os nervos à flor da pele, "arrepiados".

A relação da criança com a música, de acordo com Oliveira, Bernardes e Rodriguez (1998) afirma que a crianças, mesmo antes de aprenderem a falar, se expressam através de movimentos, sons e ritmos. Quando uma criança ouviu uma música, ela se concentra e tenta acompanhá-la, cantando e movimentando o corpo.

> As crianças aprendem a utilizar os recursos expressivos de sua cultura. Falam alto quando querem chamar atenção, falam baixo para contar segredos e usam adequadamente o tom de voz para mostrar seriedade ou brincadeira. Elas logo aprendem o significado de "psiu"... e "hum"!!! Também reconhecem quando o "ai", é uma reclamação ou expressão de alívio. As crianças são muito receptivas a esses sons, decifrando e criando significados. (CRAYDY, 2001, p. 127).

É necessário fazer com que as crianças interajam com o mundo, assim constroem o seu conhecimento. O professor deve ser criativo, para despertar na criança a vontade de aprender, para que haja a possibilidade de aprendizagem, além de facilitar as atividades dos alunos.

Com a implantação de lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. A música como ferramenta pedagógica sofre uma série de limitações, como carência no material músico-pedagógica, turmas muito grandes.

Cunha (1992, p. 13 apud GARIBA, 2005):

> Ressalta a importância do processo de escolarização da dança: "Acreditamos que somente a escola, através do emprego de trabalho consciente da dança, terá condições de fazer emergir a forma um indivíduo com conhecimentos de suas verdadeiras possibilidades corporais-expressivas".

Segundo Loureira (2003, p. 141):

> (...) atenção especial deveria ser dispensada ao ensino da música no nível da educação básica, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental, pois nessa etapa que o indivíduo estabelece e pode ser assegurada sua relação com o conhecimento, operando-o no nível cognitivo, de sensibilidade e de formação da personalidade.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Em meio a tantas adversidades, a música como disciplina escolar deve ser vista como um avanço no ensino, oferecendo ao educando o conhecimento de músicas de boa qualidade, contradizendo as influência negativas que são oferecidas atualmente pela mídia, que na sua grande maioria das vezes influencia negativamente e contribui pela degradação dos valores humanos.

Correia (2003 apud RODRIGUES 2011) afirma que a música auxilia na aproximação entre os indivíduos. "A utilização da música, bem como o isso de outros meios, pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino [...] A prática interdisciplinar ainda é insípida em nossa educação" (CORREIA, 2003, p. 85 apud RODRIGUES, 2011, p. 11).

E de grande necessidade que se invista mais na formação musical de nossos professores, principalmente da educação infantil para que de fato possa se obter melhores resultados na educação das nossas crianças. Segundo Mársico (1982, p. 148.)

A música e uma área de conhecimento, uma forma de comunicação é através disso que o indivíduo vai dispor de meios para expressar-se. Porto afirma que:

> criança deseja e necessita ser amada, aceita, acolhida e ouvida para que possa despertar para a vida da curiosidade e do aprendizado. A presença do adulto dá à criança segurança física e emocional que a leva a explorar mais o ambiente e aprende consequentemente. A interação envolve, também, a afetividade, a emoção como elemento básico e essencial (PORTO, 2011, p. 26).

Não basta apenas ouvir, é necessário entender que se ouve. Educar musicalmente é promover atividades onde haja a audição, seja sons músicas ou não e com eles interagir para conseguir expressar-se e comunicar-se, é uma linguagem que todos podem aprender envolver-se e apreciar, com a realização de vários gêneros músicas, e desenvolver habilidades musicais, a música é uma forma de aliviar e relaxar a criança, ajuda muito na consideração pelo outro e respeito, abre espaço para outras aprendizagem.

Segundo Garcia (2000, p. 12) é importante trabalhar a música para deixar fluir, a imaginação, a intuição e a sensibilidades dos alunos, pois, só assim lhes será oferecida a possibilidade de diversidade de pensamentos linguagem.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Os relacionamentos sociais das crianças serão marcados através do contato e sua cidadania será trabalhada através dos conceitos que inevitavelmente são passados através das letras das canções. Segundo Jeandot (1997, p. 42) o lúdico é fator determinante na aprendizagem e no desenvolvimento da criança, o ensino utilizando-se da música como forma lúdica criaria ambiente gratificante e atraente, servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança.

Portanto, a música favorece no processo de socialização, a aproximação com o saber artístico, o lazer, prazer em interagir e experimentar encontra significados para suas necessidades emocionais, socioculturais, físicas e intelectuais, a música favorece na respiração, pois quando canta a criança desenvolve a linguagem verbal.

> A linguagem musical deve estar presente no contexto educativo, envolvendo atividades e situações desafiadoras e significativas que favoreçam a exploração. A ludicidade evidenciada na atividade de sala de aula ou até de Educação Física possibilita que o professor oportunize a criança um programa de atividades motoras (FERREIRA et al, 2007, p. 12).

Dentro de um processo ativo e lúdico a criança poderá construir seu conhecimento musical, quando interagir com objetos sonoros existentes no seu contexto social.

A linguagem musical tem sido apontada como uma das áreas de conhecimento mais importantes a serem trabalhada na Educação infantil, ao lado da linguagem oral e escrita, raciocínio lógico-matemático etc. A música é uma das formas mais importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação infantil. RCNEI diz que:

> Um expoente a ser analisado dentro da linguagem musical é a falta de ações pedagógicas que atendam as reais necessidades do educando. Apesar de fazer parte do planejamento e ser considerada como fundamental na cultura da infância, a música tem atendido a propósitos alheios às suas reais especificações. Ela é tratada como um algo que já vem pronto, servindo como objeto de reprodução e formação de hábitos na rotina escolar, o que acaba por deixá-la em defasagem junto às demais áreas de conhecimento, quando poderia atender a um propósito interdisciplinar (BRASIL, 1998, p. 47).

É necessário refletir a respeito das novas possibilidades da música na educação infantil.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A música é reconhecida por muitos pesquisadores como uma espécie de mobilidade que desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, em especial em questões reflexivas voltadas para o pensamento filosófico.

Uma reflexão para os educadores buscarem inserir a música no seu planejamento, bem como criar estratégias voltadas para essa área, incentivando a criança a estudar música, seja através do canto ou da prática com um instrumento musical isso desde a educação infantil.

Segundo Brito (1998 apud JOLY, 2003, p. 116), jogos, pequenas danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática de pequenos conjuntos instrumentais.

A música não deve ser necessariamente uma disciplina exclusiva. A ideia é trabalhar com uma equipe multidisciplinar e, nela, ter entre os profissionais o professor de música. A música no cotidiano escolar é muito importante, pois favorece uma interação significativa para a interação sociocultural.

Quando o professor utiliza essa atividade como instrumento didático-pedagógico, além de ampliar os conhecimentos pode proporcionar aos alunos momentos agradáveis, estimulando-o a expressar-se artisticamente e, assim, superar as angústias vividas do dia a dia, por meio de momentos prazerosos proporcionados pela arte.

Segundo Brito (2003, p. 55) afirma que: “A criança precisa ser constantemente estimulada para o desenvolvimento de sua inteligência e a exploração de sua inquietação, pois é por natureza inquieta. Sente necessidade de correr pular brincar”.

Hoje em dia a prática de ensino não condiz com a realidade e necessidade de inclusão do conhecimento musical popular nos currículos escolares. A música rítmica dá ao educando o sentimento e a emoção do movimento, ampliando sua concepção de mundo. A música em si, através de sua representação gráfica, pode ser considerada uma ferramenta muito importante para se trabalhar em sala de aula na alfabetização das crianças.

De acordo com Joly (2003, p. 116):

> Aprender música significa ampliar a capacidade perceptiva, expressiva e reflexiva com relação ao uso da linguagem musical, tão importante que no processo de musicalização, a preocupação maior seja com o

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> desenvolvimento geral da criança, assegurada pelas aprendizagens de aptidões, complementares aqueles diretamente relacionados às músicas.

A música auxilia na aprendizagem de várias matérias. Os estudantes podem apreciar várias questões sócias e políticas, escutando canções, músicas clássicas ou comédias musicais.

A música tem a grande facilidade de influenciar o homem física e mentalmente, podendo contribuir para a harmonia pessoal e facilitando a integração entre professor/aluno e aluno/aluno.

Segundo Brasil (1998, p. 73):

> A música é um bem cultural e seu conhecimento não deve se privilégio de poucos. A música é uma linguagem universal tendo participado da história da humanidade desde as primeiras civilizações. Toda expressão musical ativa age sobre a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões, se não houver mudanças na rotina, a mesma também desconsidera o adulto, tornando seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo.

O simples fato de ter uma música no ambiente escolar, enquanto são desenvolvidas as explicações do conteúdo didático, já favorece um melhor comportamento disciplinar por parte dos alunos no transcorrer da aula.

O professor pode e deve trabalhar todo tipo de música: popular, clássica, folclórica, vanguarda, religiosa entre outras, pois reforçam a pluralidade do universo da música e abre portas para que o ensinar/aprender torna-se prazeroso, facilitador e descontraído no ambiente da sala de aula.

Desta feita, a Música e linguagem são organizações sonoras que servem ao homem como veículo de expressão. Uma vez que a organização do som na música é uma cadeia de significantes sonoras que tem uma conotação interna.

Nos primeiros anos escolares as crianças passam a desenvolver seus aspectos cognitivos, motores, linguísticos e psicomotores. As crianças, até a fase adulta, estão desenvolvendo sua identidade passando pela auto aceitação e autoestima, tudo isso formado no convívio com os outros.

A música no contexto da educação infantil vem ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns das quais alheios às questões próprias dessa linguagem. A música

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

está sempre presente na vida do ser humano. A s crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a prender suas tradições musicais.

De acordo com Joly (2003, p. 116)

> O termo 'musicalização infantil' adquire então uma conotação específica, caracterizando o processo de educação musical por meio de um conjunto de atividades lúdicas, em que as noções básicas de ritmo, melodia, 32 compasso, métrica, som, tonalidade, leitura e escrita musicais são apresentadas à criança por meio de canções, jogos, pequenas danças, exercícios de movimento, relaxamento e prática de pequenos conjuntos instrumentais (BRITO, 1998 apud JOLY, 2003, p. 116).

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que as crianças iniciem seu processo de musicalização de forma intuitiva. A expressão musical das crianças na faixa de um a três anos é caracterizada pela ênfase nos aspectos intuitivos e afetivos e pela exploração (sensório-motora) dos materiais sonoros.

O professor poderá aproveitar situações de interesse do grupo, transformando-as improvisações musicais. Segundo Brito (2003, p. 92): “é importante brincar e cantar com as crianças, pois, como dissemos, o vínculo afetivo e prazeroso que se estabelece nos grupos em que se canta é forte e significativo”.

Se a prática musical acontecer de maneira lúdica o professor estará contribuindo para o desenvolvimento da percepção e atenção das crianças quando canta para eles; produz sons vocais diversos por meio da imitação de vozes de animais, ruídos os sons corporais, como palmas batidas nas pernas e etc. Afirma Weigel (1988, p. 13) que é por decorrência da consciência com o meio externo que a inteligência é formada, dependendo muito de estímulos recebidos, destacando que quanto mais estímulo melhor.

A música deve ser de boa qualidade, variando desde MPB, músicas folclóricas, cantigas de roda e regionais. A música é uma linguagem que organiza sons e silêncio. Para as crianças nesta faixa etária, os conteúdos relacionados ao fazer musical deverão ser trabalhados em situações lúdicas, fazendo parte do contexto global das atividades.

A música na educação infantil mantém forte ligação com o brincar. Os jogos e brinquedos musicais de cultura infantil incluem os acalantos (cantigas de ninar), as

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

parlendas, as canções de roda, as adivinhas, os contos etc., os jogos sonoros-musicais possibilitam a vivência de questões relacionadas ao som (e suas características) ao silêncio e a música.

CONCLUSÃO

A partir das pesquisas feitas sobre as contribuições da música na Educação Infantil, pude perceber a importância da música como instrumento de aprendizagem por possibilitar o desenvolvimento de várias habilidades, entre elas a oralidade, a própria escrita e o movimento corporal.

Ao possibilitar o acesso e a vivência da criança com a música na escola, estará oportunizando que ela conheça mais sobre "músicas", expandindo suas experiências e escolhas.

A música no contexto da Educação Infantil, se for trabalhada de forma lúdica e dinâmica, com professores comprometidos traz experiência gratificante para as crianças e constitui um elemento inestimável para sua formação e desenvolvimento, porque a música não deve ser um prestígio de alguns mais de todos os seres humanos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato. **A História da Música Brasileira**, Universidade do Texas, F. Breguet: 1926.

BARRETO, Sirdirley de Jesus. **Psicomotricidade**: educação e reeducação. 2. Ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça. UNESCO, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Vol.1 e vol. 2, Brasília: MEC/SEF, 1998.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental: Brasília: MEC/SEF, 1998, p.43-82. (Música, v. 3).

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical:** bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRÉSCIA, Vera Pessagno. **Educação Musical:** Bases psicológicas e ação preventiva. Campinas: Atomo, 2011.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**. Proposta para a formação Integral da Criança 2.ed. São Paulo. Peiropolis, 2003.

CRAIDY, Carmen Maria. **Educação Infantil Pra que te quero?** Porto Alegre, Artmed,2001.

DURRANT,C; WELCH, G. **Fazendo sentido dá música:** fundamentos para a educação musical. Londres: Cassill, 1995.

FERREIRA, D. L DE A. **Influência da linguagem Musical na Educação Infantil.** In: jornada do HISTEDER, 7, 2007, Campo Grande. Anais da VII jornada do HISTEDER-História, Sociedade e Educação no Brasil, Campo Grande,2007.

GARCIA, Regina (org). **Múltiplas linguagens na vida – por que não múltiplas linguagens na escola?** In: ASSANO, Christiane; EITLER, Kita; CARVALHO, Carlos; SEGALA, Lygia; YOLANDA, Regina; LEAL Antônio. Múltiplas linguagens na escola. Rio de Janeiro: DP&A 2000,p.7-16.

GARDNER, Howord. **Inteligência Múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Medicas, 1995.

GARIBA, C. M.S. **Dança escolar: Uma linguagem possível na educação física.2005**

GREGORI, Maria Lucia P. **Música e Yoga Transformando sua vida**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

JANNIBELLI, Emilia D`ammibaille. **A musicalização na Escola.** Rio de Janeiro: Ed. Lidador, 1971.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**, São Paulo: Scipione, 1997.

JOLY, Ilza Zenker Leme. **Musicalização infantil na formação do professor uma experiência no curso de pedagogia da UFScor**. Serie fundamentas da Educação Musical, Salvador, m. 4p, 115-125, out. 2003.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

JUNIOR, J.F.D. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: editora Cortez, 1981.

KOELLREUTTER, H. J . **Sobre o valor e o desvalor da obra musical**. In: KATER, Carlos (org). Cadernos de Estudos: Educação Musical (Belo Horizonte: Através, EM-EFMG, FEA, fapeng), p.69-75,1997.

LOUREIRA, Alicia Maria Almeida. **O ensino de música na escola fundamental.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARSICO, Leda Osorio. **A Criança e a Música: Um Estudo de como se Processa o Desenvolvimento Musical da Criança. Rio de Janeiro: Globo,** 1982

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/ Secretaria de Ensino Fundamental 1998. (vol.3). BRITO, Teca Alencar de. Música na Educação Infantil: proposta para a formação integral das crianças. São Paulo: Petrópolis, 2003.

Moura de Paulo. **O Poder da Música no Desenvolvimento das Crianças.** 2015

OLIVEIRA. M de S.L,; BERNARDES. M. J; RODRIGUEZ, M. A. M. A música na creche. In: ROSSETI- FERREIRA, M, C. et all (org). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998, p.103-104.

PORTO, Oliveira. Bases da Psicopedagogia: **diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem**/ Oliveira Porto, 5ª ed. RJ: wak Ed,2011.

RODRIGUES, Carmem Aquera Munhoz. **A importância do ensino de música para o desenvolvimento infantil.** Maringá- PR. Tese apresentada a Universidade Estadual de Maringá,2011.

ROGERS, C-**Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música**? 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves, **Brincando de música**. Porto Alegre RS, Kuarup, 1998.

WILLIEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical**. Suíça: Edições Pró-Música.1929.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO IV

A EMERGÊNCIA PEDAGÓGICA-JURÍDICA NA ERA DIGITAL: (IN)EFICIÊNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTEMPORÂNEA E A NECESSIDADE DA DESCONSTRUÇÃO DO PARADIGMA POSITIVISTA

Katiele Daiana da Silva Rehbein[11]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-04

RESUMO:

O presente artigo expõe o resultado de uma pesquisa bibliográfica concebida a partir do método dedutivo, para fins de abordagem, e monográfico, a título procedimental, sobre a temática da necessidade da desconstrução do paradigma positivista e a (trans)formação pedagógica docente jurídica na era digital tendo por objetivo principal verificar o contexto da docência no ensino superior na seara pedagógica-jurídica contemporânea e trazer a formação ideal para os professores de Direito. Assim, no decorrer do trabalho, buscou-se o esclarecimento de questões importantes ao tema, as quais justificam a pesquisa pela sua relevância, como o seguinte problema: o(a) professor(a) sem formação pedagógica, que aprende a ministrar aulas por ensaio e erro, assim como despido de domínios e técnicas específicas que conduzem à competência pedagógica, deve ser docente da área jurídica? Qual seria a formação ideal para os professores de direito na era digital? Para tanto, realizou-se um estudo dos principais aspectos referentes ao tema, dentre os quais a educação superior no Brasil, a formação pedagógica dos professores e o ensino jurídico contemporâneo sob a égide do paradigma positivista, adentrando nas questões concernentes à crise no ensino jurídico, além de traçar algumas características dos professores de Direito e trazer acenos sobre a questão do ensino superior na era digital. Uma vez feita a abordagem teórica do tema, por derradeiro, concluiu-se que a formação atual dos professores de direito não é eficaz para o ensino jurídico, ademais, a formação ideal deveria ser pautada na atualização contínua, sem estar fundamentado pelo modelo positivista e com uma formação pedagógica *sui generis* para atuar nessa profissão.
PALAVRAS-CHAVES: Docência nos Cursos de Direito. Emergência Pedagógica-jurídica. Era Digital. Formação Docente. Paradigma Positivista.

11 Pós-Graduanda do curso de Direito Ambiental– UNINTER; Pós-Graduanda do curso de Direito Constitucional Aplicado da Faculdade LEGALE; Bacharel em Direito - AMF; Acadêmica do Técnico em Meio Ambiente - IFSul; Membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Democracia e Constituição – GPDECON/UFSM, Membra do Grupo de Pesquisa em Direitos Animais – GPDA/UFSM; Membra do Grupo de Pesquisas e Publicações "Estado, Direito e Sociedade" - Instituto Educacional Estudos de Direito. E-mail: katirehbein.direito@gmail.com.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

INTRODUÇÃO

Por que formar pedagogicamente professores na seara jurídica? Por que preocupar-se com a formação docente nesse campo sendo que existem advogados(as), delegados(as), juízes(as) e demais profissionais da área capazes de exercerem a função professoral no país? Questões como essas apontam reflexões que o presente projeto busca levantar, pois pensar na profissão professor(a) implica em passar por um processo de formação pedagógica que conceda a evolução necessária para exercer a prática do ensinar de forma reflexiva sobre as práticas jurídicas.

Esta formação implica em um conjunto de pilares que formam a construção da identidade docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010), que é substancial para a prática da profissão na educação e seus princípios, como formar para o "mundo do trabalho", para a "prática social" e para o "exercício da cidadania", conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) (BRASIL, 1996).

Nos cursos contemporâneos de Direito do Brasil, os professores(as) quase sempre são contratados por serem bons profissionais da área em que ministrarão a disciplina, seja advogado(a) ou magistrado, dentre outros, sendo, mormente, à docência uma segunda profissão. Apartando os docentes das universidades públicas, que notoriamente carecem de titulação *strictu sensu* típica, muitas das IES não exigem uma titulação específica para exercer essa função. Desse modo, a sociedade brasileira, em sentido abrangente, habituou-se ao entendimento de que o ensino do direito é um ensino apenas de leis, positivista, e, nessa medida, também absorveu sem questionamentos o fato de que advogados, juízes, promotores de justiça, delegados e dentre outros profissionais do ramo são os apropriados para serem os professores de direito, uma vez que predomina a suposição de que quem sabe fazer, sabe ensinar.

Nesta senda, notando-se a crise jurídico-pedagógica influenciada pelo ensino positivista, e pelas experiências vivenciadas pela autora, a presente pesquisa busca refletir sobre a (trans)formação do professor de direito, onde se deve aprimorar uma outra forma de agir, embasada na nova era contemporânea, a era digital, e na identidade de um profissional

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

docente e não na identidade de um profissional técnico-jurídico que também ministra aulas. É preciso colocar em pauta as alternativas para isso.

Cumpre destacar, ainda, que a pesquisa é de extrema importância, não apenas para a seara jurídica, mas também para a sociedade como um todo, uma vez que a formação atual dos profissionais técnicos-jurídicos é fundamentada apenas no positivismo, e são estes profissionais que estão entrando no mercado, sem pensamento crítico, sem uma formação pedagógica específica, devendo haver uma emergência na quebra deste paradigma.

Desse modo, frente ao contexto pedagógico-jurídico contemporâneo, o problema que circunda o cerne da pesquisa parte do seguinte questionamento: o(a) professor(a) sem formação pedagógica, que aprende a ministrar aulas por ensaio e erro, assim como despido de domínios e técnicas específicas que conduzem à competência pedagógica, deve ser docente da área jurídica? Qual seria a formação ideal para os professores de direito na era digital?

Visando encontrar respostas ao problema, o artigo estruturou-se como pesquisa bibliográfica concebida a partir do método dedutivo, para fins de abordagem, e monográfico, a título procedimental, onde pauta-se em pesquisa bibliográfica, com análise da doutrina pertinente e análise de documentos de revistas eletrônicas. E, para o alcance dos objetivos, elucida-se que a pesquisa se dividiu em três partes onde são abordados os principais aspectos referentes ao tema, como o ensino superior contemporâneo brasileiro e a emergência e (in)eficiência da professoralidade jurídica contemporânea pelo método positivista e "saber fazer", assim como o direito e formação docente na era digital, para, chegado ao núcleo do estudo, responder ao problema de pesquisa.

Por fim, salienta-se que com o presente estudo se busca colaborar com o progresso das investigações acerca da temática, haja vista que não existem muitas pesquisas referentes, ou seja, é um tema pouco abordado em âmbito acadêmico científico. E, primordialmente, certificar que há uma real ineficiência no ensino jurídico contemporâneo, com fito de conscientizar e efetivar novas práticas pedagógica-jurídicas na era digital.

VIESSES DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

As instituições de ensino superior possuem caráter educativo e detêm a finalidade primordial do exercício constante da reflexão e da crítica, que se embasa e materializa pelo processo do ensino, da pesquisa e da extensão (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010), sendo estas funções intrínsecas da responsabilidade das instituições de nível superior como formadoras sociais (ANASTASIOU, 2002).

O(a) docente do ensino superior, uma vez fazendo parte de uma organização comprometida com a reflexão e com a crítica, tem o encargo de socializar a compreensão produzida por meio de pesquisas e, também, de extensão. Acontece que essas instituições vêm atravessando um processo de transformação em que a circunstância da função social é mitigada em decorrência da emergência de um modelo universitário como entidade administrativa (ANASTASIOU, 2002).

Para Freire (1987), se a instituição perde o seu fito substancial, notoriamente, a formação para a cidadania e para o questionamento fica deteriorada, e como resultado predominante tem-se o ensino bancário, isto é, sem compromisso com a formação de sujeitos para a autonomia e para a crítica de contexto. Privar as instituições da sua competência de formar indivíduos reflexivos é exonerá-la de sentido. Neste tocante, Severino (2004) aduz que a implementação nacional de instituições superiores com caráter apenas profissionalizante por intermédio do repasse de informações, técnicas e habilitações pré-estabelecidas, manifesta o erro em massa da educação superior brasileira contemporânea. Fato é que essa pedagogia de ensino não forma, transmite ou profissionaliza o discente, ela veta os conhecimentos.

Em consequência do contexto hodierno da educação superior brasileira, em que “o ensino superior passa a ser, cada vez mais, um emprego e não uma carreira” (FERREIRA, 2010, p. 95), faz-se necessário analisar uma problemática que reflete pontualmente na qualidade do ensino, qual seja, a debilitação do trabalho docente.

A instabilidade do trabalho do professor à nível superior é um ponto indubitável do modelo de instituição enquanto organização administrativa, que não possui comprometimento com a profissionalização e assistência à saúde e dignidade do docente (FERREIRA, 2010; ANASTASIOU, 2002). A fragilidade constante desse tipo de relação

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

trabalhista circunscreve não apenas os visíveis processos de desprestígio da profissão docente e o adoecimento do profissional (FERREIRA, 2010), como também a progressiva mercantilização do ensino. A negligência do Estado e das instituições demonstram a falta de zelo com a formação dos sujeitos e com a valorização e tutela integral dos(das) docentes – que são a matéria-prima para a edificação de uma sociedade em que a reflexão, a crítica e a justiça social teriam primazia.

No que se refere ao *déficit* de formação pedagógica docente, alude-se que em grande parte das IES, abrangendo aqui as universidades, muito embora os seus professores conservem uma expressiva experiência profissional e especialização em área específica, há predominância da falta de zelo e até mesmo de conhecimento científico do que é a sistemática ensino-aprendizagem, pelo qual são responsáveis no momento que entram na sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010)

Destaca-se que, segundo o artigo nº 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – 9.394 de 1996, "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, 1996), em outras palavras, consoante o dispositivo supra, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* teriam o encargo de preparar os discentes para o exercício do "ser professor(a)". Nota-se, porém, que não existe, no dispositivo supracitado, nenhuma referência à formação docente, de forma que, consoante a LDB, todo profissional que concluir um programa de mestrado ou doutorado estará hábil para o exercício do magistério, para ministrar aulas, veja-se, não formado pedagogicamente para ser docente. Ademais, a Lei sequer regula a forma como será feita essa preparação nesses cursos de pós-graduação (ANGELO, 2015).

Para Angelo (2015), leva-se em consideração que, apesar de a LDB delegar à pós-graduação *stricto sensu* a responsabilidade de preparar os discentes para a docência no ensino superior, o diploma da Área de Direito desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) não indica a formação de professores como escopo dos cursos de mestrado e doutorado. Mediante esse documento, nota-se que se favorece o incentivo e a prosperidade do campo da pesquisa e da produção

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

científica e, em contrapartida, desatende a formação pedagógica de professores de Direito (ANGELO, 2015).

A EMERGÊNCIA E (IN)EFICIÊNCIA DA PROFESSORALIDADE JURÍDICA CONTEMPORÂNEA

O sustentáculo para a edificação das premissas científicas sempre foi, e continua sendo, a pesquisa, aliada a extensão, entendida como a atividade que explora a realidade, seja no plano social ou de natureza. Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2011) alude que desde meados do século XIX, a teoria da ciência começou a emaranhar-se com a própria teoria da compreensão, de modo que todo o conhecimento tido como legítimo passou a ter sua justificação na pesquisa científica.

O positivismo científico foi a estrutura por meio do qual foi determinado os dogmas básicos da Ciência Jurídica. Destarte, o operador do Direito fixou-se principalmente no silogismo lógico-dedutivo e, por conseguinte, no procedimento técnico normativo-positivista (MACHADO, 2009).

Concernente ao ensino jurídico, o protótipo burguês, reproduzido juridicamente pelo paradigma normativo-positivista, rejeita as orientações de modificação (MACHADO, 2009). Todavia, a sistemática do processo histórico institui para a conduta humana uma adaptação às circunstâncias atinentes, tanto no prisma prático quanto no teórico (ALMEIDA, 2010).

No plano teórico, atenta-se ao período contemporâneo de transformação, visto que em um contexto de oposição ao positivismo arraigado na formação de percepção até o século XIX, a pesquisa científica se fixou na história da perquirição social a partir de interpelações teórico-epistemológicas divergentes, afigurando-se em profusas formas de construção de conhecimentos, em consequência, com intentos sociais opostos, políticas e éticas (ALMEIDA, 2010).

A aplicação da pesquisa como referência no ensino jurídico aliada a pedagogia-jurídica integralizaria a anacrônica educação atual, disciplinada tão somente pela metodologia positivista. Porquanto o conhecimento trasladado pelo docente com viés

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

mormente positivo não serve para integralização pedagógica-jurídica-científica do discente, pois desenraizado da compreensão o docente será incapaz de conduzir o discernimento real das formas de edificação do conhecimento (BITTAR, 2012).

No magistério do Direito, diversos profissionais das disciplinas são sujeitos que exercem a docência como segunda profissão, majoritariamente identificando-se mais com as outras atividades técnico-jurídicas que desenvolvem, como a advocacia e magistratura, do que com a profissão de professor. Desse modo, entram na docência como uma consequência natural dessas outras atividades e por outras razões *sui generis* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010).

Partindo desse entendimento, compreende-se que, o sistema de formação e efetivação do trabalho de professor fica à mercê "do destino", isso porque o professor não se construiu pedagogicamente para a docência, logo, não é esquivo que perpetre nas práticas escolares uma tradição incisiva e hierárquica entre os professores, os aprendizes e a própria compreensão (ANASTASIOU, 2002).

Na perspectiva de Tardif (2010), alude que o conceito de saberes profissionais é respectivo aos conhecimentos, competências e habilidades usadas nos trabalhos cotidianos dos(as) professores(as) para executar suas atividades e angariar seus objetivos. O saber docente é heterogêneo, uma vez que é pautado por meio da conjugação de vários saberes, decorrentes das instituições de formação e das práticas diárias.

Destarte, o saber docente é ambientado por outros saberes, quais sejam: saberes pedagógicos, que condizem às reflexões do exercício educativo; saberes disciplinares, concernentes aos saberes dos variados campos de compreensão; saberes curriculares, que são os discursos, os conteúdos, os métodos estabelecidos pela IES; e, por fim, saberes experienciais, que são os decorrentes das práticas docentes diárias (TARDIF, 2010).

Nessa acepção, Bolzan e Isaia (2006, p. 491) denotam que a professoralidade é uma sistemática que instiga não apenas o domínio da compreensão, dos saberes e fazeres de um campo específico, "mas também a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, de aprender, de formar-se e, consequentemente, desenvolver-se

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

profissionalmente". Ainda, para as autoras, esse método de reflexão crítica "pode tornar conscientes os modelos teóricos e epistemológicos que se evidenciam na sua atuação profissional e, ao mesmo tempo, favorecer a comparação dos resultados de sua proposta de trabalho com as teorias pedagógicas e epistemológicas mais formalizadas".

Acredita-se que haverá um avanço relevante sobre as questões pedagógicas, à medida que se busca entender as relações recíprocas que existem entre o domínio do saber, o conhecimento científico, e o domínio do saber fazer, o conhecimento prático. "O processo de pensamento do professor e suas formas de conceber e desenvolver o ensino explicita como este sistema de concepções pessoais se desdobra, transformando-se em conhecimento pedagógico compartilhado" (BOLZAN, ISAIA, 2006, p. 493).

Ainda, cumpre elucidar que, nas aulas dos cursos de Direito os ensinamentos são transmitidos de forma mecânica aos alunos, pautados no positivismo, sem que haja questionamentos ou críticas referentes aos temas abordados. Segundo Freire (1987), consoante já explanado, esse é o modelo onde o processo é reduzido ao ato de depositar conhecimento aos estudantes, sendo assim "o tirocínio acadêmico tende a ser apenas teórico e afastado da capacidade reconstrutiva. O que melhor retrata esta mediocridade encardida é a aula copiada que apenas ensina a copiar" (DEMO, 2005, p. 75).

Para Alarcão (2005), há a necessidade de formar professores reflexivos. E, na análise da profissão docente, Nóvoa (1999) aponta dilemas da atualidade no âmbito educacional, sendo eles: o exercício da profissão docente em tempo integral; A criação de instituições de formação para professores; suporte legal para atividade docente; elaboração de normas e valores; estatuto social e econômico e constituições de associações de professores.

É necessária uma formação contínua dos professores e a relação entre ensino e a pesquisa, tanto para nos cursos de pós-graduação *lato sensu* quanto de pós-*graduação stricto sensu*, na seara jurídica, pois "para saber ensinar não bastam as experiências e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 71).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

O ensino dos cursos de Direito no Brasil estão pautados no modelo de ensino que na concepção do "aluno está cristalizada a imagem: vai à universidade assistir aulas e fazer provas; se passar estará 'formado'" (DEMO, 2005, p. 75). Dessa forma, nota-se a emergência de reflexão sobre o modelo de ensino aplicado em âmbito jurídico, pois a formação docente, e sua ausência pedagógica, gera resultados negativos na rotina acadêmica, e, posteriormente, profissional. Essas questões ultrapassam os muros das universidades e salas de aula, repercutindo efeitos na vida social de cada aluno.

BREVES ACENOS SOBRE O DIREITO E FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DIGITAL

A era digital, para Wolkmer e Leite (2016), refere-se ao período histórico em que a vida em sociedade, as relações de trabalho e, também, as interações humanas passaram a estar condicionadas por algoritmos e operações digitais e, esse novo paradigma, interpela novos desafios para a seara jurídica.

Desse modo, salienta-se que a formação docente jurídica não pode permanecer estática frente a esses desafios contemporâneos que insurgem e, sobretudo, amarrado ao paradigma positivista, onde não há uma formação pedagógica edificada, conforme já explanado.

Nesse ínterim, Bittar (2019), alude que diante da tecnologia avançada, da inteligência artificial e da velocidade e aceleração da vida, entrou-se de fato em uma nova era, a era da revolução digital, em um estágio novo do capitalismo e desenvolvimento e, por conseguinte, no mundo moderno.

Dado momento, já há como apontar os fatores que estão cada vez mais presentes na dinâmica de interposição das novas tecnologias (LIPOVETSKY, 2016) e que instituem novas diretrizes dessa era: a) tecnologia da informação; b) as intituladas nano-biotecnologias; c) tecnologias genéticas; d) tecnociência; e) neurociência; f) *cloud computing* ou computação em nuvem; g) robotização; h) digitalização; i) às microtecnologias; e, por fim, j) a inteligência artificial (WOLKMER; LEITE, 2016).

Destaca-se que todos os termos supra conjuram um método de auto aprimoramento

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

da técnica moderna. Isso possibilita averiguar o quanto se está frente a um hiper-aperfeiçoamento da lógica técnica, das tecnologias e das fronteiras das ciências. Em função disso, esses fatores presentes são tidos apenas como perspectiva isolada do mundo hodierno, mas como amontoados de fatores que concebem uma dinâmica nova, uma etapa nova dos processos de modernização, à qual caracteriza-se como 'era digital' (BITTAR, 2019).

Pode-se elucidar que vários diagnósticos de época vêm sendo abordados, levando em consideração os desafios interpostos pela era digital, como mostram os estudos de sociólogos de renome de várias tradições teóricas, a exemplo de Bauman, Lipovetsky e Supiot.

Notoriamente, o que se entende é uma dessubstancialização da matéria e também das relações, em um processo social intitulado de modernidade líquida, em direção à sua transmutação para o virtual, para o digital e para a hipervelocidade (BAUMAN, 2001).

Para Hogemann (2018, p. 113) levando-se em consideração o contexto jurídico,

> Ao invés do tradicional e obsoleto treinamento positivista de "operadores do Direito", há que se ter como norte ter a ambição de forjar profissionais "artífices do direito", capazes de conceber inovadoras soluções jurídicas para casos concretos, diante de sociedades que, se cada vez são mais complexas, por outro lado estabelecem relações sem solidez, na medida em que se vive uma era líquida, numa referência Baumaniana, e constantemente em mutação; o que influencia o Direito, que, a princípio, se baseia em normas e precedentes rígidos.

Destarte, nos tempos atuais, intensifica-se a civilização da leveza, ou seja, cujas particularidades indicam para as dimensões do que é impalpável, imaterial, concernente ao virtual e, por conseguinte, da leveza (LIPOVETSKY, 2016). Ainda, pode-se elucidar que a sociedade se encontra inserida contemporaneamente no império numérico, este que situa a governança numérica e depõe o império da lei (SUPIOT, 2007).

Evidentemente, esses diagnósticos sociológicos hodiernos são de extrema valia para uma assimilação mais abrangente dos rumos e desrumos sociais dos métodos de modernização. Em consonância, indubitavelmente, a compreensão de novos destinos da seara jurídica, assim como no ensino neste certame.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Neste contexto, é notório que uma nova fronteira da Ciência do Direito emergiu. E, acertadamente, a terceira dimensão da realidade, comumente intitulada de realidade digital pela filósofa Tiburi (DUNKER *et al*, 2017), ao passo que se refere a uma nova fronteira da Ciência do Direito, qual seja, o Direito Digital, (PINHEIRO, 2011), também conhecido como Direito Virtual e, também, concernente a nova era para o ensino deste.

Nota-se que este é apenas um dos aspectos entre o Direito e as novas tecnologias. Outro aspecto importante trata-se propriamente daquele que insurge em novos desafios, e, com isso, um embate das tecnologias que recambia o ensino do direito, em diversas dimensões, prioritariamente em capítulos mais diretamente sensíveis às novas fronteiras das transformações sociais. E, em verdade, a docência na seara jurídica já começa a constatar este tipo de reconfiguração em algumas interfaces específicas, ao passo que o abalo advindo dessas modificações ressoa em vários ramos de conhecimento, abarcando as ciências do Direito em sua totalidade. E, é diante desta encruzilhada, em consonância com a quebra do paradigma positivista, que se deve colocar o ensino pedagógico-jurídico em reavaliação.

CONCLUSÃO

As reflexões levantadas na presente pesquisa possibilitam a desnaturalização da docência em âmbito jurídico sem formação pedagógica específica e de seu espaço na educação superior. A docência, de fato, revela uma grande complexidade que leva os sujeitos a ultrapassarem o imaginário comum que a tem como uma atividade para a qual o que basta é o exercício excepcional de profissões técnicas concernentes ao campo de atuação e da pesquisa acadêmica.

Em meio à mercantilização e à instrumentalização da educação superior brasileira, notou-se que a instabilidade do trabalho docente e a desvalorização dessa atividade têm provocado reflexos diretos na formação de professores, mormente na seara jurídica, ao passo que esse fato aumenta o ingresso de sujeitos sem uma formação docente apropriada, com um preparo pedagógico específico para desempenhar esta função, ainda, sem estarem pautados nas viesses positivistas, conforme tem-se contemporaneamente.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Primordialmente, relativo à docência em cursos de Direito o rol de professores que possuem como atividade principal aquelas concernentes às atividades técnico-jurídicas se sobrepõe ao número dos que são professores e exercem essa função como atividade principal, esse quadro aponta a notória subordinação da docência jurídica, a qual deveria ser uma profissão específica, com formação pedagógica específica, mas que, contraditoriamente, funciona como uma extensão da profissão de advogados, juízes, delegados, promotores e defensores públicos, dentre outros.

Cumpre destacar que é indispensável que os docentes, sobretudo das disciplinas que são técnico-jurídicas, tenham soberania quanto ao conhecimento teórico e prático de diversas áreas do direito para transmitir com eficiência. Todavia, deve exercer a profissão na qualidade de professor da seara jurídica e não de um outro profissional que, no lugar da docência, atua nos cursos sem uma identidade docente e sem um preparo pedagógico necessário, haja vista ser, no próprio entendimento e de muitas instituições de ensino superior, importante a prática para que o ensino seja ilibado.

Neste certame, respondendo à pergunta problema da pesquisa, tem-se que o docente sem formação pedagógica, que ministra as aulas por ensaio e erro, assim como sem as técnicas pedagógico-educacionais específicas que conduzem à competência, não deve ser docente da área jurídica, ao passo que o ensino externado dessa forma apenas traduz-se em repetição, ou seja, ainda é pautado no paradigma positivista que, consoante explanado, deve ser extinto do ensino jurídico.

Ademais, a formação ideal para os professores de direito na era digital, frente a tudo que foi exposto, devido ao grande acesso à informação acarretado pela era digital, seria pela atualização contínua, sem estar pautado no modelo positivista e com uma formação pedagógica *sui generis* para atuar nessa profissão.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, Mariângela Lima de. De que pesquisa-ação estamos falando? Uma análise da produção acadêmica na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Facevv**. Vila Velha, nº 4, Jan./Jun. 2010.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. A docência como profissão no ensino superior e os saberes pedagógicos e científicos. **Revista Univille**, v. 7, n. 1, p. 7-16, 2002.

ANGELO, Jordi Othon Mourão Martins Correa. **Tornando-se professor:** a formação de professores nos programas de pós-graduação stricto sensu em Direito do estado do Ceará. 55 f. Monografia (Bacharelado em Direito) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzein. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BITTAR, Eduardo. **Metodologia da pesquisa jurídica:** teoria e prática da monografia para os cursos de direito. 10 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação.** 2006; XXIX(3):489-501. ISSN: 0101-465X. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/848/84806003.pdf. Acesso em: 25 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

DUNKER, Christian et al.. **Ética e pós-verdade**. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

FERREIRA, Valéria Silva. As especificidades da docência no ensino superior. **Revista Diálogos Educacionais**, v. 10, n. 29, p. 85-99, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOGEMANN, Edna Raquel. O futuro do Direito e do ensino jurídico diante das novas tecnologias. **Revista Interdisciplinar de Direito**. Faculdade de Direito de Valença. v. 16, n. 1, 2018.

LIPOVETSKY, Gilles. **Da leveza:** rumo a uma civilização sem peso. Tradução de Idalina Lopes. São Paulo: Barueri, 2016.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da. Profissão professor. NÓVOA, António Manuel Seixas Sampaio da. (Org.). **Profissão professor**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino Superior**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINHEIRO, Patrícia Peck, O Direito Digital como paradigma de uma nova era, in Os novos direitos no Brasil: natureza e perspectivas – uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas. *In:* WOLKMER, Antônio Carlos; LEITE, José Rubens Morato (orgs.). **Os novos direitos no Brasil**: natureza e perspectivas – uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A docência no ensino superior: construindo e compartilhando o conhecimento. **Claretiano – Revista do Centro Universitário Claretiano (Batatais)**, n. 4, p. 7-16, 2004.

SUPIOT, Alain. **Homo iuridicus**: ensaio sobre a função antropológica do Direito. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

WOLKMER, Antônio Carlos; LEITE, José Rubens Morato (orgs.). **Os novos direitos no Brasil:** natureza e perspectivas – uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas. 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO V

A ESCOLA E A PRÁTICA DOCENTE NUMA VISÃO INOVADORA

Thaynã Carla de Souza Nascimento Lins[12]; Edilene Freire Maciel Lopes[13].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-05

RESUMO:

Este trabalho tem por objetivo mostrar a importância de as escolas assumirem práticas inovadoras, vinculadas à formação e reformulação dos métodos de ensino docente para que se proporcione um ensino-aprendizagem de qualidade pautada na construção crítico-reflexiva dos discentes mediante a sociedade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem como principais autores: Libâneo (1994), Freire (2011), Pacheco (2019), Werneck (1942), entre outros. Com esse estudo, podemos compreender a grande importância de as escolas se adequarem de acordo com as exigências sociais, ou seja, a equipe escolar deve reinventar sua proposta de ensino, fundamentar-se e se atualizar-se para que se faça cumprir um ensino de qualidade.
PALAVRAS-CHAVE: Práticas inovadoras. Ensino-aprendizagem. Escolas. Docente.

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço voltado à aprendizagem. Desta forma, faz-se necessário uma reflexão constante acerca de sua função mediante a sociedade no processo de formação crítica de seus alunos. Neste sentido, Libâneo (1994, p. 24) mostra que:

> A educação escolar constitui-se num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais. Pela educação escolar democratizam-se os conhecimentos, sendo na escola que os trabalhadores continuam tendo a oportunidade de prover escolarização formal aos seus filhos, adquirindo conhecimentos científicos e formando a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade social.

Desta forma, percebemos que ao ensinar a escola deve assumir, de modo organizado e com o desígnio de instruir às práticas sociais, visto que, a educação é um direito de todos

12 Mestranda em Ciências da Educação pela CECAP. E-mail: thayna201019@hotmail.com
13 Mestranda em Ciências da Educação pela CECAP. E-mail: edilenefreire.8@hotmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

e a vida em sociedade estabelece que o ser seja atuante frente aos problemas e desafios que aparecem. Ofertar um ensino de qualidade pautado na construção do conhecimento, tendo como ponto de partida os conhecimentos prévios dos educandos é o dever primordial de uma instituição de ensino. Com base em Freire (2011, p. 26) entendemos que:

> Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade.

Assim, compreendemos que a prática do ensinar-aprender reflete positivamente na formação do cidadão tornando-o capaz de atuar de forma crítico-reflexiva mediante a sociedade.

Com base em Pacheco (2019, p. 103) percebemos que "Inovar é sempre entrar em conflito com estruturas, hábitos e preconceitos. Mas, inovação é uma palavra banalizada. Empresas de educação a ela recorrem, na publicidade da introdução de novas tecnologias na sala de aula". Assim, podemos compreender que para que haja verdadeiramente a inovação, faz-se necessário que aconteça uma mudança radical quanto à prática exercida pelos docentes, levando em consideração que deve-se desapegar de métodos ultrapassados e buscar inserir o novo, para que a aprendizagem aconteça. Sobre isso, Pacheco (2019, p. 103) reflete:

> Como poderemos falar de inovação na educação, quando ainda temos alunos do século XXI sendo ensinados por professores do século XX, com práticas do século XIX? O que temos nas escolas é a prática generalizada do modelo instrucionista misturada com resquícios de práticas do paradigma da aprendizagem, circunscritas a escolas particulares e raramente em escolas de redes públicas de ensino.

Neste sentido, podemos perceber que as práticas de métodos tradicionais se fazem presentes com bastante vigor nas salas de aulas, visto que, o corpo docente ainda traz consigo o comodismo e o receio do novo em meio a uma sociedade que clama por inovações e que vem sofrendo consequências drásticas por tais atrasos.

Libâneo (1994, p. 17) nos mostra que através da "ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

social". Nessa perspectiva, quando a escola se propõe a oferecer um ensino de qualidade, é perceptível que esta assume o compromisso efetivo com o seu alunado, dando-lhes o suporte necessário para que possam compreender e transformar o meio em que vivem.

Assim, Pacheco (2019, p. 32) nos mostra que é importante "educar de modo que todos vejam garantido o seu direito à educação, algo que o modelo educacional dito "tradicional" não assegura. Urge, por isso, inovar, refundar a escola, assumir um compromisso ético com a educação". Educar numa perspectiva inovadora requer um comprometimento em oferecer um serviço de qualidade, com base nas necessidades da contemporaneidade, visando à equidade da aprendizagem.

Nesse contexto, Pacheco (2019, p. 96) nos revela que "inovação pressupõe ineditismo, utilidade social, replicabilidade, sustentabilidade, critérios ausentes das propostas e das práticas da maioria dos projetos considerados "inovadores"". Assim, vemos que a escola deve se recriar e assumir uma postura inovadora, instigando o exercício de novos métodos para que se assegure os direitos de aprendizagem dos alunos.

Sobre isso, Pacheco (2019, p. 51) revela que "para que haja inovação educacional as tecnologias sociais, as estratégias pedagógicas, os dispositivos e as metodologias deverão ser suporte de garantia de que todos aprendam". Assim, vemos que a aprendizagem se dará a partir de práticas inovadoras que oferecem elementos capazes de aprimorar efetivamente a construção do conhecimento e que este seja para todos. Pacheco nos diz que "o que caracteriza uma inovação educacional é essencialmente a de garantir a todos o direito à educação" (PACHECO, 2019, p. 51).

Contribuir com a aprendizagem dos alunos é bastante desafiador e requer um novo olhar do professor, visto que promover um ensino personalizado tende a cooperar para que o aluno ultrapasse seus obstáculos ante sua formação. Nesse contexto, Werneck (1942, p. 16) revela que:

> Educar de modo personalizado é estar comprometido com o educando, proporcionando todas as oportunidades para aprender e dominar situações cada vez mais complexas. Educar de modo personalizado é projetar o educando, e não dar show de sabedoria ante as plateias. Ser personalizador é considerar a pessoa de quem se educa, tratá-la como

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> gente, com deveres e direitos, tratá-la como se nossa sobrevivência dependesse dela. E, na realidade, pensando bem, depende.

Com isso, podemos compreender que a escola personalizadora é aquela que molda, que forma, que busca oferecer um ensino aprendizagem com a garantia de que os direitos e deveres dos educandos estão sendo cumpridos de forma efetiva e oportunizadora, refletindo o compromisso com os mesmos, atribuindo, assim, a possibilidade de compreensão e domínio de situações cada vez mais complexas.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE

O papel de professor requer um compromisso com a educação, uma vez que não se faz de modo alheio. Quando se assume esse compromisso, faz-se necessário que além da formação acadêmica, o professor passe por diversas outras formações para ir se atualizando e oferecendo um ensino inovador, ensino esse que fuja de práticas tradicionais e que conduza o aluno a ser crítico-reflexivo mediante a sua vivência em sociedade. Sobre isso, Libâneo (1994, p. 47) diz que:

> O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas.

Assim, percebemos que ser professor é uma tarefa que condiciona o aluno a desenvolver suas capacidades e habilidades de modo autônomo para que se tornem cidadãos ativos e participantes de sua vida social e a partir de sua contribuição para a formação do discente, é que existe a possibilidade de se buscar outras conquistas.

O fazer docente exige que se saia da zona de conforto, que não se utilize de métodos tradicionais de ensino, uma vez que faz-se necessário que se tenha uma organização de sua prática pedagógica e que essa esteja pautada no objetivo a que se deseja atingir, ou seja, a formação do aluno. Neste sentido, Libâneo (1994, p. 29) nos diz que:

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> O processo de ensino é uma atividade conjunta de professores e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções.

Assim, podemos perceber que a aprendizagem acontece quando o professor consegue conduzir os alunos de modo efetivo, dando-lhes condições para que assimilem e construam seus conhecimentos. Sobre isso, Libâneo (1994, p. 47) nos mostra que:

> O sinal mais indicativo da responsabilidade profissional do professor é seu permanente empenho na instrução e educação dos seus alunos, dirigindo o ensino e as atividades de estudo de modo que estes dominem os conhecimentos básicos e as habilidades, e desenvolvam suas forças, capacidades físicas e intelectuais, tendo em vista equipá-los para enfrentar os desafios da vida prática no trabalho e nas lutas sociais pela democratização da sociedade.

Desta forma, compreendemos que o professor deve empenhar-se na instrução e formação de seus alunos, visto que, faz-se necessário que estes sejam preparados para enfrentar os desafios futuros que a sociedade exige.

A formação profissional do professor vai sendo construído mediante aos objetivos que se quer atingir, a forma como se organiza, seu embasamento científico, bem como as metodologias as quais serão utilizadas em sua prática. Sobre isso, Libâneo (1994, p. 27) mostra que a "formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir completamente o processo de ensino".

A fundamentação teórica é de suma importância para a formação do professor uma vez que, através da teoria é possível intervir acerca das experiências que surgem durante as práticas de ensino. Sobre isso, Libâneo (1994, p. 28) diz que a "formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente". Assim, vemos que teoria e prática estão vinculadas, uma não se fará com eficiência sem a outra.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A PRÁTICA DOCENTE MEDIANTE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Refletir a prática docente deve ser um exercício constante, visto que a sociedade vai se modernizando, está cada vez mais acelerada, e isso exige que o professor acompanhe as necessidades dos alunos. Não cabem mais aquelas práticas antiquadas e sem eficiência em que os alunos eram vistos como meros receptores de informações. A aprendizagem deve despertar no aprendiz a curiosidade para que se possa atingir o conhecimento a que se faz necessário. Freire (2011, p. 28) nos diz que "nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo". Com isso, torna-se perceptível a importância do trabalho docente que, além de ensinar os conteúdos, deve conduzir o aluno ao pensamento reflexivo do que foi ensinado, "Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar" (FREIRE, 2011, p. 34-35).

Assumir o papel docente exige que se adote a função de mediador da aprendizagem, e que esta chega ao educando de maneira diferenciada, fazendo-se necessário que se adote diferentes metodologias para que se cumpra os direitos de aprendizagem.

O olhar do professor para o seu aluno é fundamental para a construção e o sucesso de sua aprendizagem. Os alunos aprendem de modo diferenciado, cada um apresenta suas limitações, então, cabe ao professor corresponder às necessidades de seus alunos, valorizando suas ideias e intervindo com diferentes métodos, para que se supere as possíveis dificuldades.

O professor deve mediar o ensino aprendizagem de modo que o aluno atue de forma reflexiva e investigativa, contribuindo, assim, com a autonomia de pensamento de ações mediante a sociedade. Freire (2011, p. 39) diz que a "prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer". Assim, compreendemos que o professor deve sempre buscar oferecer o melhor para os alunos, inovando sua prática e atribuindo uma aprendizagem dinâmica concernente do senso crítico. Freire (2011, p. 39) no mostra que:

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> [...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.

Somos eternos aprendizes, a sociedade muda constantemente e isso exige que o docente ponha em prática sua auto formação e que este seja crítico-reflexivo de seu exercício formador, para que assim, possa ofertar um ensino de qualidade, ensino este que construa um discente pesquisador, construtor de sua opinião, que ponha em prática seu senso crítico, não um reprodutor do que os outros dizem.

Libâneo (1994, p. 16) aponta que o "trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social". Desta forma, podemos perceber que a educação é necessária ao desenvolvimento da sociedade e o quão importante é o papel do professor para que isso aconteça. Sobre isso, Libâneo (1994, p. 17) nos adverte que:

> A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que o tornam aptos a atuar no meio social e transformá-la em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Assim, compreendemos que a educação não é só necessária para que o indivíduo viva em sociedade, ela é posta para que o ser exerça suas necessidades, sejam elas econômicas, sociais e/ou políticas, de forma ativa e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa nos levam a compreender a importância de a escola se adequar mediante os avanços que a sociedade sofre com o passar dos anos. Propor um ensino inovador exige que a equipe escolar se reinvente, se atualize, se fundamente, para que se faça cumprir o seu papel de proporcionar um ensino de qualidade, ensino este que seja capaz de fazer com que os alunos sejam pesquisadores, construam suas opiniões, bem como ponha em prática o senso crítico-reflexivo em seus exercícios sociais.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A atividade docente não permite o conhecimento estático, ou seja, exige que o professor busque a sua auto formação e que está se enquadre nos parâmetros exigidos pela atualidade.

O professor mediador, que busca oferecer um ensino de qualidade, que interage com os alunos, que é construtor da aprendizagem, certamente obterá êxito em seu papel que é oferecer um ensino eficaz.

Por fim, é interessante ressaltar que seguir um sistema de ensino inovador, favorece a escola como um todo, e isso requer muita reflexão, visto que, devemos assumir uma visão que conduza as mudanças para se construir uma educação cada vez melhor.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

WERNECK, Hamilton. **Tornei-me pessoa pela educação.** Florianópolis, SC: CEITEC 80p. 1942.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO VI

A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO CONCOMITANTEMENTE

Dinorá da Silva[14]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-06

RESUMO:

Neste artigo, apresentamos como objetivo geral fazer uma análise sobre a relevância da aprendizagem quando se aplica métodos vislumbrando a alfabetização e o letramento de forma conjunta, além de pesquisar sobre os conceitos no que concerne a alfabetização e possíveis métodos para o ensino de uma alfabetização conjunto com o letramento, foi feito uma síntese reflexiva sobre dificuldades do professor alfabetizador. O processo de ensino voltado para alfabetização concomitante ao letramento caracteriza-se por ir além das paredes da sala de aula e por proporcionar uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, entende-se que é preciso criar novas perspectiva para quem se apropria desse conhecimento e utiliza o que aprendeu no meio social em que vive. A base teórica foi centrada em estudiosos como: Soares (2003/1986/1999), Santi (2014), entre outros. Algumas pessoas entendem ser alfabetizado como um indivíduo que ler e escrever, mas a partir desta pesquisa, pode-se denotar que o letramento vai além da leitura e escrita, levando o aluno/criança a se tornar autônomo e agente de sua própria aprendizagem. Salientando a necessidade de que as escolas estimulem uma aprendizagem plena e que faça da alfabetização um processo desenvolvido junto com o letramento, para assim dispor de uma ferramenta libertadora para transformação dos sujeitos, que respectivamente poderá mudar e/ou melhorar o meio em que estão inseridos.
PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. Aprendizagem. Métodos.

INTRODUÇÃO

É muito importante manter-se sempre em desenvolvimento no que diz respeito a formação educativa, especialmente quando se trata do ensino que forma a base dos demais conhecimentos, como a alfabetização e o letramento. Compreender que a alfabetização e o

14 Pós-Graduanda em Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais – Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI. E-mail: dinoras@hotmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

letramento são conhecimentos imprescindíveis e para que os resultados sejam eficazes ambos devem caminhar juntos, pois são complementares um ao outro.

Assim, no presente trabalho poder-se-á observar questões que corroboram com a importância do ato de alfabetizar e letrar na sala de aula, além de caminhos a serem percorridos como meio de facilitar a compreensão da criança. Dessa forma, considerando que a aplicação concomitante desses ensinos pode tornar o aluno mais esclarecido.

Trata-se de um tema de muita significação, posto que discorrer sobre as bases para futuros conhecimentos é uma necessidade na sociedade como um todo; formar uma base eficaz no tocante à alfabetização e o letramento é uma forma, senão de garantir, pelo menos primar pelo desenvolvimento pessoal e particular do estudante, possibilitando-o reflexões sobre seu meio e sobre suas próprias necessidades quanto ao estudo, ou seja, estimular a criança a pensar sobre suas próprias prioridades. Entendendo que muitos podem não ter maturidade para fazer certas reflexões, mas que letrar em conformidade com as necessidades sociais do meio em que se insere enquanto cidadã.

Por muito tempo a alfabetização foi tida como uma “decoreba”, ação ocorrida apenas como a aquisição de um código entre fonemas e o sujeito que associava sons e letras para produzir e/ou interpretar palavras, ou mesmo referenciá-las a determinadas coisas, e aparentemente era o suficiente para considerar um indivíduo alfabetizado. Entende-se que alfabetizado é aquele que ler e compreende o que está escrito, formando sua opinião sobre o que foi lido. Não se deve pensar em dois processos ou escolher letrar ou alfabetizar, pois esses processos não devem ser separados, não se alfabetiza sem letrar, e apesar de ser possível alguém ser letrado, mesmo sendo analfabeta, a melhor opção é efetuar ambos os estudos em união; são ferramentas que têm de caminhar juntas para construção de um cidadão crítico/participativo e atuante na sociedade que vive.

O presente trabalho teve por objetivo principal fazer uma análise sobre a relevância da aprendizagem quando se aplica métodos vislumbrando a alfabetização e o letramento de forma conjunta. Além disso, buscou-se conhecer os conceitos no tocante a alfabetização e metodologias que possam atingir sucesso no processo de ensino e aprendizagem, bem como

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

no que diz respeito ao letramento. Fazendo também uma reflexão sobre as maiores dificuldades do professor alfabetizador.

Ressaltando desde já a importância de práticas que envolvam a criança em outras experiências, abarcando a leitura e a escrita em um ambiente saudável de interação com os mais diversos tipos e gêneros de material, a habilidade de decodificação e decodificação da língua escrita, o conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da fala sonora para a forma gráfica da escrita sugere uma importante revisão dos procedimentos e métodos para o ensino, visto que, cada etapa do processo estabelece procedimentos e métodos diferenciados, entendendo que cada criança e cada grupo de criança necessita de formas diferenciadas na ação pedagógica.

Como fazer um trabalho envolvendo alfabetização e letramento? Já que são dois processos muito importantes para formação de cada ser humano. Esse é um questionamento recorrente, e cada método vai depender de como cada aluno ou grupo de alunos se apresenta no decorrer do processo, pois não existe uma receita pronta, todo método deve ser plausível de modificações conforme a necessidade do público ao qual se direciona.

Sabe-se da importância de se trabalhar alfabetização em conjunto com o letramento, mas quais dificuldades os educadores enfrentam para alfabetizar letrando crianças que são criadas em uma sociedade sem valores morais, ou com os mais diversos valores, em que as escolas são vistas por alguns “pais” como depósito de crianças? Ressalta-se que muitas vezes, a escola é vista como um meio para se livrar das responsabilidades de pai, mãe, ou seja, estes transferem esse cargo para a escola. Assim, o processo de ensino e aprendizagem pode sofrer, pois uma das mais importantes ferramentas para o bom desempenho de uma criança em seu processo de alfabetização é um o ato de escola e família apoiarem o pleno desenvolvimento.

Trata-se de uma pesquisa de cunho meramente bibliográfico, buscando a partir de diferentes estudos, tentar denotar as possibilidades de métodos para a aplicação de uma alfabetização letrada. Dessa forma, o presente trabalho se justifica pela necessidade e importância de compreendermos os conceitos e os métodos no tocante à alfabetização e o letramento.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

ALFABETIZAÇÃO SOB O PONTO DE VISTA DOS TEÓRICOS

Em virtude de sua grande relevância, a alfabetização vem sendo objeto de estudo por parte de diversos pesquisadores. Nos últimos tempos, tem sido apresentada uma imensurável produção nesse contexto, sejam em artigos, teses, dissertações, para além de livros que têm sido publicados tendo como foco o referido assunto.

Conforme Teixeira (2013, p. 3):

> A alfabetização é a competência de afazer-se, compreender, interpretar, criar, comunicar, calcular e utilizar materiais impressos e escritos relacionados com contextos variados. Esse processo envolve um contínuo de aprendizagens é competência e informações e potencialidade e participar plenamente na comunidade em geral (TEIXEIRA, 2013, p. 03).

A alfabetização é uma ferramenta que possibilita ao educando compreensão do meio em que vive, possibilitando à ele desfrutar do meio social, bem como, utilizar diferentes ferramentas para atuar e fazendo uso sonoro da leitura, escrita e comunicação com a sociedade. Todavia, pode-se observar características de funções desenvolvidas pelo letramento nesse conceito de Teixeira (2013), ou seja, são apreciações muito próximas, ressaltando, porém, para que um indivíduo seja letrado, ele não precisa, necessariamente, ser alfabetizado. Teixeira (2013, p. 3) ainda afirma que esse processo (a alfabetização) envolve um contínuo de aprendizagens e competência, intuindo ao indivíduo o desenvolvimento de suas informações, potencialidade e participação plena na comunidade em geral.

Segundo a proposição feita, o processo de aprendizagem é contínuo. Muitas pessoas acreditam que o fato de saber ler e escrever significa ser alfabetizado. É necessário também utilizar de forma plena a leitura e escrita, de maneira que compreenda o seu meio, fazendo uso do que se sabe, utilizando essas ferramentas no seu cotidiano, ou seja, unir o conhecimento de códigos linguísticos, como a competência de aplicá-los no meio social de forma coerente, conforme a necessidade que se tiver.

É importante enfatizar que:

> Estima-se que, atualmente existe no mundo cerca de 800 à 900 milhões de pessoas nesta situação. Segundo relatório parlamentar do governo inglês em 2003, data do último levantamento sobre a quantidade de adultos

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> funcionalmente analfabetos, havia nesse país 5,2 milhões. No Brasil, de acordo com a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009, um em cada cinco brasileiros – entre estes, 25% da população com mais de 15 anos – é analfabeto funcional (TEIXEIRA, 2013, p. 4).

O número de analfabetos funcionais no Brasil é abundante. Conceber um indivíduo que sabe apenas ler e escrever como alfabetizado é uma compreensão duvidosa, do ponto de vista de estudiosos como Teixeira (2013), posto que, segundo suas suposições, saber ler e escrever não significa ter domínio e habilidade para suas próprias concepções a respeito de determinadas temáticas envolvidas no contexto social onde está inserido.

Os analfabetos funcionais são aqueles que só decodificam letras, sílabas, frases; ler, mas, não compreende o que está presente em um determinado gênero textual. Ser alfabetizado vai muito além de decodificações, Barbosa (2013) diz que:

> Saber ler e escrever possibilita o sujeito do seu próprio conhecimento, pois sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento (BARBOSA, 2013, p. 19).

Complementando o que diz Barbosa (2013), Santi (2014, p. 07) afirma que

> [...] as práticas pedagógicas são culturais, históricas e evoluem em função das necessidades sociais emergentes e do acervo de conhecimento disponível, acervo esse que permite a elaboração de uma nova teoria, capaz de justificar a nova prática necessária (SANTI, 2014, p. 07).

Indicando que assim como as práticas pedagógicas evoluem, na mesma medida a alfabetização irá evoluir, em métodos e quiçá, conceitos. Que vem tendo transformações significativas a respeito de seu entendimento ao longo do tempo, provocando novas pesquisas, metodologias e redimensionamentos, conforme já fora dito.

Essas evoluções no tocante a conceitos da alfabetização, podem estar atreladas ao fato de que cada vez mais a alfabetização ganha proximidade conceitual com o que se refere ao letramento, Soares (1986, p. 21) conceitua alfabetização como:

> Suficientemente amplo para incluir a abordagem mecânica do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 1986, p. 21).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

É uma visão que aproxima significativamente a alfabetização e o letramento no que se refere ao conceito, todavia o que fica mais claro neste contexto é o fato de a alfabetização ser percebida como um processo de introdução da criança em um mundo cultural, dispondo de conhecimento social, dispondo de um ensino que disponibilize ao indivíduo, o entendimento, o domínio e o uso de leitura e da escrita no meio social no qual for inserido.

O LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DOS TEÓRICOS

Quando se fala em letramento no Brasil, um dos nomes de maior destaque é o de Magda Soares, que é uma das principais referências no estudo da referida temática. Sobre a procedência desta técnica de alfabetização, ela afirma que "[...] em meados dos anos 1980 que se dá simultaneamente a invenção do letramento no Brasil" (SOARES, 2003, p. 1). Discorrendo ainda que possivelmente a técnica seja originária de países como França, Estados Unidos e Inglaterra, sobretudo no início da referida década, é importante dizer que as primeiras avaliações foram realizadas no final dos anos setenta.

O conceito de letramento está bem próximo ao de alfabetização, ao se mencionar a palavra letramento, logo se faz uma ligação com o processo de alfabetização, e, não se pode separar um do outro, posto que, é um processo que precisa ser edificado ligado um com outro, já que, para se construir uma educação de qualidade são indispensáveis que os caminhos sejam construídos com essas duas bases primordiais: a alfabetização e o letramento.

O tema abordado acima vem sendo alvo de estudos vários autores. Vejamos agora um breve histórico sobre a origem do letramento.

> É curioso que tenha ocorrido em um mesmo histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illettrisme, na França literacia, em Portugal, para nomear o fenômeno distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation (SOARES, 2003, p. 1).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Foi a partir de uma nova perspectiva do processo de leitura e escrita que surgiu o letramento, ao se perceber a necessidade não só de ler e escrever, mas também de formar cidadãos capazes de criticar, dar um novo olhar sobre um determinado assunto, visando um novo direcionamento no contexto educacional; o que nos leva a compreender o letramento como um desenvolvimento mais social, posto que, mesmo um indivíduo que não tenha domínio da leitura e escrita, pode ser letrado.

> Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra literacy já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos 80 que fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como reading instruction, beginning literacy, tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas de educação e da linguagem, o que se evidencia no grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, e se operacionalizou nos vários programas, neles desenvolvidos, nível de competências de leitura e de escrita da população, segundo Barton, 1994 (SOARES, 2003, p. 1).

Assim, nos anos 80 que a temática do letramento se tornou um foco para estudiosos, que passaram a desenvolver diversos artigos, livros e publicações, partindo dessa nova perspectiva, foram criados programas para desenvolver a habilidade de ler e escrever nas pessoas, projeto elaborado nos países citados acima. Segundo Soares (2003):

> Nos anos 80 que the *new fiel of literacy studies hás come into existence*. É proposta da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura UNESCO (final dos anos 70) de ampliação do conceito de *literate para funcionally literate*, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competência de leitura e escrita fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever (SOARES 2003, p. 1).

A partir desse novo conceito de aprendizagem, que ultrapassa o saber ler e escrever, foi o que estimulou vários autores a produzirem artigos e dissertações sobre essa nova temática, explicitando que o processo da aprendizagem vai além das paredes da escola, e estimulando que aquilo que foi aprendido seja utilizado no cotidiano de cada sujeito, independente do mesmo estar ou não em uma escola. Entendo que se trata sobretudo da necessidade de aliar o letramento a alfabetização.

> Ensinar a ler e escrever não significa fornecer uma técnica, mas um modo cultural de se comportar. Sabe ler a pessoa que gosta de ler, não a pessoa

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> que ler corretamente em um exame. Sabe ler a pessoa que linguagem escrita de modo correto, não o que, quando vai prestar o serviço militar, sabe escrever diante do oficial: "Sou um cidadão italiano", como se fazia na Itália para demonstrar que se estava alfabetizado (TONUCCI, 1985 *Apud* SANTI, 2014, p. 11).

Conforme Soares (1999) e Kleiman (2007), defensores da prática do letramento, esse aprendizado se refere à apropriação da leitura e da escrita a fim de ter um uso social, sendo capaz de participar do meio, sejam em assuntos políticos, sociais, econômicos, culturais, entre outros quaisquer; através da apropriação do letramento, o indivíduo torna-se usuário da leitura e da escrita coerente na vida social. O que remete ao entendimento que um sujeito letrado é alguém que se apropriou de forma satisfatória da escrita e da leitura, sendo capaz de usá-la com destreza e qualidade, nas situações sociais que necessitar. De acordo com Soares (2004, p. 24)

> [...] a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é de certa forma, **letrada**. (*grifo da autora*).

Assim. Cabe ressaltar que, mesmo quando o indivíduo não saber ler e escrever, ou seja, é analfabeto, não é possível dizer que se trata de uma criança totalmente iletrada, se ela se encontra em um meio social letrado.

MÉTODOS DE APRIMORAMENTO PARA MELHORAR O APRENDIZADO DOS ALUNOS QUANTO A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

Depois do surgimento do termo letramento muitas especulações foram levantadas, a fim de desenvolver métodos eficazes para se alfabetizar de forma letrada; e por isso muitas mudanças ocorreram na maneira de ensinar, o foco passou a ser a forma com que o aluno aprende, tirando a total responsabilidade dos métodos utilizados pelo professor.

Sabe-se que não existem ferramentas específicas para transmitir o conteúdo, posto que cada indivíduo aprende de uma maneira diferenciada e única, no entanto, alguns métodos se tornaram mais utilizados que outros, o que os popularizou como formas "padrões" de se alfabetizar, sendo os mais aplicados, o: sintético, o analítico e o natural. Ao

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

utilizar quaisquer um destes métodos, o professor deve ter muita atenção aos detalhes de cada um dos métodos "padrões", para assim tornar o ato de ensinar significativo.

MÉTODO SINTÉTICO

O método alfabético é o que, inicialmente, é aplicado, processo feito através do ensinamento do alfabeto, seguindo da aplicação do ensino voltado para a formação das sílabas, para só então, formar frases. Já o método fônico acontece de maneira inversa ao do alfabético, ou seja, primeiramente é ensinado o som da cada letra, depois o som da junção de vogais e consoantes, formando as sílabas, este é posto em prática através da pronúncia delas. Ao utilizar o método fônico, o aluno aprende o som das letras e sílabas, e só depois aprende a escrever as sílabas e posteriormente palavras e frases. Outro método que pode ser utilizado é o silábico, neste o aluno aprende primeiramente as sílabas e depois as palavras.

Ao se observar cada um desses métodos sintéticos podemos perceber que todos são transmitidos de maneira mecânica, fazendo uso da repetição, o que faz dele uma tarefa cansativa para o aluno, sendo dessa forma, considerado fora da realidade da criança, pois nem valoriza o que a criança já conhece.

MÉTODO ANALÍTICO

O método analítico é conhecido pela forma como é aplicado, pois busca induzir o aluno à análise do que lhe é proposto, neste, tem-se: a palavração, a sentenciação, os contos ou historietas e o natural.

Para a aplicação deste método é aconselhável que se siga uma ordem de aplicação, inicialmente, a palavração, nesta o professor trabalha com as palavras que acompanham respectivamente imagens descritivas; já a sentenciação é executada apresentando uma frase completa ao aluno, e só depois, são apresentadas as palavras, e em sequência as sílabas, sendo apresentado de forma contrária aos métodos sintéticos. Enquanto isso, o conto ou a historieta é apenas a aumento da sentenciação, dessa forma, o aluno não estuda sentenças isoladas, ele estuda de maneira sequencial, interligada, ou seja, analisando inicialmente o

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

texto completo e só depois cada sentença, seguindo do estudo voltado para o exame das sílabas em si. (SILVA, 2019).

Vygotsky (1984 *apud* TFOUNI, 2004, p. 21) diz que

> O letramento representa o coroamento de um processo histórico de transformação e diferenciação no uso de instrumentos mediadores. Representa também a causa de elaboração de formas mais sofisticadas do comportamento humano que são os chamados "processos mentais superiores", tais como raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas, [...] (VYGOTSKY, 1984 apud TFOUNI, 2004, p. 21).

Fez-se necessário pontuar aspectos para melhor explicar os desafios enfrentados pelo professor que busca uma prática pedagógica que faça sentido para a criança, posto que diante de novos modelos de ensino e aprendizagem, é importante que não se ensine apenas a decodificação, mas unir alfabetização e letramento. Assim, o professor é submetido a uma série de obstáculos, pois para alfabetizar letrando, muitos fatores devem ser analisados, dentre eles, a necessidade de o professor conhecer a realidade do seu aprendiz e os fatores externos que podem contribuir com o desenvolvimento deles.

MÉTODO NATURAL

O último método do qual discorremos neste trabalho é o natural, que é compreendido como o que desenvolve primeiramente o fisiológico de construção de sistemas operacionais de leitura, no entanto, para a efetivação deste método, deve-se criar um ambiente favorável, posto que ele se utiliza dos conhecimentos intrínsecos à cada criança para a formação de seus respectivos textos, o que significa dizer que antes da iniciação da alfabetização, por meio de conversas informais, obtém-se das crianças, temas que lhe sejam interessantes ou mesmo com os quais se identifique, para só a partir disso trabalhar o que se pretende desenvolver quanto a alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A finalidade dessa pesquisa foi analisar a relevância da aprendizagem ao se trabalhar métodos que tenham como foco a alfabetização em consonância com o

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

letramento, bem como traçar alguns conceitos sobre alfabetização e letramento e respectivos métodos de aplicação; o que nos deixou claro algumas dificuldades que podem ser enfrentadas pelo professor.

A sociedade estabelece que a criança seja preparada para atuar criticamente, podendo assim reivindicar seus direitos, dessa forma pode-se entender que para se construir um cidadão capaz de desenvolver habilidades próprias e inerentes a cada um, é preciso que que se construa uma base sólida, que se trata do processo de escolarização, da construção do conhecimento cognitivo de alfabetização e letramento. A partir do que foi posto, pode-se concluir que desenvolver bem, e concomitantemente, os processos de alfabetização e de letramento pode-se construir uma nova sociedade, com sujeitos que realmente são capazes de participar ativamente dos meios sociais nos quais vive e, reconhecedor dos seus direitos e deveres a serem cumpridos e exigidos.

Ao longo deste trabalho foi possível perceber que ainda existem muitos obstáculos para os educadores para desenvolver um trabalho com os alunos utilizando os métodos "padrões", visto que é preciso atinar para detalhes, e o professor nem sempre consegue se dedicar aos métodos descritos de forma sequencial, como o indicado. As dificuldades que se apresentam no decorrer do processo de ensino e aprendizagem fazem com que o letramento e a alfabetização sejam trabalhados de maneira separadas, é preciso desmistificar a visão dos educandos que acreditam que têm que se trabalhar esses métodos separados.

Por fim, saliento o quão produtivo foi este trabalho, pois se pode perceber alguns entraves enfrentados pelo educador, bem como possíveis caminhos para a prática da alfabetização letrada. A partir das informações coletadas poder-se-á promover melhorias na atuação pedagógica enquanto pesquisadora, pois se percebe mais claramente o processo de alfabetização, vendo-o como algo indissociável ao letramento.

REFERÊNCIAS

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005-201

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**. Reunião Anual da Anped. Poços de Caldas, MG, 2003. Reprodução eletrônica. Alfabetização, Leitura e Escrita.

SOARES, Magda. **Alfabetização:** Dilemas da Prática. RJ: Dois Pontos, Ed Ltda, 1986.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. Ed.- Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 1999.

SANTI, Paula Aparecida. **Alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental**. Ijuí, 2014.

SILVA, Dannyelle Tavares da. **A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO,** 2019. Disponível em: https://monografias.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/a-alfabetizacao-na-perspectiva-do-letramento.htm. Acesso em 11/06/2020, às 17:11.

TEIXEIRA, Francimar. **Alfabetização cientifica: questões para reflexão**. Vol. 19, Bauru, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132013000400002&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 set. 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2004. 103 p. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47)

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO VII

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA REGULAR

Maria do Socorro Lima da Silva[15]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-07

RESUMO:

O tema estudado neste trabalho acadêmico trata das contribuições para a inclusão de crianças com dificuldades de aprendizagem na escola regular, portanto, este artigo apresenta uma reflexão acerca da inclusão de alunos com dificuldades educacionais especiais na escola regular. A garantia de direitos de acesso e permanência com o compromisso de educação para todos, com qualidade e respeito às diferenças é o grande tema deste estudo. O objetivo que se pretende é buscar subsídios para novas formas de enfrentam em todas variadas manifestações de exclusão no âmbito escolar. O estudo combinou pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e de campo, mediante aplicação de projeto de intervenção seguido de questões reflexivas. Este artigo está embasado teoricamente em Carvalho (1998, 2004); Freire (1996, 1987), Mantoan (1997), Vygotsky (1998) dentre outros estudiosos do tema em questão. Portanto, os resultados obtidos expressam a opinião desses profissionais, comprovando a reticência da escola regular em abraçar a causa da inclusão, ao mesmo tempo em que deseja enfrentar este desafio.
PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Dificuldades de Aprendizagem. Escola Regular.

INTRODUÇÃO

O artigo é intitulado A Inclusão de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem na Escola Regular. O objetivo que se pretende é buscar subsídios para novas formas de enfrentam em todas variadas manifestações de exclusão no âmbito escolar. Muito se tem lido e ouvido a respeito da inclusão nos últimos tempos, fazendo com que esta temática ganhe espaço nas discussões no âmbito social e educacional. Estas discussões baseiam-se na própria trajetória histórica mundial, revelada através de fatos marcantes de exclusão social, cultural e educacional do homem.

[15] Pós-Graduação 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.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Se no passado, o indivíduo que apresentava qualquer comprometimento físico ou mental, era banido severamente da sociedade, quer pela segregação ou até pela morte, a história tem revelado que esta forma de resolver o problema, certamente não é a mais adequada. Porém, por mais que se tente fazer desta uma "sociedade para todos", uma exclusão por vezes escancarada, mas muitas vezes sutil, acontece nos meios das mais variadas instituições, dentre elas, a escola.

Percebe-se isso ao observar Magalhães (2003, p. 22) quando afirma que "os alunos são avaliados e considerados numa perspectiva homogeneizadora, o que não abre espaço para a diversidade e a diferença". Sendo assim, é sobre o meio escolar que se concentra o foco desta reflexão.

Neste sentido, Harper (1980, p. 57) lembra-nos que "a dose é a mesma para todos, como se todos tivessem o mesmo ritmo de aprendizado", referindo-se aos conteúdos escolares trabalhados de forma igual e com expectativas de aprendizagem iguais para todos os alunos. Desta forma, é necessário estabelecer uma importante reflexão no sentido de conhecer os caminhos já percorridos pela inclusão, bem como recriar práticas educativas escolares capazes de oportunizar aprendizagem a todos os alunos.

De acordo com Magalhães (2003, p. 70), "para que esta prática se consolide, é preciso modificar a concepção de ensinar e aprender, buscando metodologias que fomentem o respeito às diversidades". Sendo assim, faz-se necessário buscar novas formas de enfrentamento desta situação, quebrando velhos paradigmas que envolvem os alunos com necessidades educacionais especiais, os quais privilegiam o erro e as dificuldades e não as diferentes capacidades e possibilidades que a diversidade pressupõe.

Apesar da legislação em vários países, inclusive no Brasil, ser a favor da prática da inclusão, as escolas e a própria sociedade em geral continuam evidenciando a impossibilidade desta prática, quer por questões de acesso, quer por não se sentirem preparadas no campo metodológico, ou ainda por não dispor de apoio pedagógico necessário, o fato é que as escolas regulares resistem à inclusão, como se dentro de seu quadro discente já não houvesse alunos com várias necessidades, como se a uniformidade estivesse presente na escola atual.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Assim, a grande questão a ser estudada é: de que forma a escola regular pode consolidar o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em suas atividades pedagógicas, sem que esta seja apenas uma integração social, mas seja realmente uma prática inclusiva com resultados positivos na aprendizagem. Esta questão se constitui um problema, na medida em que, nem a escola, em sua estrutura física e pedagógica está preparada, nem o profissional da educação atuante nesta escola se julga seguro para o enfrentamento deste desafio.

Pretende-se também buscar o embasamento teórico necessário para subsidiar os professores em seu trabalho pedagógico, com vistas a ensinar a turma toda, sem exclusões, aceitando as diferenças e enfrentando este desafio com segurança. Muitos são os autores que sustentam a teoria da inclusão como prática possível e necessária, entre eles, Freire (1996, p. 36) que nos lembra que "a prática preconceituosa de classe, de raça, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia".

Desta forma, a vida em sociedade pressupõe o reconhecimento das multiculturas, resultado do avanço das novas tecnologias e das complexas transformações nos modos de produção social, o que se reflete na escola de modo significativo. Sendo assim, de acordo com Ferreira e Guimarães (2003, p. 37) é "inquestionável o fato de que, a todo o momento, as diferenças entre os homens se fazem presentes, mostrando e demonstrando as especificidades naturais de cada um. É o direito de ser, sendo diferente". Diante disso, o espaço escolar pode traduzir esse direito através da construção de práticas dialógicas, onde, segundo Freire (1987, p. 45): "Há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação, e neste contexto, não pode haver dominadores nem dominados, apenas a busca permanente que o processo de conhecer implica".

Isso vai muito além de apenas aceitar as diferenças, mas implica, sobretudo em acreditar que: "A educação processa-se e acontece no contato entre os seres humanos, de maneira que as potencialidades, facilidades ou dificuldades de cada um moldam a extensão e o grau desenvolvimento psicossocial próprios" (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 42). Neste sentido, é natural que haja diferenças, porém, é urgente que se lute para que estas não continuem se constituindo motivos para a exclusão escolar.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Portanto, esse artigo está estruturado da seguinte forma: A introdução, onde apresenta-se o tema em questão, objetivos e metodologia utilizada. O primeiro capítulo fala-se sobre o atendimento à diversidade ao longo da história, dando ênfase nas políticas públicas e a diversidade escolar.

O segundo capítulo trata da Psicologia através da ação e reflexão, ou seja, é onde apresenta-se o estudo de caso através da apresentação do sujeito, a queixa, a anamnese e a entrevista operativa centrada na aprendizagem. No terceiro capítulo, têm-se o encaminhamento psicopedagógico para a escola através das sessões lúdicas, das provas projetivas, do par educativo e da cooperação. Por fim, se tecem as considerações finais a que chegou-se após todo o estudo realizado.

O ATENDIMENTO À DIVERSIDADE AO LONGO DA HISTÓRIA

Ao estudar os aspectos históricos referentes à inclusão, percebe-se a luta incansável das minorias por sua valorização ao longo do tempo, ao mesmo tempo em que variadas explicações são encontradas para explicar as deficiências.

De acordo com Ferreira e Guimarães (2003, p. 49) “as deficiências podem ser explicadas através da mitologia, da religiosidade e da supersticiosidade”. Sob a ótica da mitologia, as sociedades buscavam explicar os acontecimentos relacionando-os ao divino. Desta forma, não lhes parecia crueldade abandonar uma criança que apresentasse algum tipo de deficiência, visto que, desta forma, estariam atendendo aos desejos dos deuses. Já na explicação pautada na religiosidade, é destacada a ideia de milagre e de que a fé remove montanhas.

Desta forma, os desígnios divinos só poderiam ser explicados pela fé e curados pela oração e devoção, além da marcante presença da ideia de pecado e castigo. Sob o ponto de vista da superstição, as explicações para as deficiências eram atreladas a crenças sobrenaturais e demoníacas. Os estudos de Barby (2005) demonstram com clareza a trajetória das sociedades primitivas em busca de sobrevivência, razão pela qual muitos eram excluídos por não se encaixarem nos modelos de homem forte e capaz de prover a sua família ou seu grupo.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Não se pode esquecer que, até a Renascença, segundo Skliar (1987, p. 26) "aqueles com deficiência eram expostos, abandonados à inanição ou jogados ao mar já que suas diferenças eram associadas ao diabo e a atos de feitiçaria, sendo considerados culpados por sua condição". Já na Idade Moderna, com o avanço da cientificidade e da valorização do homem enquanto ser racional, buscava-se respostas às deficiências, passando a entendê-las como distúrbio, anomalia, patologia, conceitos sempre ligados à área médica e iniciando ao atendimento sob esta perspectiva, porém não sem segregação e sofrimentos. Vale destacar os estudos de Foucault (1987, p. 56) quando ressalta que "a prática do internamento designa uma nova reação à miséria, um outro relacionamento do homem frente àquilo que pode haver de inumano em sua existência".

Segundo Burigo (2002) o entendimento da deficiência somente como patologia e o atendimento assistencialista só sofreram alguma modificação no decorrer do séc. XX, com o advento de estudos baseados na Psicologia, na Biologia Genética e no avanço da Pedagogia como ciência.

Desta forma, o homem começa a ser pensado através das relações que estabelece com outros homens através do contato social, o que leva à prática da integração como prática capaz de modificar a concepção de deficiência procurando, assim, atendê-la no âmbito educacional.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A DIVERSIDADE ESCOLAR

A visão assistencial e caritativa, com predominância da atuação médica frente às deficiências só teve alguma mudança de enfoque com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, com a premissa que "Todo Ser Humano tem Direito à Educação". Com esta conquista as famílias de pessoas com deficiência passaram a lutar pelo direito à educação de seus filhos, surgindo aí as escolas especiais e mais tarde, as classes especiais.

Deflagra-se então, uma visão integracionista, baseada no respeito às diferenças. No Brasil, a primeira alusão à educação especial surgiu com a Lei 4.024/61, a qual dirigia ao tema dois artigos (88 e 89) dentro do título X reportando-se aos alunos como excepcionais

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

e reduzindo o atendimento educacional "aos que fosse possível", além de ressaltar as iniciativas do setor privado para esta modalidade, eximindo o Estado desta responsabilidade. Em 1971, foi aprovada a Lei 5.692/71 que, em um único artigo (9º do capítulo I) trata das deficiências de qualquer tipo como passíveis de atendimento especial, deixando, porém, a normatização por conta dos Conselhos de Educação.

A ausência de critérios definidos para encaminhamentos e atendimento especial provoca, nesta fase, segundo Carvalho (2000), acentuados índices de evasão e repetência. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 1º, incisos II e III, elege como fundamentos a "cidadania e a dignidade da pessoa humana", além de ter como objetivos fundamentais em seu artigo 3º, inciso IV a "promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo, idade ou quaisquer formas de discriminação".

Ainda em seu artigo 5º garante o "direito à igualdade" e no artigo 205, trata do "direito de todos à educação". Abre-se, assim, um grande espaço para a luta pelos direitos de todos à educação, com base na legislação vigente. Mais tarde, em 1990 a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, promove a assinatura de um compromisso de 155 países em prol de educação básica para todos, entre esses países está o Brasil.

Segundo Torres (apud BURIGO, 2002) Educação para Todos supõe satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos (crianças, jovens e adultos), reconhecendo que cada um destes segmentos apresenta necessidades diferentes e, em consequência, exige conteúdos, métodos e técnicas próprias. Surge aí a necessidade de rever conceitos de aprendizagem uniforme bem como de ampliar o acesso e a permanência de todos na escola. Porém os princípios de Educação para Todos trouxeram consigo o entendimento de uma educação baseada num modelo universal.

A esse respeito, Burigo (2002) ressalta que a década de 90 foi marcada por um grande paradoxo entre a crescente homogeneidade das políticas educativas globais e o discurso da diversidade cada vez mais presente. Uma das consequências da Conferência de Jontien para a educação especial foi a Declaração de Salamanca, cujo objetivo era definir políticas e nortear ações, princípios e práticas para este segmento da educação.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A partir daí surgem importantes discussões a respeito de inclusão educacional e o termo "necessidades educativas especiais" ganha espaço, pois o artigo 4º da Declaração apela às escolas para que respeitem as diferenças que os alunos trazem de seu contexto social e ainda, no artigo 7º refere-se ao princípio fundamental das escolas integradoras ressaltando que, "sempre que possível, as crianças devem aprender juntas, independente de suas dificuldades ou diferenças". A Lei 8069/90 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e entre outras afirmações estabelece em seu artigo 5º que "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão".

Esses documentos influenciaram, de forma significativa, a construção da LDB 9394/96, que dedica todo um capítulo à educação especial o que, sem dúvida representa um avanço em relação às legislações anteriores.

Os artigos contidos no capítulo V preceituam que a "educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais", e prevê "quando não for possível na classe regular, o atendimento especializado em classes e escolas especializadas". Além disso, prevê também "professores com especialização adequada... capazes de integrar esses educandos nas classes comuns".

A partir do momento que a legislação colocou a educação especial no mesmo patamar de importância e com as mesmas necessidades de discussão e aprimoramento que a educação em geral, abriu espaço para reflexões mais profundas e passíveis de resultados mais consistentes. Nesse sentido, salienta Carvalho (apud BURIGO, 2002, p. 25) "a inclusão educacional não se determina por leis e decretos, mas é um processo que se constrói nos debates com os envolvidos e comprometidos com essa inserção".

A INCLUSÃO ESCOLAR, PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

O termo necessidades educacionais especiais é fruto de um processo de mudança terminológica que foi se modificando ao longo do tempo, conforme o enfoque próprio de

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

cada momento histórico vivido pela humanidade. Neste sentido, Ferreira e Guimarães (2003, p. 24), ressaltam que:

> [...] grande parte das terminologias adotadas em educação especial, tem sua origem em documentos internacionais, sendo normalmente de origem inglesa ou espanhola, entre outros destacam-se: deficiência, incapacidade e desvantagem ou impedimento, respectivamente impairment, disability, handicap, em inglês, e deficiência, discapacidad e minusvalía, em espanhol[...].

Sendo assim, a Organização Mundial de Saúde (OMS) propõe os seguintes conceitos: deficiência é toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica. Incapacidade é toda restrição ou falta de capacidade de realizar atividades na forma ou na medida em que se considera normal para o ser humano. Impedimento é situação desvantajosa para um determinado indivíduo, em consequência de uma deficiência ou de uma incapacidade que lhe limite ou impeça o desempenho de um papel que é normal em seu caso. Porém, em educação, sabe-se que as palavras são carregadas de significado, traduzem uma ideologia ou revelam intenções.

Desta forma, levá-las ao pé da letra pode suscitar discriminações, uma vez que estão relacionadas à patologias e aos conceitos que dela derivam. Desta forma, o termo necessidades educacionais especiais ganhou nova significação quando utilizado no relatório Warnock, solicitado pelo Reino Unido em 1978 para atendimento e educação de alunos com necessidades especiais em espaços menos restritivos. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial o entendimento em torno do termo alunos com necessidades educacionais especiais é tido como:

Pessoa que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por, isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ao minimizar suas dificuldades. (BRASIL, SEESP/MEC, 1995, p. 55)

Neste mesmo sentido Coll (1995, p. 11), destaca que um aluno com necessidades educacionais especiais, é aquele que apresenta algum tipo de problema de aprendizagem, ao

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade.

Percebe-se, neste enfoque, a responsabilidade da escola na tarefa de oferecer recursos de aprendizagem capazes de atender as diferentes dificuldades dos alunos. Nesta perspectiva, o termo toma uma forma mais abrangente, permitindo a reflexão sobre outras formas de necessidades educacionais especiais que não estejam relacionadas à deficiência. A evolução e diferentes sentidos dados aos conceitos ao longo do tempo evidenciam o longo e turbulento caminho percorrido para sair do campo da superstição em direção à ciência e ao respeito às diferenças.

INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Do ponto de vista semântico, incluir e integrar têm significados muito parecidos, o que faz com que, muitas vezes, os termos sejam usados como sinônimos. Porém, sob o ponto de vista de Mantoan (1997, p. 235):

> [...] a integração traz consigo e ideia de que a pessoa com deficiência deve modificar-se segundo os padrões vigentes na sociedade, para que possa fazer parte dela de maneira produtiva e, consequentemente, ser aceita. Já a inclusão traz o conceito de que é preciso haver modificações na sociedade para que esta seja capaz de receber todos os segmentos que dela foram excluídos, entrando assim em um processo de constante dinamismo político social [...]

Desta forma, transpondo este conceito para a escola, na integração, o aluno deve adaptar-se à escola para dela fazer parte, já na inclusão, a escola adapta-se ao aluno promovendo as mudanças necessárias para garantir-lhe o aprendizado. Na opinião de Magalhães (2003, p. 41): “Na inclusão, a ideia subjacente é que o aluno não se amolda à escola, ou seja, o problema não estaria centrado na pessoa que tem necessidades específicas, mas nas interações que estabelece com as condições de ensino-aprendizagem que a escola possibilita”.

Já Sassaki (1997, p. 17) ao referir-se à inclusão afirma que:

> Este movimento tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> dentre os quais se destacam: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com igualdade de vida.

O mesmo autor, (1997, p. 32) ao referir-se à integração, afirma que a mesma pode ser associada ao princípio de "mainstreaming", termo que significa levar os alunos o mais possível para os serviços educacionais disponíveis, de acordo com as atividades que se quer desenvolver.

Desta forma, mesmo de forma parcial, o aluno estaria integrado nas classes comuns, embora apenas na presença física, pois na verdade, não haveria sentimento de pertença a nenhuma turma específica, uma vez que estaria fazendo atividades diferentes em cada turma. Embora este não seja o ideal, não se pode negar que a prática do "mainstreaming" seja um passo importante em busca da inclusão, pois segundo Freire (1996, p. 39) "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática".

POR QUE INCLUIR?

Partindo do pressuposto Vygotskiano de que a aprendizagem sempre inclui relações intra e interpessoais, é imperativo que se olhe a diferença como possibilidade de crescimento e não como fator de exclusão.

Desta forma, a escola, como espaço educativo, deve ter como desafio o sucesso de todos os alunos, sem exceções, numa perspectiva de educação inclusiva que vai além da inserção do aluno com necessidades educacionais especiais em sala de aula regular, mas que inclui atitudes daqueles que convivem no espaço escolar. É o que Carvalho (1998, p. 183) chama de "dimensão atitudinal" – que é responsável pela "condução do processo decisório relativo à educação escolar de todos os alunos". Para Mantoan (apud Sassaki, 1997, p. 114): "A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos os envolvidos para que obtenham sucesso".

Nesse aspecto, é evidente o fato de que o sucesso do aluno é o sucesso da escola e o contrário também é verdadeiro: o fracasso do aluno também é o fracasso da escola. Esta é,

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

sem dúvida, uma conclusão bastante dolorosa para os educadores, se utilizada como afirmativa, porém, ao ser submetida à reflexão, é capaz de promover a melhoria das práticas educativas e a busca de soluções viáveis. Uma contribuição importante para a concretização da educação inclusiva está na concepção de Vygotsky (1998) acerca da aquisição do conhecimento através da interação do sujeito com o meio.

Para ele, o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de internalização da interação social, com contribuições da cultura, sendo que o processo se constrói de fora para dentro e do que já se sabe para chegar ao conhecimento novo. Desta forma, a construção do conhecimento que se dá a partir das relações consigo mesmo e com o outro, transforma o sujeito não apenas em ativo, mas interativo. O aluno é o verdadeiro sujeito do processo educativo, e não o seu objeto. Sendo assim, a escola tem papel fundamental nesta construção, uma vez que é espaço de interação e de construção do conhecimento. Assim, a inclusão torna-se consequência natural numa sociedade que se diz para todos, pois para Ross (2004, p. 42) "aceitar as diferenças não significa revestir o trabalho de docilidade ou irracionalidade, mas significa aprender com a riqueza dos encontros e das interações entre as pessoas."

PSICOPEDAGOGIA: AÇÃO E REFLEXÃO

PRESENTAÇÃO DO SUJEITO

Nome: S.G.A.S.
Data de nascimento: 10.1.2001
Idade: 13 Anos
Sexo: masculino
Série que estuda: 5ª ano do ensino fundamental
Escola: E.M.A.C.M.
Nome do pai: J.S.
Nome da mãe: S.M.P.A.
Mora com: os pais e dois irmãos
Endereço: Rua São Geraldo, Barreiras – Macau/RN

ANAMNESE

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

No dia 22.01.2014, foi realizada a entrevista com a mãe do paciente S.G.A.S., com o objetivo de coletar informações sobre os aspectos: antecedentes familiares, desenvolvimento infantil, sócio afetivo e de conduta das atividades realizadas diariamente e a queixa.

Quanto a gestação, segundo a mãe S.M.P.A., foi de parto normal, o casal já tinha uma filha e não foi preciso tratamento para engravidar. De acordo com a mesma, logo após o nascimento da criança, surpreendeu-se com o diagnóstico recebido o mesmo nasceu com a patologia lábio laborêno e anemia profunda o processo deu-se mediante ao tratamento, pois a criança sentiu dificuldades para andar e falar e até então não se expressa com clareza. O aluno iniciou sua vida escolar aos 3 anos de idade na creche M.P.A.X., não teve problemas de adaptação, foi aceito por todos.

Hoje com 13 anos está cursando o 5º ano do ensino fundamental, e sua maior dificuldade é permanecer na sala de aula, pois passa mais tempo fora dela. No convívio familiar, reclama a ausência do pai mas com os demais, tem um ótimo relacionamento.

QUEIXA

Segundo a mãe do aluno S.M.P.A., o mesmo apresenta um comportamento de inquietação na sala de aula não interage com os colegas, nem participa das atividades em grupo. Observa-se que o mesmo não realiza leitura nem codifica o código lingüístico (alfabeto), com relação a escrita, o aluno mesmo com dificuldade consegui copiar da lousa para o caderno mecanicamente, pois o mesmo não demonstra conhecimento do que está copiando.

ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APRENDIZAGEM (E.O.C.A.)

O objetivo da primeira sessão foi estudar as manifestações cognitivas afetivas de S.G.A., o que pode estar interferindo em seu processo de aprendizagem, usamos os recursos de avaliação diagnóstica formulado pelo professor argentino Jorge Visca intitulado da entrevista operatória. No primeiro momento explicamos para o paciente, o que seria feito

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

dizendo para ele que todo o material foi preparado para ele mostrar o que sabe fazer, o que lhe ensinamos e, o que aprendeu.

Voltou-se para a caixa abriu e tirou todo o material olhando e colocando fora da caixa sem falar nada, manteve-se concentrado nos materiais, continuou calada e não solicitou a nossa participação. Pegou um livro de historinhas e folheou, mostrando que estava lendo, mesmo sem saber ler, perguntamos se conhecia a história respondeu que não. No percurso das atividades, demonstrou pouca concentração em seguida lhe entregamos uma folha de papel e pedimos que fizesse o que sabia. Pegou o papel e o lápis e começou a desenhar sem pressa. A o terminar, perguntamos o que seria aquele desenho, respondeu: que era o curupira com um arco na mão que estava na capa do livro de historinha. Em resumo, durante a aplicação da EOCA, observamos através do comportamento de S.G.A., que o mesmo não possui atitudes esperadas para uma criança de sua idade, não demonstra capacidades para realizar tarefas sem a orientação de alguém, necessita de muita compreensão e estímulos.

ENCAMINHAMENTOS PSICOPEDAGÓGICOS À ESCOLA

Com relação aos encaminhamentos psicopedagógicos à escola relacionados a inclusão, relata-se algumas atividades dada à relevância que elas representam, visto que o trabalho com os alunos especiais desperta o desejo de melhor compreender a inclusão e munir-me de subsídios norteadores. O objetivo é chamar a atenção a essa realidade e convidar outros a refletir sobre a formação e o preparo que os educadores devem buscar.

Através de uma longa jornada no magistério e no decorrer deste percurso pode-se deparar-se com diferentes situações de alunos com necessidades especiais e em alguns momentos sentir-se impotente, pois os desafios são grandes.

No intuito de auxiliar as crianças especiais pode-se propor aos pais realizar um atendimento individual no contraturno. Nesses momentos o aluno responderá positivamente as propostas.

É interessante frequentemente conversar com os pais. Pode-se propor uma atividade de seriação em que deve-se classificar grãos de acordo com sua espécie: lentilha, feijão

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

preto e soja. Espera-se que o aluno demonstre interesse e atenção ao realizar a atividade. Então, sem que ele percebesse, pode-se depositar mais um grão de feijão preto no meio das lentilhas. Quando a criança notar o grão diferente, espera-se que ele a retire, pois irá compreender que não pertence à espécie.

É muito interessante também o momento da atividade de estudo dos animais e seu habitat. A criança demonstra extremo interesse pelas imagens dos animais e antes, indiferente, grita ao observar a imagem de um dinossauro: - Sauro !!!

Muitas vezes é a primeira vez que pronuncia alguma palavra. é interessante sugerir aos pais que procurem atendimento especializado para melhor ajudar a criança na inclusão.

SESSÃO LÚDICA

Sessão lúdica realizada em; 05.02.2014, com o paciente S.G.A.S. Objetivo desta sessão foi conhecer algumas características do paciente por meio de atividades realizadas com o mesmo para que venha se apropriar do objeto de conhecimento desejado.

De acordo com kishimoto (2001), a psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando sempre em conta as realizações interna e externa da aprendizagem, tomadas em conjunto.

O paciente ao chegar na sala, deparou-se com a caixa e tudo que continha na mesma, abriu a caixa e, começou a tirar um, após outro e colava ao lado. Em meio a tantos brinquedos e jogos educativos, apenas dois lhe chamaram a atenção: a torre inteligente e o domínio de multiplicação, e durante toda sessão não deu importância para os demais brinquedos.

Recursos disponibilizados:

- Caixa ornamentada; Jogos educativos; Quebra-cabeça; Dominó; Torre inteligente; Memória cromática

PROVAS PROJETIVAS

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

As provas projetivas formuladas por Jorge Visca objetivam verificar a rede de vínculos que o sujeito possui diante de três domínios distintos: familiar, escolar e consigo mesmo. Em cada um desses domínios com diferenças individuais é possível reconhecer três níveis em relação ao grau de consciência dos distintos aspectos que constituem um vínculo: neste caso o vínculo de aprendizagem.

PAR EDUCATIVO

Objetivo: investigar o vínculo de aprendizagem com o docente, com os objetos e com quem aprende no meio escolar.

Recursos disponibilizados: Folha tamanho ofício, lápis grafite nº 02 e borracha.

Atividade realizada: pedimos para o paciente desenhar, uma pessoa que ensine e outra que aprende. O mesmo pegou a folha de papel, e o lápis e desenhou, a sala de aula, ele e mais três colegas todos sentados. Em seguida desenhou a professora ao lado do quadro, bem distante dos alunos. Ao término da atividade solicitamos que desse um título para o desenho. O título escolhido foi: A escola.

EU E MEUS COMPANHEIROS

Objetivo: investigar os vínculos com os colegas de classe.

Fundamentos: a aprendizagem depende tanto das condições internas como dos vínculos estabelecidos com o grupo; cada membro dispõe de um modelo de aprendizagem e é neste jogo de relações que enriquece aos outros e a si mesmo.

Recursos disponibilizados: folha tamanho ofício, lápis grafite nº 02 e borracha.

Atividade realizada: solicitamos que o paciente desenhasse um momento dele com os seus companheiros. O paciente pegou a folha de papel, lápis e borracha, e desenhou o pátio da escola, ele e alguns colegas jogando bola. Pedimos que colocasse um título, ele solicitou a nossa ajuda para escrever o título: jogo de futebol.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

O paradigma da inclusão é uma verdade inquestionável. Ela está se dando a nível social, econômico, cultural, político e educacional. Sua meta, no campo educacional é não deixar nenhum aluno fora da escola, preferencialmente no ensino regular, desde o início de sua escolarização. Desta forma, questiona os meios e busca os fins, porque todos têm direito à educação, sem discriminação, com o devido respeito às diferenças individuais.

Foi com este propósito que o tema em questão foi escolhido, com o objetivo de estudar, pesquisar, tentar, ousar buscar novos conhecimentos e encorajar-se por diferentes caminhos, visto que esta é uma das tarefas inevitáveis à escola que se quer para todos. Sendo assim, a escola precisa quebrar velhos paradigmas que não mais atendem aos anseios da sociedade atual, bem como construir novos, capazes de caminhar junto não apenas com a legislação, ou para obedecer a pressupostos internacionais, mas, sobretudo, no sentido de garantir aprendizagem de qualidade para todos os alunos.

Para isso, faz-se necessário ainda muita discussão, reflexão e atitude, aliados à formação de equipes de apoio, capacitação docente, material adequado e adaptações curriculares e arquitetônicas. Esta premissa acompanhou todo o caminho percorrido para a elaboração deste estudo, primeiramente como hipótese para alavancar as discussões, tornando-se mais tarde, afirmação, conforme depoimentos já mencionados anteriormente.

Este trabalho alcançou seus objetivos na medida em que mexeu com velhas estruturas apresentadas pelos profissionais envolvidos e provocou curiosidade e interesse a respeito do tema. Da mesma forma, veio “acalmar” certos medos que permeiam a classe educacional quando se fala em inclusão, uma vez que provocou discussões e considerou a opinião pessoal desses profissionais, não oferecendo fórmulas mágicas para a solução dos problemas, mas oferecendo espaço de discussão e reafirmando a necessidade de capacitação contínua.

A metodologia utilizada proporcionou essas discussões, pois num primeiro momento, o grupo foi convidado a refletir sobre a necessidade de mudanças, em atendimento a situações cotidianas totalmente inesperadas, ocasião na qual os participantes apresentaram-se dispostos a conhecer o assunto.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Quando da discussão a respeito da importância dos conceitos para a formação de opinião e, consequentemente, para a consolidação do ato educativo com vistas a atender todos os alunos, percebeu-se algumas dúvidas.

Conclui-se que a inclusão e o respeito à diversidade se constituem sim, um grande desafio para a escola regular. Porém se tornam superáveis na medida em que os obstáculos vão sendo transpostos e as barreiras, sejam elas arquitetônicas culturais ou atitudinais, vão sendo superadas e a escola assume uma postura investigativa, de estudos, de discussões e, em virtude disso, de construção do conhecimento.

Esta construção só se dá através do conhecimento, da convivência com a diversidade e da crença na existência de uma escola para todos, onde a diferença seja regra e não exceção, onde a diversidade seja vista como oportunidade e não como dificuldade e onde os obstáculos sejam superados e não ignorados.

O tema em questão alcança importância a cada dia devido à urgência de responder à sociedade sobre questões que mexem com a condição humana, uma vez que a escola é espaço de conhecimento, mas também é espaço de relações. Através das opiniões observadas nas discussões, bem como das impressões sobre os diversos autores pesquisados, fica clara a preocupação em torno da garantia de escola de qualidade para todos os alunos, acompanhada da necessidade de continuar as reflexões em conjunto para o amadurecimento dos pressupostos da educação inclusiva de modo a enfrentar a realidade tal como ela se apresenta na sociedade: cheia de conflitos, diferenças, dificuldades e claro, muitas conquistas! Só desta forma se poderá alcançar a tão esperada “educação para todos”.

REFERÊNCIAS

BARBY, Ana Aparecida de O. M. **Inclusão de Alunos com Deficiência no Sistema Regular de Ensino**: o Pensar dos Futuros Professores. Curitiba: 2005. Dissertação de Mestrado, UFPR.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação Sobre Necessidades Educativas**

Especiais. 2 ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Secretaria Especial de Direitos Humanos. Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. – Brasília: MEC, ACS, 2005.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001.

BRASIL**, Educação para Todos**. Brasília: Biblioteca Virtual de Educação UNESCO-Brasil, 2003.

BURIGO, Simone A. Couto de Oliveira**. Educação inclusiva e a formação de professores na abordagem histórico-cultural.** Dissertação de Mestrado. INIJUI, 2002.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, vol. 2 e 3.

FOUCAULT, Michel. **História da Loucura na Idade Clássica**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva. Col. Estudos. Trad. José Teixeira Coelho Neto, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MAGALHÃES, Rita de Cássia B. P. (org). **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à educação especial. 2. ed. rev. – Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza E. **Ser ou estar**: eis a questão. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza E. **Ensinado a turma toda**. Cadernos: edição: 2005 - N° 26 Disponível no site: http://www.bancodeescola.com/turma.htm. Pesquisado em 15 de maio de 2014, 22h34min.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

ROSS, Paulo. **Fundamentos Legais e Filosóficos da Inclusão na Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi, **Inclusão, Construindo uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos (org.) **Educação e Exclusão**: abordagens Sócio- Antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1987.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, disponível no endereço: www.unesco.org.br/areas/dsocial/index_html/mostra_documento. acessado em 15 de maio de 2014, 21:00h.

VYGOTSKI, Lev S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org.Michel Cole... [etal.]; Trad. José Cipolaa Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 6 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO VIII

A INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO FUNDAMENTAL – EJA

Francilangela Angela Cunha da Silva Santos[16]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-08

RESUMO:

O referido trabalho tem como finalidade apontar as necessidades, dos educandos surdos, em prol da aprendizagem, sobre a língua de sinais, sobre a luz dos teóricos: Pinheiro, Ronice, Naidia e Francisca, cada um suas contribuições para a aprendizagem de pessoas surdas. Busca -se uma abordagem de um novo caminho voltado para atribuía a real importância do conhecimento da língua de sinais que visem a aprendizagem com eficácia desde as séries iniciais do ensino fundamental de nove anos. Portanto as escolas precisam estão abertas para receber esses educandos, com profissionais capacitados. Em especial trata-se mostra neste contexto trabalhos coletivos que de forma prazerosa com gestos e sinais que possibilitem um caminhar na direção de um espaço no qual a, criança possa atuar como sujeito ativo na construção de sua personalidade, e no desenvolvimento intelectual compreendendo como funciona o meio sociocultural da educação o qual está inserido.
PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Aprendizagem. Importância.

INTRODUÇÃO

O presente artigo cientifica tem como objetivo revelar a natureza da língua de sinais. Sabe-se que a LIBRAS pode desenvolver o conhecimento criativo das crianças com surdez, despertando a sua sensibilidade e percepção. Para envolver o educando nesse ambiente, é preciso compreender de início às necessidades auditivas de cada criança criando um relacionamento por uma adesão afetiva.

Para tanto é importante que desde cedo as crianças com deficiência auditiva já tinham contato com a escola para que assim criem um vínculo professor/aluno que leve a um aprendizado com eficácia.

[16]Graduação em Pedagogia. Professora da Educação básica no Município de Guamaré/RN. E-mail: rosangelacunha2012@gmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Para Ronice (1997, p. 28) respeitar a pessoa surda e sua condição Sociolinguística implica considerar seu Desenvolvimento pleno como ser bicultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolinguístico normal.

Neste estudo, convém ressaltar que as LIBRAS é a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidade de pessoa surdos. Essa relação direta com o sistema de libras e o sujeito atuante, também vista na visão dos teóricos: Pinheiro, ronice, Nídia e Francisca como elemento imprescindível ao indivíduo que vem se renovando.

Nesse sentido o docente precisa conhecer e usar a língua de sinais entretanto, deve língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. Assim, a escola comum também precisa implementar ações que tenha sentido para os alunos em geral que esse sentido possa ser compartilhado com alunos com surdez porém mais do que a utilização de uma língua os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades em todos sentidos Lenzi. Afirma que

> (...) os surdos, com seres humanos que são, possuem, também essa capacidade, o que explica sua possibilidade de adquirir a língua falada eu seu país. Desenvolvendo a função auditiva e dispondo dessa capacidade inata, o surdo precisa receber a linguagem de maneira natural, como acontece com, as crianças que ouvem (1995, p. 44).

Trata-se, portanto de conduzir o aluno a uma aprendizagem com uma linguagem falada e gesticulada que provoca os mais surpreendentes sentimentos na imaginação da criança, estimulando a sua curiosidade possibilitando, assim, um processo de formação leitora através da gesticulação que se desenvolvem no meio em que vive a comunidade surda, outro aspecto fundamental é o fato de as línguas de sinais seres línguas natural.

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicobiologia humana para Skiliar (1995, p. 16) “(...) respeitar a pessoa surda e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser cultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolinguístico normal”.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

E diante desse processo que os pequenos entram em sintonia com a língua de sinais mediados pelos educadores capacitados cujo domínio é a transmita para as crianças essas aprendizagens.

É importante salientar que a libras é um dos eixos importantes dentro da educação durante o primeiro estágio, demonstrando esse aprendizado através dos sinais com eficácia. Portanto já nos é bem claro que todo esse processo de desenvolvimento envolve a prática pedagógica do docente que visa busca as necessidades dos alunos, para que assim seja compartilhada as descobertos dos novos conhecimentos adquiridos, todo este trabalho aborda metodologias de pesquisas bibliográficas tendo como referências alguns teóricos e por fim as considerações finais.

CONTEXTO HISTÓRICO DA SURDEZ

A história do povo surdo foi sempre cheia de dificuldades. No passado, foram considerados, geralmente, ineducáveis faremos um breve contexto histórico de uma trajetória repleta de dificuldades que, com o passar dos anos, estão sendo vencidas com esforço, luta e força de vontade por parte dos indivíduos surdos.

No passado, os surdos eram considerados incapaz de serem ensinados, por isso eles não frequentavam escolas. As pessoas surdas, principalmente as que não falavam, eram excluídas da sociedade, sendo proibidas de seus direitos básicos, ficavam com a própria sobrevivência comprometida.

Ao longo dos anos INES (instituto nacional de educação para surdos), que existe até hoje é referência nacional em relação á educação e profissionalização do surdo, passou por diversas frases em determinado momento chegou a incentivar o ensino da “linguagem articulada”, tentativas de fazer o surdo falar, ideia esta fruto de um congresso realizado em Milão.

Uma metodologia própria de ensino aos surdos, iniciou-se tardiamente, provavelmente devido ao descaso das autoridades que não consideravam as necessidades nacionais. A educação do surdo no Brasil, portanto, adquire um caráter oralista, do qual luta

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

até hoje para se livrar, mas vêm obtendo resultados cada vez melhores na missão de integrar o surdo a sociedade.

Tudo foi evoluído e o surdo conquistando seu espaço. Nos dias atuais, temos uma considerada inclusão social uma vez que os direitos de cada deficiente são garantidos por lei.

Todas essas vitórias levaram à realização de um primeiro seminário, nas faculdades integradas do Rio Branco, em São Paulo, no dia 23 de março de 2006, onde ocorreram discussões importantes sobre o decreto 5.626/2005. O evento contou com a participação do Sr. Nivaldo Augusto Zovico-Diretor Regional da Federação Nacional e Integração dos Surdos/ São Paulo e conselheiro do conselho Estadual para assuntos da Pessoa Portadora de Deficiência, que seminário de acordo com a comissão organizadora, foi oferecer subsídios aos profissionais para se adequarem a lei que torna obrigatória a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior.

COMPREENDENDO A INCLUSÃO: SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO

O conceito de inclusão abarca as diferentes situações que levam à exclusão social é educativa de toda uma comunidade escolar e assim, faz referência não somente aos alunos com necessidades educacionais especiais, mas também a todas os alunos das escolas, ao defender a integração dos sujeito com necessidades educacionais às escolas comuns, estabelece também a participação plena deles na vida escolar. Por isso, a melhor forma de beneficiar todos, não somente as crianças rotuladas como diferente (FOREST; PEARPOINT, 1992).

Na antiguidade, as pessoas com deficiência, eram consideradas seres castigados pelos deuses. Quando alguém nascia com alguma deficiência, a sociedade enclausurada e não permitia a participação dessas pessoas da vida social, pois as deficiências eram entendidas como doenças contagiosas e que poderiam se disseminar e contaminar a muitos.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Na concepção Aristotélica, no caso dos surdos, o ouvido do surdo era a parte mais importante, logo, os surdos eram também mudos e não podiam falar nada. Nessa época e durante muito tempo, os surdos não tinham direito a voto e nem a receber herança.

Ao percorrer a trajetória do povo surdo e suas diferentes representações sociais, verificamos que em toda a história da humanidade os estereótipos que se referem ao povo surdo demonstram o domínio do ouvintismo, ou seja, o povo ouvintes sempre decidiu como seria a educação dos surdos.

Aristóteles considerava que a linguagem era o que deva condição de humano para o indivíduo. Aliás, o que difere o homem dos outros animais é a, portanto, ele não é humano. Para ele o surdo não tinha possibilidade de desenvolver faculdades intelectuais.

Ao longo dos séculos, as sociedades foram sofrendo uma série de transformações, quanto às atitudes. Em 1990 aconteceu a conferência mundial sobre educação para todos. Nesta conferência, as nações unidas garantiam a democratização da educação, independente das diferenças particulares dos alunos. Foi a partir desse movimento que a educação inclusiva começou a tomar força. Em junho de 1994 em Salamanca na Espanha, ocorreu a conferência mundial sobre necessidades educativas especiais.

> Promover a educação para todos analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender todos as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 4).

A conferência aprovou a Declaração de Salamanca, que expõe princípios políticas e prática das necessidades educativas especiais e uma linha de ação. por este documento filma-se a urgência de ações que transformem em realidade as necessidades de cada criança individualmente. Todo o sucesso da inclusão possibilita o progresso do portador em conseguir atingir o resultado desejado ou até mesmo de ter conquistado seu espaço, pois o portador necessita dessa inclusão para aprender e não para ficar marcando passo, já que o objetivo da inclusão é abrir os caminhos para uma nova mudança, incluir significa aprender, tudo isso promove a interação entre os alunos complementa o que falta para que possa ocorrer uma inclusão satisfatória para todos é importante constituir um aprendizado

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

competente, onde o professor aprende, enriquecendo seus conhecimentos e transformando sua educação, abrindo a escola para novos desafios.

De acordo Mº Teresa Egler Mantoan:

> E a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter a privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até mesmo na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já a inclusão é estar com, é interagir com o outro (MANTOAN, 2005, p. 24).

A inclusão educacional da criança portadora de deficiência dá a ela o direito a justiça a integração e a igual. Auxilia a um melhor desenvolvimento físico e psíquico ao aluno especial e aos demais alunos, oportunizando a aquisição de atitudes de respeito, ajuda e compreensão. Temos ainda em 1990, com estatuto da criança e do adolescente, que traz alguns artigos sobre a educação especial; a previsão de atendimento educacional a pessoa com necessidades especiais no plano. Decenal de educação para todos (1993-2003); em 1994, é formulada a política Nacional de Educação especial; a educação especial é contemplada na lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB- Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

No plano Decenal de educação para todos verificamos mais um apelo à garantia de igualdade e acesso à educação das pessoas com necessidades especiais: “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (BRASIL, 1993).

O ALUNO SURDO E O PAPEL DA FAMÍLIA

A família é o principal responsável pelas ações do seu filho com necessidades especiais, pois ela é quem oferece a primeira formação de seus filhos. Pois é importante que os pais busquem conhecer as direitas de seus filhos para participarem da aprendizagem. O papel da família tem a real importância no processo de formação de seus filhos, como sujeito. Procurando envolver todos os membros da família na educação do seu filho para

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

que todos participem da busca e da conquista tanto de seus direitos e deveres, quanto da exigência dos surdos.

A maior dificuldade vivida pelos pais de aluno surdo é o encaminhamento de sua escolaridade. Há muitos que não conhecem seus direitos e não possuem argumentos quando uma porta escolar lhe é fechada a lei é bastante clara ao afirmar que toda criança tem direito a escola, mesmo às que possuem necessidades especiais como é caso dos portadores de deficiência auditiva muitas são as histórias de pais que escondem seus filhos em casa, por vergonha ou desespero muitos desconhecem as instituições especializadas ou não, públicas e particulares que podem atender as crianças especiais. Os pais devem possibilitar a criança portadora de deficiência auditiva.

SEGURANÇA

A aceitação da criança pelos pais e familiares e acreditar nas suas potencialidades fazer com que ela se sinta segura e adquira maior confiança em si mesma e se aceite melhor, procurando autossuficiência emancipação, mesmo quando estiver na escola longe de casa.

CARINHO

É importante quanto a necessidade de segurança é necessidade de carinho que, quando suprida possibilita o desenvolvimento afetivo adequado com outras pessoas e o estabelecimento de comunicação.

COMUNICAÇÃO

Desde o nascimento, os pais devem estabelecer comunicação com seu filho surdo, como o fazem com os demais filhos ouvintes, sem se deixar bloquear pela surdez os pais devem conversar com ele a respeito do que está acontecendo e do que vai acontecer. Cuidando, porém para que a criança fique atenta a quem está conversando com ela. A família é um elemento facilitador processo de desenvolvimento da comunicação do surdo.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Os pais deveriam ser orientados pelos serviços sociais e educacionais, saber o que precisam desenvolver a linguagem de seus filhos, ou seja, saber que as crianças, mesmas surdas, já nascem com capacidade para expressar o que querem por meio do corpo os mesmo dos gestos. A família deve agir normalmente com seu filho surdo como uma mãe faz com seu bebê ouvinte antes dele aprender a falar, ela fica fazendo perguntas, e respondendo por ela, nos primeiros meses de vida sendo assim a família desenvolve essas atividades todos os dias, independentemente da criança responder ou não ao que está sendo comunicado.

DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL

Os pais ajudados pelos professores devem educar a criança para que tenha um comportamento social adequado, incluído noções de higiene, de moral e de religião. Cabe aos pais oferecer ao filho oportunidade de se desenvolver socialmente ao se relacionar com eles, com os familiares, com os professores e com outras crianças e adultos, para que a criança aprenda a participar de todas atividades, adquirindo responsabilidades e equilíbrio emocional. Educação é tarefa importante e difícil e não há receita que ensine como se relacionar com um filho portador de deficiência auditiva.

> Vê-lo como uma “criança normal” embora não ouça e necessite de uma atenção particular acreditar nas capacidades do filho surdo; contribuir sempre para aumentar a autoestima e a segurança do filho surdo a fim de que tenha mais facilidade para enfrentar o mundo com sua capacidade e seus recursos pessoais, porque não terá os pais por perto o tempo todo disponíveis para resolver suas dificuldades (GIUSEPPE, 1999, p. 116).

Os pais devem encontrar a resposta as suas dúvidas e preocupações em seu filho, pois uma vez que educar é uma arte difícil e delicada integrado por um bom senso e, sobretudo muito amor.

O PROFESSOR DO ALUNO SURDO

O professor é o principal mediador para a formação do aluno com surdez pois irá viabilizar na sala de aula as condições necessárias para atender todos os alunos em suas

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

necessidade. Precisamos de mudanças na formação de professores, mas essa tarefa é bastante delicada nos tempos de hoje, pois sendo necessária a mudança de matrizes curriculares e corpo docente.

Não adianta se falar na inclusão do surdo, se o professor no seu período acadêmico, nunca ouvir falar, ou mesmo pensar no assunto. Na tentativa de oferecer a educação igualitária, o professor primeiramente deve pensar como um agente inclusivo, ao sentir realmente a vontade de ensinar ao aluno com deficiência auditiva. Para que o aluno com surdez alcance o seu desenvolvimento total a inclusão necessita de acompanhamento adequado, deve-se considerar a capacitação dos professores para desempenharem esse trabalho.

É importante que o professor possua conhecimento de métodos e técnicas adequadas para a realização de um acompanhamento ao desenvolvimento do aluno surdo. "A organização do ambiente de aprendizagem e as explicações do professor em libras propiciam uma compreensão das ideias complexas, contidas nos conhecimentos curriculares" (DAMÁZIO, 2007, p. 38).

Para Damázio o professor deve estar aberto às mudanças assim como expor o seu ensino favorecendo uma aprendizagem a partir do conhecimento prévio do seu aluno. Portanto é urgente a necessidade de se ter professor qualificado para o trabalho de formação do aluno surdo, que contribuiria de com a inclusão.

Não é suficiente conhecer a língua Brasileira de Sinais para poder atuar eficazmente na escola com o aluno surdo. É também necessário conhecer a cultura surda através da participação e vivência na comunidade surda, aceitação da diferença e paciência para inteirar nela.

Tanto o professor ou instrutor surdo quanto o professor ouvinte no espaço da educação de surdos ambos deverão compreender e compactuar com os valores existentes quanto a Língua de Sinais e assim começar o trabalho pedagógico. Lembrando da diversidade que poderá estar presente em sua sala de aula com alunos com surdez e mais outra deficiência associada. Para cada aluno devemos ter uma atenção diferenciada quanto a sua especificidade.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

É necessário que os professores ou profissionais da educação tenham compreensão do que estão tratando e sobre o que estão falando, para que se tenha uma efetiva inclusão destes alunos surdos em uma turma de ensino.

Devendo ser levado em conta que as experiências visuais dos alunos surdos não são as mesmas dos ouvintes, uma vez que os alunos surdos privilegiam mais o canal visual e os alunos ouvintes o auditivo.

Para que o aluno surdo possa ter sucesso em sua vida escolar, faz-se necessário que o professor regente tenha conhecimento acerca das singularidades linguísticas e culturais desse aluno.

Na inclusão, pare-se do pressuposto que todos os alunos precisam tem acesso aos conhecimentos de igual. Nesse sentido, o professor é responsável por incentivar a mediar a construção do conhecimento através da interação com o aluno surdo e seus colegas. É importante salientar que a formação do professor nessa fase acadêmica para trabalhar com crianças surdas é importante. Porque o professor precisa ter o conhecimento das verdadeiras necessidades os alunos. Para Klênia

> A língua de sinais permite o restabelecimento desta comunicação efetiva, que é a base para todo o desenvolvimento da linguagem da criança. Em verdade com a língua de sinais partimos daquilo que é positivo na criança: sua capacidade de "fala" por meio de um modo visual; é pelo reconhecimento desta capacidade que lhe será dada a fala vocal. Porém, esta está ausente não será nosso porto de partida para nossa ação educativa. Vemos a criança surda dentro daquilo que ela é: um ser linguístico inteiramente e que pode satisfazer todos os seus desejos de sujeito falante por intermédio de um modo visual (2010, p. 59).

Podemos dizer que os surdos adultos são falantes nativos das libras, em sua maioria e tem condições de desenvolver uma interação natural em libras onde os professores ouvintes são meros aprendizes das libras como segunda língua. E exatamente nesse momento que entra a papel do intérprete o qual conhecer as duas línguas, têm a capacidade de mediar a aprendizagem e conseguintemente de controlar os conflitos. Nesse sentido, o uso dos signos e instrumentos construídos socialmente, toma-se o elo entre os estágios.

APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO E A LÍNGUA DE SINAIS

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

O desenvolvimento de aprendizagem do surdo acontece quando o mesmo adquire a língua de sinais o mais cedo possível, sendo que esta sua primeira língua é adquirida no uso comunicativo. Assim desenvolve seu potencial linguístico, tornando mais fácil seu aprendizado de uma segunda língua, no caso dos surdos, é a língua portuguesa em sua modalidade possibilitando o domínio da aprendizagem.

Segundo Quadros (2006, p. 19) há escola bilíngue, para surdos em que a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa é ensinada como segunda língua.

Educação bilíngue é o que a criança surda possa ter o desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao da criança ouvintes e que passa desenvolver uma relação harmoniosa como também os ouvintes tendo o acesso às duas línguas.

No Brasil, a educação bilíngue ainda está restrita, há escolas especializadas no atendimento aos surdos em geral, contam com professores ouvintes que usa da língua de sinais em algum momento. É importante salientar que a formação do professor nessa fase acadêmica para trabalhar com crianças surdas é imprescindível. Porque o professor precisa ter o conhecimento das verdadeiras necessidades dos alunos.

Para Klênia (2010, p. 59):

> A língua de sinais permite o restabelecimento desta comunicação efetiva, que é a base para todo o desenvolvimento da linguagem da criança. Em verdade como a língua de sinais partimos daquilo que é positivo na criança: sua capacidade de “falar” por meio de um modo visual; é pelo reconhecimento desta capacidade que lhe será dada a fala vocal. Porém está fala ausente não será nosso ponto de partida para nossa ação educativa. Uma das crianças surda dentro daquilo que ela é: Um ser linguístico inteiramente e que pode satisfazer todos os seus desejos de sujeito falante por intermédio de um modo visual.

Podemos dizer que os surdos adultos são falantes nativos de libras, em sua maioria, e tem condições de desenvolver uma interação natural em libras onde os professores ouvintes são meros aprendizes de libras como a segunda língua. É exatamente nesse momento que entra o papel do intérprete o qual conhece as duas línguas, têm a capacidade de mediar a aprendizagem e consequentemente de controlar os conflitos.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Nesse sentido, o uso de signos e instrumentos construídos socialmente, torna-se o elo de ligação entre os estágios. Pouco surdo sabe que tem o direito de um intérprete de língua de sinais em sala de aula.

Dessa forma o aluno surdo recebe a informação escolar na língua de sinais. Sendo assim quando o professor ouvinte ministra suas aulas sem preocupar com o aluno com deficiência auditiva pois sabe que o mesmo está aprendendo por que há um intérprete é quem; por meio dos sinais, propicia o seu conhecimento de maneira adequada e satisfatória.

Mas, para que isso ocorra é preciso que os profissionais estejam envolvidos no trabalho com o deficiente auditivo.

> O professor que ministra aula em libras deve ser qualificado para realizar o atendimento das exigências básicas do ensino por meio da libras e também para não praticar o bimodalismo, ou seja, misturar a libras e a língua portuguesa que são duas línguas de estruturas diferentes (SILVA, 2007, p. 37).

O intérprete da língua de sinais é aquele que tomando a posição do sinalizador ou do falante que transmite os pensamentos, palavra e emoções servindo de elo entre as duas modalidades de comunicação. O intérprete tem a competência da língua portuguesa e na língua de sinais. E esta competência deve ser regada por meio do contato com a comunicação surda.

CONCLUSÃO

Considera-se que nestas principais abordagens apresentadas, este trabalho tem uma nova proposta de reflexão que contribuirá para o aprimoramento de resoluções de problemas vivenciados no cotidiano dos alunos com deficiências especiais em surdez. Dentro deste contexto foram usados vários comentários de autores diferentes para que a nossa educação tenha um bom desenvolvimento no ensino aprendizagem tanto dos alunos surdos como dos não surdos.

Porém nós educadores precisamos contribuir positivamente, proporcionando aos alunos um ensino no qual os conhecimentos dos alunos sejam respeitados para que o educando tenha um ensino aprendizagem com eficácia. Proporcionando assim ao indivíduo

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

conhecimentos básicos de interação social possibilitando ao educando a expressão de juízo de valor e efetividade para isto é preciso que os educadores trabalhem em equipe para construir uma proposta pedagógica que contemple o aprendizado dos alunos com surdez.

REFERÊNCIAS

BALDUENO, Valdir. **Língua de Sinais Brasileira: Libras II.** / Valdir Baldueno – São Paulo: Know How, 2010.

BRASIL, **Secretaria de Educação Especial Deficiência Auditiva**. / Organizado por Giuseppe Rinaldi etal – Brasília SEEP. 1997. Séria atualidade pedagógicas 4.

DEUS, Klênia Lima Armôa de. **Língua de Sinais Brasileira: Libras III**, / Klênia Lima Armôa de Deus – São Paulo: Know How, 201º.

FACHINI, Sônia Regina Victorino. **Inclusão socioeducacional.** / Sônia Regina Victorino Fachini – Joinville: Sociec, 2009.

GAYOSO, Rozely S.L. **Currículo e Letramento na educação de surdos**. / Rozely S.L Gayoso – São Paulo: Know How, 2010.

HONORA, Márcia. **Ciranda da inclusão esclarecendo as deficiências.** Márcia Honora, Mary Lopes Estives Frizanco – São Paulo. LIMA, Mirlene Ferreira Macedo Damázio – São Paulo: MEC/SEESP. 2007.

MAURÍCIO, Aline Cristina Lofrese. **Educação e Currículo: Fundamentos e Prática Pedagógicas na Educação de Surdos. /** Aline Cristina Lofrese Maurício. São Paulo Know How 2010.

MONTE, Francisca Rosineide Fortunato. **Saberes e Prática da inclusão: dificuldades acentuada: deficiência múltipla/coordenação geral.** Francisca Rosineide Fortunato do Monte. Idê Borges dos Santos –reimpressão – Brasília: MEC, SEEP. 2004.

OLIVEIRA, Aparecida de. Monografia: **A Língua de sinais na educação do aluno surdo:** inclusão adaptação e legislação: Aparecida Sônia de Oliveira – Jacarepaguá, 2010.

PAULA, Ana Rita de. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva.** / Ana Rita de Paula, Carmem Martini Costa, reimpressão – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

PINHEIRO, Lucineide Machado. **Língua de Sinais I.** /Lucineide Machado Pinheiro – São Paulo:Know How, 2010.

QUADROS, Ronice Mulher de, **Educação de Surdos: A aquisição da Linguagem.** / Ronice Mulher de Quadros – Porto Alegre: Artimed, 1997.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos.** / Nídia Regina Limeira de Sá – São Paulo: Paulinas 2006 (Coleção Pedagogia e Educação).

SILVA, Alessandra da. **Deficiência auditiva.** / Alessandra da Silva, Cristiane Vieira de Paiva

VELOSO, Eden. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez.** / Eden Veloso / Valdeci Maia Filho – Curitiba, 2009.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO IX

A LEITURA E OS RECURSOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CRECHE MUNICIPAL SÃO FRANCISCO EM MACAU/RN

Arilza Mendonça Paulo Leonez[17]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-09

RESUMO:

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um estudo sobre a leitura e os recursos didáticos na Educação Infantil na Creche Municipal São Francisco em Macau/RN. A pesquisa foi desenvolvida através de um apoio teórico na abordagem qualitativa na realização das atividades por meio da observação e entrevista com a professora. O artigo se ampara em pesquisa bibliográfica, onde a fundamentação teórica se argumenta em teóricos com Abramovich, Bettelhim, Ferreiro, Freire, Kleiman entre outros. A pesquisa buscou analisar a aquisição da leitura no desenvolvimento da linguagem oral das crianças a partir do recontar de histórias em sala de aula. Desta forma, a pesquisa fez com que o incentivo, o acesso e o manuseio de livros pelos alunos fossem otimizados cada vez mais o prazer pela leitura, porque a leitura é um elemento necessário ao saber da criança, para que ela se torne uma boa leitora. Nessa contextualização, pode-se oportunizar a leitura incentivando a criança ao prazer de ler utilizando a literatura infantil.
PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Prazer de ler. Educação Infantil. Recursos didáticos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa discutir sobre os recursos didáticos utilizados para a aquisição da leitura, buscando desenvolver linguagem oral das crianças a partir do recontar de histórias em sala de aula, incentivando o hábito da leitura e analisando o tratamento dado à oralidade das crianças pelos professores como ferramenta facilitadora do ensino e aprendizagem da criança.

A ideia de pesquisar sobre os recursos didáticos da leitura, é para mostrar a importância do desenvolvimento da linguagem oral das crianças e despertar o prazer pela

17 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

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

leitura, porque a leitura é um elemento necessário para o desenvolvimento do saber da criança para que ela se torne uma boa leitora. A criança que nunca frequentou uma escola tem mais dificuldade em aprender, para isso, o educador precisa interagir com a mesma no mundo da leitura.

Considerando que os livros são importantes, a ação verbal através da partilha de experiências de leituras proporciona uma aprendizagem significativa, já que favorece a capacidade de agenciar e articular informações, dando subsídios aos professores em suas práticas educativas de forma enriquecedora.

PROBLEMATIZAÇÃO

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

Mediante essas práticas desenvolvidas no cotidiano do aluno, através das informações que absorve, dando coerência ao ponto de vista com o pensamento crítico, proporcionando 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 na educação infantil, utilizando a leitura e a literatura infantil com um recurso que irá contribuir para esse processo em sua aprendizagem.

Desta forma, é o professor 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 à criança oportunidade de usufruir o prazer que a leitura lhe possibilita às crianças. Entretanto, o que deve ser levado em consideração a formação da criança o hábito de ler que dispõe para leitura e realize uma profunda seleção de material a ser utilizado pelas crianças, para as mesmas sentirem o prazer pela leitura.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Diante do exposto verifica-se a necessidade de responder a seguinte indagação: Qual a prática da leitura e os recursos didáticos na Educação Infantil da Creche Municipal São Francisco, em Macau/RN?

OBJETIVOS

Objetivo Geral: Discutir a prática da leitura e os recursos didáticos na Educação Infantil da Creche Municipal São Francisco, em Macau/RN.

Objetivos Específicos: Investigar que recursos didáticos são utilizados pela professora no nível II – Maternal I, na CMSF; Diagnosticar as técnicas de leitura utilizadas nas práticas de leitura oferecidas em sala de aula; Propor a operacionalização de técnicas de leitura e a utilização dos recursos didáticos que otimizem o aprender a ler na Educação Infantil.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi elaborada com um estudo sobre a leitura e os recursos didáticos na educação infantil na Creche Municipal São Francisco, situada na rua – Vereador: Francisco Rodrigues – SN, no bairro do Valadão, em Macau, fundada no ano de 2001.

A creche trabalhada tem como base teórica que fundamenta sua prática pedagógica, a linha construtivista, pois acredita que o homem constrói o seu próprio conhecimento na sua relação com o meio.

Para essa pesquisa foram selecionados como público-alvo 20 alunos e 1 professora da rede pública municipal, de nível II da cidade de Macau, sendo que o total de alunos matriculados corresponde a 189. A escola é de médio porte e possibilita métodos que possam aprimorar a prática educadora na educação infantil com base na leitura.

Nomeou-se como metodologia uma pesquisa descritiva que foram escolhidas como recursos didáticos a coleta de dados e a observação durante as aulas na sua rotina, levando dados sobre a leitura, literatura infantil, entrevista com a professora do nível II sobre o trabalho literário desenvolvido no contexto escolar.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Assim, para compreender a problemática e averiguar o nível de conhecimento sobre o assunto abordado, dos alunos e do docente atuante no campo de trabalho relacionado à educação infantil, estes instrumentos atenderão às questões propostas de estudo.

RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS PELA PROFESSORA NO NÍVEL II – MATERNAL I, NA CMSF

Através da observação de campo na Educação Infantil, foi possível até o momento, a constatação de algumas práticas desenvolvidas com muita frequência na sala de aula, durante esse processo inicial de aquisição e apropriação da leitura e os recursos didáticos utilizados pela professora dando subsídios material pedagógico que mais são utilizados na sala de aula com variados portadores de texto, calendário, cartaz de frequência , alfabeto na parede, cartaz de sequência numérica, crachá etc, trabalhando o cotidiano da criança do nível II na Creche Municipal São Francisco.

Nessas práticas destaca-se a ênfase no desenvolvimento do processo de prontidão e treino durante a leitura, como também os recursos e as atividades que envolvem a linguagem oral: conversas constantes, músicas, canto, escuta e reconto de histórias. Na linguagem escrita: participação quando necessário o uso da escrita, utilizando o conhecimento de que dispõe. Como também atividades que envolvem brincadeiras, ritmos corporais, utilização de contagem oral, noções de quantidade, manipulação de objetos e brinquedos que as crianças possam empilhar, encaixar etc.

A creche tem um projeto itinerante banca de livros que oportuniza os professores levarem livros para a sala, numa dinâmica em que as crianças podem manuseá-las e lê-los. Assim, sua relação com a leitura é sempre prazerosa, promovendo momentos de intensa experiência, enriquecendo sua aprendizagem de maneira significativa, porque a prática de leitura em sala de aula não pode estar ausente, principalmente os contos de fada, pois conforme Bettelheim (1980, p. 20)

> Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significados em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança.

Acreditamos que os educadores devem valorizar o trabalho com a leitura como uma atividade enriquecedora com criatividade, e autonomia das crianças, construídas através de leituras prazerosas onde o professor se comprometa com as práticas educativas que envolvem a leitura de forma lúdica centrando seu trabalho na criança.

TÉCNICAS DE LEITURA: PRÁTICAS EM SALA DE AULA

A pesquisa realizada tem proporcionado observar e diagnosticar resultados quanto às técnicas de leitura desenvolvidas na sala de aula. Primeiro, verificou-se que aproxima as crianças dos livros, quando utilizados duas vezes por semana trazendo a banca de livros para dentro da sala de aula, e também dando a eles a liberdade de escolha (livros), com a certeza de que não estarão sendo avaliados pela quantidade de livros que pegam para ler, mas pelo interesse da imagem do livro. A história proporciona a criança viver além de sua vida imediata, vivenciar outras experiências.

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 creche, hoje, a professora precisa assumir o seu papel de formadora, de construtora de leitores, não para explorar a leitura, mas a linguagem oral e escrita da criança. Um trabalho que oportuniza ouvir e contar histórias, brincadeiras, desafios motores, roda de conversa entre adulto/criança ou criança/criança, cantigas de roda e outros tipos de canções, danças, corridas etc.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Ler é uma atividade voluntária e prazerosa, com afirma Solé (1998). Segundo ela, crianças e professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler. É muito difícil que alguém que não sinta prazer com a leitura consiga construir esse hábito com os demais. Solé também afirma em sua obra que é muito importante que a criança veja que seus professores e pessoas importantes para ela valorizam, usam a leitura e desfrutam dela.

Então, uma das melhores formas de incentivar o gosto das crianças pela leitura é cercá-las de livros por todos os lados. E, dentro da sala de aula, não há modelo mais efetivo do que um professor que realmente ame os livros e a leitura e consiga passar esse amor, esse prazer aos pequenos. Acreditamos que os contos de fada podem e devem servir como recurso pedagógico, uma vez que as mesmas transportam as crianças para o mundo do faz-de-conta, do era uma vez, do real para o imaginário, por meio do lúdico, aspecto essencial para o desenvolvimento humano, permeando todas as áreas do conhecimento.

A OPERACIONALIZAÇÃO DE TÉCNICAS E A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁTICOS QUE OTIMIZAM O APRENDER A LER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao educador cabe a responsabilidade do importante papel de agilizador do processo de gostar de ler. É preciso que ele 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.

O tempo que o educador tem em contato com a criança dentro da creche 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 oculto conforme afirma Vera Maria Tietzmam 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

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

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 e (ou pede 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).

Entretanto a criança, ao escutar a voz do adulto, a entonação da leitura, a conversa estabelecida no momento em que a leitura está ocorrendo, o olhar de quem lê a história, para estabelecer um vínculo muito produtivo com a professora, pois percebe que a mesma está dedicando um momento especial para ele.

Além de um momento de aprender, divertimento, como diz a autora, escutar uma história é um momento de aprendizagem. Ouvindo, a criança pode perceber que a história possui início, meio e fim e essa percepção pode auxiliá-la nos momentos de produção textual.

Lendo se aprende, se obtém informações, se amplia o vocabulário, melhora a escrita, se encontra prazer. Muitos ainda afirmam que não têm tempo para compartilhar momentos de leitura com seus filhos. Infelizmente, em nosso país, são poucos os pais que têm o hábito de ler com os filhos. Com essa realidade, torna-se fundamental o papel do professor na formação do leitor.

UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS DIDÁTICOS NA CRECHE MUNICIPAL SÃO FRANCISCO, EM MACAU/RN

A concepção que tive em relação ao trabalho observado é que a professora tem um bom desenvolvimento com a leitura em sala de sala, porque há muitos recursos que ela utiliza em suas atividades no seu dia-a-dia, buscando sempre livros, mostrando para as crianças a realidade da vida, porque disso elas já têm um conhecimento prévio, depois formulando perguntas para as crianças em relação à leitura que foi repassada naquele dia,

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

com a participação de todos respondendo com entusiasmo e estimulando uma melhor compreensão daquilo que trabalhou em sala. Ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura, por isso que muitas crianças quando pegam um livro já vão imaginando a sua leitura de mundo à sua maneira.

Dessa maneira, pude perceber um aspecto muito importante: a mesma trabalha vários tipos de gêneros textuais com as crianças, tais como: gibis, revistas, livros de histórias entre outros e elas se encantam com a literatura infantil.

Desde cedo a criança faz uma leitura de mundo, retirando do meio no qual está inserida as imagens, dando significados e construindo, assim, gradativamente o seu vocabulário. O desenvolvimento da leitura, dá-se através da interação indivíduo/meio, onde estão presentes as mais variadas formas de leitura possíveis.

É preciso que o professor selecione seus textos analisando os valores que vão ser passados. São muitos os critérios que levam à escolha de uma história. Cabe ao professor buscar dinâmica para a leitura, pois assim facilitará para que as crianças encontrem o prazer que a leitura pode proporcionar.

O incentivo ou o estímulo é peça-chave para formar leitores que buscam a leitura pelo hábito, por prazer. Esse hábito é interiorizado desde cedo pela criança. Portanto, garantir a riqueza da vivência narrativa desde os primeiros anos de vida da criança contribui para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e de sua imaginação, que segundo Vygotsky (1992, p. 128) “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista”.

Neste sentido, o autor enfoca que na imaginação a direção da consciência tende a se afastar da realidade. Esse distanciamento da realidade através de uma história é essencial para uma penetração mais profunda na própria realidade: afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária possibilita processos cada vez mais complexas, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece (VYGOTSKY, 1992, p. 129).

Esse momento extrapola a melhor expectativa que o professor pode ter: a de ver a criança vivenciar a história. Essa vivência, que podemos chamar de faz-de-conta, permite o

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

divertimento e um envolvimento afetivo e intelectual, em que as crianças podem experimentar situações reais por meio do imaginário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial desta pesquisa tinha como objetivo geral fazer com que seja percebida a importância da utilização dos recursos didáticos na aquisição da leitura na Educação Infantil, 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 uma variedade de autores voltados para o estudo da criança. Constatou-se que a creche possibilita a vivência diária com o manuseio de vários tipos de livros infantis incentivando a leitura.

Observar-se que a professora tem preparo para desenvolver seu trabalho como profissional da educação infantil. Vendo que a solução possível 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 dia a dia escolar o professor desenvolva estratégias de leitura, principalmente envolvendo a literatura infantil, pois a mesma possibilita 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 professor desde cedo compreender que a leitura se dá através da interação indivíduo/meio, onde estão presentes

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

as mais variadas formas de leitura possíveis, buscar estímulo na criança 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, 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 magistério).

ABRAMOVICH, A 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.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

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

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

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. mestranda em comunicação social. **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.

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

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

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.

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.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO X

A MANIFESTAÇÃO DE FUNÇÕES COGNITIVAS NA TRANSIÇÃO DA LÍNGUA ORAL PARA LÍNGUA DE SINAIS

Marcos Antonio Campelo Lopes[18]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-10

RESUMO:

O presente estudo está focado na manifestação e comportamento das funções cognitivas durante o processo de comunicação e tem como principal objetivo a comprovação de que o intérprete de Língua Brasileira de Sinais manifesta e executa funções cognitivas simultâneas durante suas ações de comunicação que se interliga ao fato da maturação de formação do seu processo. A metodologia utilizada foi à pesquisa descritiva de caráter quantitativo e qualitativo, que visou apresentar as percepções dos níveis de atenção de intérpretes e ouvintes não-intérpretes por meio de testes de atenção concentrada. Este estudo evidenciou o resultado positivo em relação à hipótese; bem como, a incorporação do aprimoramento das funções cognitivas no decorrer da profissão de Tradutor e Intérprete de Libras.
PALAVRAS-CHAVE: Libras. Cognição. Funções Cognitivas.

INTRODUÇÃO

A inclusão entre outros tópicos relacionados a questões sociais que envolvem o indivíduo como parte de um grupo tem sido pautas bastante discutidas na atualidade, sendo eixos importantes o comportamento humano mediante a comunicação e relações interpessoais pré e pós-conhecimento.

No cenário da inclusão social, o eixo em que ela se encontra muito presente é no âmbito educacional, mais especificamente no âmbito escolar, que quando reconhecido o Atendimento Educacional Especializado por legislação e estatutos passou a se moldar para incluir o leque da Educação Inclusiva. Uma das figuras de linguagem importantes nesse

18 Graduando em Fisioterapia pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH) e Educação Física pelo Centro Universitário UNA. Atualmente é Diretor de Pesquisa da Liga Científica de Fisioterapia e Líder de turma. Possui experiências em Monitorias das disciplinas básicas de formação dos eixos de Ciências Biológicas e Saúde. E-mail: marcos.antonio.lopes@outlook.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

leque da inclusão é a comunicação utilizada pela comunidade surda através da linguagem de sinais, que no Brasil é reconhecida pela Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, considerada o segundo idioma oficial do Brasil segundo a lei LEI Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. O profissional responsável pela mediação da comunicação entre a comunidade surda e a sociedade ouvinte é o tradutor e intérprete de Libras capaz de transcrever qualquer figura de linguagem oral e sinalizada.

Essa transição se dá por meio de funções cognitivas ativas, onde, nós seres humanos, essas funções têm início no crescimento e desenvolvimento humano até o fim da vida. A memória, atenção, linguagem, percepção e funções executivas são as peças que compõem o sistema cognitivo que se dá pela relação entre elas, desde o comportamento humano mais simples até um comportamento de alta complexibilidade (HEBER MAIA, 2ª ed. 2010). Porém a separação da comunidade surda é bem visível numa demarcação que limita o descrito em papel da prática percebida do dia a dia. Com isso, surge a seguinte pergunta: existe diferença no recrutamento de funções cognitivas em diferentes públicos?

O objetivo deste trabalho foi apresentar por meio de duas pesquisas de caráter quantitativo e qualitativo a surdez como paradigma clínico em um olhar que marca a deficiência e seu paradigma sócio-antropológico que marca a diferença, tendo o material dos recursos de avaliação e aplicação do processo adaptado para abrangência dos surdos, buscando comprovar que a absorção de informação, aprendizagem e manifestações simultâneas de funções de um intérprete é positiva em relação a um ouvinte não-intérprete. Além disso, objetivou-se também quantificar a capacidade de resposta de funções cognitivas ativadas simultaneamente em intérpretes e não intérpretes da Língua Brasileira de Sinais.

DESENVOLVIMENTO

Nesta seção são apresentadas as referências teóricas utilizadas para fundamentar este projeto. Inicialmente são abordados aspectos relacionados a figuras de linguagem e conceitos acerca das funções cognitivas. As funções cognitivas, em sua definição, buscam conceitos de vários braços de áreas correlatas como a Psicologia e Neurociência, Pedagogia

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

e psicopedagogia, que defendem o contexto de funcionamento de uma rede interdisciplinar dessas funções com o aspecto em comum de que tarefas realizadas por seres humanos necessitam de atividade cerebral. Para esse estudo que se refere ao preceito de figura de linguagem, considera-se o conceito trazido por Reuven Feuerstein (2012), que defende como funções cognitivas as habilidades do cérebro que podem ser divididas em grandes grupos: memória, percepção, linguagem, funções executivas (raciocínio, planejamento, monitoramento), atenção e praxia (habilidade de realizar movimentos complexos). Juntas elas dão corpo aos pensamentos, sentimento e ações, das mais simples às mais abstratas. Além disso, Feuerstein (2012) conceitua também que o cérebro humano é modificável. Ele considera que a mediação é um importante instrumento para mudá-lo e a partir desse pressuposto elaborou a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e a teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM). Com essas palavras, ele descreve indiretamente, as funções de um intérprete de Libras, que utiliza de suas funções cognitivas para mediar à comunicação do mundo externo com os surdos.

TEORIA DA MODIFICABILIDADE COGNITIVA ESTRUTURAL

A teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), formulada por Reuven Feuerstein, baseia-se na premissa de que existe um potencial de aprendizagem a ser desenvolvido por qualquer sujeito, independentemente de sua idade ou origem étnica ou cultural. De acordo com Feuerstein, a maioria de nós apresenta uma série de "funções cognitivas deficientes", ou seja, nossos processos mentais raramente operam em um nível ótimo de funcionamento. A partir de uma avaliação adequada, e com o auxílio de instrumentos concretos de apoio, a maioria dos indivíduos torna-se então capaz de desenvolver essas potencialidades.

Esse conceito é amadurecido por intérpretes de Libras em formação, e pode ser facilmente associado ao autor supracitado, pois começam a lidar com a obrigação de executar várias tarefas ao mesmo tempo para ter um feedback efetivo de comunicação no papel de mediador quando transporta a engrenagem de informação mediação-recepção.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Tanto o intérprete quanto o surdo trocam seus papéis sendo ora emissores da informação, ora receptores da mesma. Segundo o Portal da Educação (2019) a língua utilizada foi reconhecida como idioma pela LEI Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Portanto segue os parâmetros legais para ser considerado como Língua nos fazeres de: Morfologia; Sintaxe; Semântica; Pragmático.

Morfologia: Processo de formação de palavras. São as flexões verbais, gênero e número.

Sintaxe: A relação que as palavras têm entre si e que expressam de forma correta em uma frase. A estrutura mais utilizada é: sujeito, verbo e objeto. As frases podem ser afirmativas, negativas, interrogativas e exclamativas. No caso da Libras é representada pelas expressões faciais.

Semântica: Estuda os significados e o sentido das palavras no dia a dia;

Pragmático: Estrutura a palavra com outras, e assim obtendo coesão naquilo o que se fala ou escreve. Observa-se então, que a língua de sinais tem uma organização equivalente à Língua Portuguesa, na qual as palavras são formadas e estruturadas por meio das articulações de mãos, que são representadas, como:

Tabela 1 – Relação Entre Parâmetros

Língua Brasileira de Sinais	**Língua Portuguesa**
Configuração de mão	Fonemas
Ponto de articulação	Estrutura morfológica
Orientação/direcionamento	Níveis semânticos e pragmáticos.
Expressão facial e corporal	Coesão
Movimento	Estrutura sintática

Fonte: Autoria

Dessa forma, a relação do papel do Intérprete pode ser associada às funções cognitivas, sobretudo ativando-as de forma simultânea para seguir esses parâmetros. São funções cognitivas:

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

MEMÓRIA

Esta é uma das funções cognitivas que mais são empregadas, porque ela está em funcionamento durante toda a vida de um humano. A memória nada mais é do que a capacidade de registrar informações, lembrar-se delas e depois aproveitá-las no presente. O nível de atenção é que produz o bom funcionamento da memória. Existem várias etapas na memória, sendo estabelecidas por: memória de curto prazo, que utilizam os sentidos e a memória de longo prazo, que nada mais são do que os conhecimentos que demarcamos como os mais importantes e ficam presentes no nosso cérebro por mais tempo. Existem maneiras de aprimorar a memória, lembrando que ela começa a se debilitar a partir dos 50 anos de idade, onde a maioria das pessoas se queixam de dificuldades em memorizar. Mas a memória é influenciada em outros fatores, tais como as emoções e a motivação. Quando se está mais motivado para aprender algo, se memoriza com mais facilidade, ou seja, o armazenamento das informações se torna mais fácil e tende a ficar armazenado na memória por mais tempo.

ATENÇÃO

Esta é uma função muito complexa e o nível dela é determinado pelo comportamento. Para que a atenção seja bem advinda é importante que o foco seja mantido. A atenção é essencial para os processos existentes para a memorização. Sempre vamos apontar a atenção para algo que é avaliado como mais importante em determinados momentos do dia. Porém, diferentes estímulos fazem parte de todo este processo, sendo eles: Atenção seletiva que ocorre quando uma pessoa escolhe um estímulo que ela deseja prestar atenção. Exemplo: ler uma revista, mesmo quando a televisão esteja ligada e fazendo ruídos de fundo; Atenção dividida que é uma capacidade que a pessoa possui de prestar atenção em mais de um estímulo. Exemplo: ouvir música e falar ao telefone, andar de bicicleta enquanto conversa com outra pessoa que também está pedalando; A aptidão que se tem de manter a concentração é limitada, e depende de inúmeros fatores, desde a

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

carência de ânimo ou anseio sobre determinado assunto, até os problemas mais específicos, como o Déficit de atenção entre outros, que precisam ser tratados.

PERCEPÇÃO

É uma função cognitiva onde o indivíduo é capaz de formar e distinguir os estímulos vindos de um ambiente através dos órgãos sensoriais e poder dar um significado para eles.

LINGUAGEM

Esta é uma função que também é utilizada todos os dias e durante a maior parte do tempo. Utiliza-se a linguagem de maneira oral (conversando) ou escrita (lendo ou escrevendo um texto). A linguagem tem uma importância muito ampla, e é definida pelo uso de um meio aparelhado de combinar as palavras a fim de se comunicar, apesar de que a comunicação não se constitui excepcionalmente em um processo verbal. As formas não verbais, como os desenhos ou gestos são igualmente capazes de imprimir sentimentos e ideias.

FUNÇÕES EXECUTIVAS

Incluem um contexto neuropsicológico que utiliza as atividades cognitivas pela execução e o planejamento de tarefas. Abrangem nestas atividades as tomadas de decisões, a lógica, o raciocínio, as estratégias e as soluções de problemas. Estes processos cognitivos também são produzidos diariamente. Com esse conceito, o que se pode dizer sobre as funções cognitivas é que elas se interagem entre si, mas é necessário separá-las para poder estudá-las, porque o humano é caracterizado pela sua totalidade.

A RELAÇÃO DA PRÁTICA DE COMUNICAÇÃO EM LIBRAS COM AS FUNÇÕES COGNITIVAS

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Ainda nos pressupostos dos estudos de Feuerstein, acreditava-se que o cérebro humano é modificável, não sendo, portanto, uma estrutura rígida; A mediação de um indivíduo mais experiente muda a estrutura cognitiva do indivíduo mediado;

Partindo da teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM), ela é constituída por três noções básicas (FEUERSTEIN, 2012):

(1) Que três forças moldam e formam os seres humanos: o ambiente; biologia humana (tanto em termos evolutivos como em termos de desenvolvimento de cada um) e a mediação;

(2) O comportamento humano é determinado por estados temporários, isso quer dizer que se relaciona aos estados variados da emoção, das condições do intelecto e até de atividades já aprendidas. Feuerstein afirma que por isso a inteligência humana é adaptativa e não fixa.

(3) O cérebro humano é plástico, porque todos os comportamentos estão abertos e podem mudar porque o cérebro gera novas estruturas através de fatores internos e externos. A interação entre a condição biológica, o ambiente e a mediação é frequente e complexa. Ele afirma que as funções cognitivas dos seres humanos podem mudar "independentemente da idade da pessoa, do seu grau de comprometimento cognitivo e até mesmo pode mudar quando a condição é considerável irreversível" (FEUERSTEIN, 2012. p. 29).

Desse modo, se for considerado uma comunicação hipotética, é possível correlacionar, na teoria, cada função cognitiva com um aspecto dos parâmetros de comunicação da Libras. Considere que um intérprete está em uma comunicação com um surdo, tratando de um assunto independente, onde o surdo realiza uma pergunta para o intérprete. Dessa forma o surdo realiza toda uma configuração corporal, facial e de utilização do espaço para realizar o seu papel de introdução da informação. Para receber essa informação o intérprete também tivesse uma rede de funções, que podem ser associadas da seguinte forma:

(1). Entender a mensagem na língua fonte

(2). Ser capaz de internalizar o significado na língua alvo

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

(3). Ser capaz de expressar a mensagem na língua alvo sem lesar a mensagem transmitida na língua fonte.

O processo pelo qual o intérprete passa, apresenta os seguintes passos: Mensagem original > Recepção e compreensão > Análise e internalização > Expressão e avaliação > Mensagem interpretada para a língua alvo.

Dessa forma ao devolver a mensagem ao surdo o intérprete realiza várias tarefas com impulso cerebral ao mesmo tempo como, por exemplo, utilizar o espaço para realizar as funções biomecânicas para configuração de mãos, que necessita da lembrança de como se executa o sinal, buscando a referência do sinal nos parâmetros morfológicos, semânticos e sintáxicos de construção, a efetivação da expressão facial para caracterizar pontuação e etc. Nesse sentido nota-se que as atividades realizadas seguem relação com a cognição da seguinte maneira:

Tabela 2 – Relação entre Ação e Funções cognitivas

AÇÃO	**FUNÇÃO COGNITIVA**
Utilização do espaço	Funções executivas
Lembrar o sinal que representa a palavra	Memória
Buscar a referência do sinal	Percepção; Atenção.
Efetivação da expressão facial	Memória; Linguagem.

Fonte: Autoria

Nesse exemplo, reflete-se que são ativadas simultaneamente algumas funções dependendo da ação, o que dá partida a metodologia de pesquisa utilizada para comprovar de forma palpável essa pragmática.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O propósito da pesquisa que terá seus resultados presentes neste material foi de caráter descritivo e sua finalidade foi entender como se dá o processo de relação e

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

manifestação das funções cognitivas na comunicação. A abordagem da pesquisa foi exercida em dois momentos, apresentando sua fase na etapa quantitativa e qualitativa. A pesquisa resume-se em dois testes aplicados para identificar a capacidade de ativar funções cognitivas simultâneas no processo de aprendizagem e absorção de informação. A amostra foi escolhida com base no voluntariado, utilizando como critério para o grupo 01 (um) a obrigatoriedade de ser Intérprete de Libras atuante em campo da profissão em pelo menos 02 (dois) anos e para o grupo 02 (dois) ser ouvinte atuante em qualquer profissão a pelo menos 02 (dois) anos. A pesquisa foi realizada no Centro Universitário de Belo Horizonte.

Na primeira etapa aplicou-se um jogo da memória composto por 15 (quinze) pares de cartas para 10 (dez) voluntários, sendo necessário encontrar o máximo de pares possíveis dentro do tempo de 2 (dois) minutos. Após realizou-se a segunda etapa com a mesma amostra a fim de verificar como se manifesta a atenção quando realizar tarefas simultâneas, sendo nesse caso, um jogo da memória composto por 15 (quinze) pares de cartas, sendo necessário encontrar o máximo de pares possíveis no tempo de 2 (dois) minutos, associado à audição de música por via de fones de ouvido.

O jogo da memória é um jogo cognitivo e os jogos cognitivos são denominados dessa forma por envolverem o uso das habilidades cognitivas para o bom desempenho do jogador, podendo ser do tipo tradicional ou eletrônico. De acordo com Ramos (2013, p. 20), os jogos cognitivos referem-se a “um conjunto de jogos variados que trabalham aspectos cognitivos, propondo a intersecção entre os conceitos de jogos, diversão e cognição”. Nesse contexto, a cognição é entendida como “a aquisição, o armazenamento, a transformação e aplicação do conhecimento” (MATLIN, 2004, p. 2). Além do exercício das habilidades cognitivas, o uso de jogos possibilita o exercício de habilidades emocionais e sociais, uma vez que seu uso favorece a interação social e a colaboração mútua. Nesse trabalho, compreendem-se as habilidades cognitivas como as capacidades que tornam o sujeito competente e lhe possibilitam que interaja simbolicamente com o meio, incluindo a discriminação de objetos, a identificação e classificação de conceitos, a resolução de problemas e a aplicação de regras, as quais propiciam a estruturação contínua dos processos mentais (GATTI, 1997).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

RESULTADOS

Após a aplicação das duas etapas, observam-se os seguintes resultados:

Tabela 3 – Resultado do teste 1

Intérprete	**Resultado Acertos**	**% Acertos**	**Não-intérprete**	**Resultado Acertos**	**% Acertos**
Intérprete 1	09 pares	60%	Não-Intérprete 1	08 pares	53,33%
Intérprete 2	09 pares	60%	Não-Intérprete 2	10 pares	66,66%
Intérprete 3	12 pares	80%	Não-Intérprete 3	07 pares	46,66%
Intérprete 4	06 pares	40%	Não-Intérprete 4	12 pares	80%
Intérprete 5	11 pares	73,33%	Não-Intérprete 5	09 pares	60%

Fonte: Autoria

Tabela 4 – Resultado do teste 2

Intérprete	**Resultado Acerto**	**% Acerto**	**Não-intérprete**	**Resultado Acerto**	**% Acerto**
Intérprete 1	08 pares	53,33 %	Não-Intérprete 1	05 pares	33,33%
Intérprete 2	07 pares	46,66 %	Não-Intérprete 2	03 pares	20%
Intérprete 3	09 pares	60%	Não-Intérprete 3	06 pares	40%
Intérprete 4	09 pares	60%	Não-Intérprete 4	05 pares	33,33%
Intérprete 5	06 pares	40%	Não-Intérprete 5	05 pares	33,33%

Fonte: Autoria

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Com base nos resultados, observa-se que na tabela 3, referente ao teste fase 1, a diferença é balanceada entre os resultados, apresentando média de resultados de acertos de 9,4 para Intérpretes e 9,2 para não-intérpretes, o que demonstra uma proximidade na atividade cerebral que recruta recursos para resolver o mesmo problema. Já na tabela 4, referente ao teste fase 2, os resultados se distanciam apresentando média de resultados de acertos de 7,8 para Intérpretes e 4,8 para não intérpretes, o que justifica a diferença das manifestações de ativação da rede de cognição.

Tabela 5 – Comparativo de resultados teste 1

Amostra	**Média Acertos**	**Média % Acertos**
Intérprete	9,4	62,66%
Não-Intérprete	9,2	61,33%

Tabela 6 – Comparativo de resultados teste 2

Amostra	**Média Acertos**	**Média % Acertos**
Intérprete	7,8	51,99%
Não-Intérprete	4,8	31,99%

Fonte: Autoria

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou alguns temas tendo as funções cognitivas como ponto de partida. Sendo que a pesquisa descritiva proporciona uma reflexão sobre a diferença da manifestação de funções cognitivas em diferentes públicos, sobretudo na comunicação da transição da língua oral para língua de sinais, tendo em vista que o Intérprete de Libras apresenta uma vantagem cognitiva em relação ao público ouvinte não-intérprete.

Conforme a bibliografia apresentada no estudo é possível identificar que as diferentes visões de estudo do autor russo citado, que aborda e justifica, na teoria, o principal eixo deste estudo.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Quanto à pergunta da pesquisa: existe diferença no recrutamento de funções cognitivas em diferentes públicos? Para responder a essa pergunta foi feita uma pesquisa de campo com o uso de jogo da memória em duas fases, que possui suas afirmativas baseadas na respectiva ativação do ponto chave que é a cognição, como também questões abertas na sua totalidade que cada indivíduo apresenta na resolução de problemas, que puderam demonstrar informações que foram válidas para a conclusão desta pesquisa. Com isso foi identificado no presente estudo através da análise dos dados que os intérpretes apresentam uma maior manifestação de funções cognitivas, sobretudo quando a demanda exige ativação simultânea de duas ou mais funções.

O objetivo da pesquisa era apresentar por meio de duas pesquisas de caráter quantitativo e qualitativo a surdez como paradigma clínico em um olhar que marca a deficiência e seu paradigma sócio-antropológico, buscando comprovar que a absorção de informação, aprendizagem e manifestações simultâneas de funções de um intérprete é positiva em relação a um ouvinte não-intérprete. Através da análise dos resultados, chegou-se à conclusão que os intérpretes de Libras se sobressaem positivamente em resolução de problemas que testam a cognição e seus paradigmas.

REFERÊNCIAS

RAMOS, Daniela Karine; ROCHA, Natália Lorenzetti da; RODRIGUES, Katia Julia Roque and ROISENBERG, Bruna Berger. **O uso de jogos cognitivos no contexto escolar: contribuições às funções executivas.** *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 2017, vol.21, n.2, pp.265-275. ISSN 2175-3539. http://dx.doi.org/10.1590/2175- 3539201702121113.

TURRA NC. Reuven **Feuerstein: experiência de aprendizagem mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural**. Educere Educare. 2007;2(4):297-310.

DA ROS SZ. **Pedagogia e Mediação em Reuven Feuerstein**. São Paulo: Editora Plexus; 2004.

FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. **Mediated learning experience (MLE): Theoretical, Psychosocial And Learning Implications**. London: Freund, 1994.

CERVO, A, L.; BERVIAN, P, A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

FONSECA, Vitor. **Educação Especial-programa de estimulação precoce, uma introdução às ideias de Feuerstein**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000;

GONÇALVES, Carlos Eduardo de Souza e VAGULA, Edilaine. **Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reuven Feuerstein: uma perspectiva educacional voltada para o desenvolvimento cognitivo autônomo**. IX ANPED SUL, Seminário de Educação da Região Sul, 2012. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home.php?link=grupos&acao=listar_trabalhos&nome=GT20%20%E2%80%93%20Psicologia%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o&id=112.> Acesso em 09/09/2020.

RATO, Joana Rodrigues; CALDAS, Alexandre Castro. **Neurociências e educação: Realidade ou ficção?**. In Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de fevereiro de 2010.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Feuerstein e a construção mediada do conhecimento.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CUNHA, Juliana Alves S. Gâeta. **Funções cognitivas e aprendizagem: a abordagem de Reuven Feuerstein.** Estação Científica - Juiz de Fora, nº18, jul – dez / 2017.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XI

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

Arilza Mendonça Paulo Leonez[19]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-11

RESUMO:

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica e tem como objetivo discutir sobre as práticas de leitura na educação infantil. O artigo se fundamenta nos teóricos com Abramovich, Bettelhim, Ferreiro, Freire, Kleiman entre outros. Conclui-se que diante dos recursos trabalhados, através do incentivo, acesso e manuseio dos livros pelos alunos, é que a leitura ou contação de histórias desperta na criança a imaginação, aperfeiçoa a inteligência e aprimora a sensibilidade para a leitura infantil, com isso possam expressar o que pensam e se utilizem das múltiplas formas de expressões, assim podendo atribuir e elaborar significados das releituras através da interação com as outras crianças e objetos.
PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Prazer de ler. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O gosto e o prazer pela leitura começam 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 literários.

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

19 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

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

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

Mediante às condições oferecidas pela creche e da criatividade e disponibilidade do professor 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 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 um a 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 a tarefa 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 professor, mais com a ajuda dos pais, para isso eles precisam ser estimuladores e incentivadores da leitura.

Tornar a leitura uma fonte de prazer talvez seja 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 deve 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.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

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 está 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 algo 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 preciso redescobrir o gosto pela leitura. O importante é que a criança adquira o hábito 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 acompanharam 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, 1998, 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 mediadas 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 literatura é um processo muito mais amplo do que podemos imaginar. Ler não é unicamente interpretar os símbolos gráficos, mas interpretar o mundo

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

em que vivemos. Quanto 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.

A LEITURA E OS RECURSOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A leitura e os recursos didáticos na Educação Infantil são de suma importância, traz o seu conhecimento prévio com a intervenção do ponto de vista, com o pensamento crítico e científico.

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

Considerando a atuação dos alunos na construção de seus conhecimentos e valorizando suas experiências no seu dia a dia, buscando discussão essenciais para que possa ampliar na sua oralidade e na consolidação das práticas pedagógicas adotadas e implementadas que contribuam efetivamente na Educação Infantil.

O trabalho científico tem como objetivo na prática docente de enriquecer os conhecimentos adquiridos na formação pedagógica, dando subsídios na Educação Infantil, proporcionando a intervenção na formação qualitativa, apropriando das habilidades e competências. Compete ao docente ser interlocutor e estimular que de forma sistematizada contribua para melhores resultados da prática pedagógica.

Mediante as histórias lidas para a criança, precisamos ter uma dinâmica especial, com perguntas sobre o 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 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.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Portanto, nas práticas de leituras de nossos 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 escola, mais precisamente ao professor dar condições para que o aluno desenvolva suas capacidades de observação, reflexão, discriminação, julgamento, criação, comunicação e cooperação. As experiências da criança na escola, portanto devem transcender a mera aquisição de habilidade 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 à 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 professor tem o papel relevante nesse processo e precisa ter consciência disso. Para tanto deve conhecer as aptidões e deficiências de cada alunos e estar atento para aproveitar os momentos favoráveis à aprendizagem. Deve também estimular, motivar, incentivar cada nova 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 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, encantando 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.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

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

IMPLICAÇÕES DOS RECURSOS DIDÁTICOS: AQUISIÇÃO DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A linguagem é uma ferramenta de trabalho intelectual, que atua as funções mentais, impulsionando o desenvolvimento da inteligência. Traz informações, conhecimentos e aumenta a apreensão do conhecimento cultural.

Assim relata Abramovich (1989, p. 16)

> Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir, muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]

O leitor é capaz de desenvolver o espírito crítico, análise e juízo de valores. Exercita sua força de vontade. É protagonista de sua própria leitura e não um sujeito paciente que potencializa sua própria observação, atenção e concentração.

Sendo assim, nossas intervenções, interações, mediações com a leitura poderão ajudar na construção do conhecimento e desenvolvimento da criança, oferecendo uma diversidade de possibilidades com a leitura dedicada ao mundo infantil utilizando a leitura infantil, que além de promover a diversão, expressão de emoções, entretenimento, permite também com a sua utilização adequada à construção de bons leitores.

Assim como afirma Coelho (1986, p. 13),

> A importância da história como fonte de prazer para criança e a contribuição que oferece ao seu desenvolvimento, não se pode correr o risco de improvisar. O sucesso da narrativa depende de vários fatores que se interligam, sendo fundamental a elaboração de um plano, um roteiro, no sentido de organizar o desempenho do narrador, garantindo-lhe segurança e assegurando-lhe naturalidade. O roteiro possibilita transformar o improviso em técnica, fundir a teoria à prática. O primeiro passo consiste em escolher o que contar.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

O ato de ler nos proporciona uma maior liberdade de potencializar a formação estética. A leitura é um meio de entretenimento e distração que relaxa e diverte. Pode ser praticada em qualquer tempo, lugar, idade ou situação. Ler é uma paixão, algo que envolve a pessoa ou a criança integralmente.

Uma criança é capaz de ler quando decifra o código linguístico a que é submetida e entende o que ele diz. A imediatez de notícia, a imagem, a voz, o movimento cativam usuário e são capazes de abri-lo para o mundo. Mas com relação à aprendizagem e a fixação da linguagem escrita, a leitura conserva uma função importantíssima. A leitura amplia o campo da existência e vivências.

O papel da escola como estimuladora do hábito de leitura é fundamental. A família também desempenha um papel de suma importância no estímulo ao ato de ler.

Para desenvolver a leitura compreensiva é aconselhável ler, periodicamente, se possível todos os dias, tanto livros didáticos, jornais, revistas e literatura.

Os autores Pieget, Vygotsky e Wallon tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre os sujeitos e o meio que convivem. A partir da leitura em sala de aula houve uma troca de informação, em que as crianças faziam associação dos contos de fadas com sua realidade, fazendo questionamentos sobre os personagens para com a realidade vivida de cada um ali presente.

Ainda segundo Graidy e Kaercher (2001, p. 81) se entende que a presença da literatura infantil na sala de aula e a mediação da leitura realizada pelo professor, permite à criança a fricção, o prazer e a alegria permitindo-lhe adentrar no mundo mágico da literatura e da imaginação. A criação de espaço para a criança contar, recontar e inventar histórias, dando sentidos e significados ás experiências vivenciadas em seu cotidiano, propicia o exercício da linguagem oral, da invenção, como autores e criadores de sentidos e textos.

Nas palavras de Abramovich (1995, p. 39): “A creche é um espaço de socialização de vivências e interações.” Nesse espaço as interações traduzem-se por atividades diárias que as crianças realizam com a companhia de outras crianças sob a orientação de um professor.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Sisto (1991, p. 21) reitera que "Contar histórias hoje significa salvar o mundo imaginário. Vivemos, em nosso tempo, o império das imagens, quase sempre gerais, reprodutoras e sem individualidade".

Diante de um trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento.

Na realidade, em promover experiências significativas de aprendizagem da língua falada e escrita, onde a creche se constitui um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças.

O APRENDER A LER NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por volta dos 2 anos de idade a fala da criança torna-se intelectual, generalizante, com 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 estruturada por Vygotsky destaca a importância cultura, por ele, o grupo cultural fornece ao indivíduo um ambiente estruturado onde os elementos são carregados de significado cultural.

Com o passar do tempo podemos 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 quem deixar seus filhos e se conscientizarem quanto à importância da Educação Básica como 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

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

desenvolvimento (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real), um espaço dinâmico entre os problemas 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 tato. 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 manuseá-los, nomeá-los 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 um 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 creche 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 Bamberguerd (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 a criança enquanto sujeito social e parte integrante de um contexto onde se dá sua educação. Assim a educação infantil é importante para a vida da criança, mas acreditamos ser necessária uma articulação entre família e

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

escola com intuito de exercer o bem-estar da criança, e dar condições para se desenvolver facilitando o processo educativo.

Entretanto, cabe ao professor saber escutar, respeitar as ideias para que a aprendizagem da criança (inicial), 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 à 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 a nossa existência. Se nós na nossa prática cotidiana deixarmos um espaço para que essa forma de manifestação artística nos conquiste seremos, com certeza, mais plenos de sentidos, mais enriquecidos e felizes (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 infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns de ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças.

RECURSOS DIDÁTICOS: UTILIZAÇÃO NO DESENVOLVIDO DA LEITURA PELO PROFESSOR EM SALA DE AULA

As crianças aprendem por meio da imitação fazendo com que seu trabalho possa transformá-los em bons cidadãos. Conforme Ferreiro (1987) para ensinar a ler precisamos aprender técnicas e desenvolver situações para compor o desenvolvimento da leitura.

É percebido que os recursos utilizados para a concepção da leitura interferem nos objetivos a serem alcançados. A criança estabelece um contato com a leitura segundo a

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

criação de uma nova realidade e em seguida aprende a ler e desenvolve o gosto por tal atividade.

A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, com seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que ele sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão.

De acordo com Ferreiro (1987, p. 21) "[...]aprender a ler começa com o desenvolvimento do sentido das funções de linguagem escrita. Ler é buscar significado, e o leitor deve ter um propósito para buscar significado no texto".

Neste aspecto, Bettelheim diz da importância do prazer para a construção do sentido do que a criança lê para depois, e/ou paralelamente, ela possa interpretar, significar, estabelecer relações.

Para o autor, a capacidade de ler é de importância tão singular para a vida de uma criança na escola, que a experiência na aprendizagem da leitura mais do frequentemente, sela seu destino, uma vez para sempre, em relação à sua vida acadêmica.

Nesse sentido, se a leitura parecer uma experiência interessante e válida, terá papel fundamental na formação integral do ser humano. Faz-se necessário a formação de conceitos, sendo esta, por sua vez, dependente dos padrões de interpretação a ele oferecidos.

Portanto, nós educadores, temos o dever de levar para dentro da sala de aula os contos de fadas, proporcionando aos nossos alunos momentos de fantasia, pois dessa forma também criarão o prazer pela leitura.

Assim, percebe-se que o livro, além de ser um instrumento de conhecimento, passa a constituir-se em meio de promover o relacionamento entre os bebês, seus pares e os professores. Embora as crianças não leiam (no sentido estrito do termo), o objetivo é ensiná-las a gostarem dos livros.

No momento da leitura, sugerimos que sejam utilizados recursos envolvendo som, como entonação da voz do narrador, instrumentos de percussão e também dinâmicas

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

envolvendo movimento corporal, como teatro de sombra, expressão corporal e gestual do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que o professor esteja voltado ao processo de ensino e aprendizagem da criança para construção do conhecimento como ser participativo, crítico e criativo.

A maior preocupação do professor consiste na aquisição dos conhecimentos e habilidades por parte das crianças, consequentemente a ação docente vista desta forma contempla o desenvolvimento do aspecto intelectual da criança.

O processo de leitura permite uma aprendizagem eficaz que depende de inúmeros fatores que trazem benefícios para a criança e o professor. Nesse contexto, cabe ao educador desenvolver o hábito da leitura do mundo encantado para que a criança tenha concepção da realidade do mundo social em que vive.

Uns dos recursos didáticos bastante utilizados como subsídio na aprendizagem para aquisição da leitura é o calendário, através do qual as crianças constroem noção de tempo a partir das vivências cotidianas e das relações entre o ontem e o hoje, o uso das fichas com os nomes dos alunos, que é um elemento básico da nossa identidade, que dela somos apresentados às pessoas e reconhecidos enquanto indivíduos pertencentes a determinado grupo familiar.

Conclui-se que diante dos recursos trabalhados, através do incentivo, acesso e manuseio dos livros pelos alunos, é que a leitura ou contação de histórias desperta na criança a imaginação, aperfeiçoa a inteligência e aprimora a sensibilidade para a leitura infantil, com isso possam expressar o que pensam e se utilizem das múltiplas formas de expressões, assim podendo atribuir e elaborar significados das releituras através da interação com as outras crianças e objetos.

REFERÊNCIAS

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

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

ABRAMOVICH, A 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.

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

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.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

LIMA, Karla. mestranda em comunicação social. **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.

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

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

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.

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.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XII

A PRODUÇÃO TEXTUAL NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria do Socorro Lima da Silva[20]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-12

RESUMO:

A criança ao entrar na escola traz consigo hipóteses a respeito da escrita. Estas hipóteses precisam ser consideradas para que a partir dos conceitos e noções quanto ao processo de formação da grafia ela possa sistematizar os novos conhecimentos adquiridos acerca deste processo em suas produções escritas. Este trabalho traz como tema A Produção Textual no 1º ano do Ensino Fundamental. O mesmo possui como objetivo primordial oportunizar a produção textual através de diversos tipos de textos. O trabalho ora desenvolvido encontra-se fundamentado teórica e metodologicamente nos pressupostos de Ferreiro (1999), Teberosky (1999) e Cagliari (1998) entre outros. Consideramos a produção textual no 1º ano do Ensino Fundamental uma oportunidade por excelência para a alfabetização que quando bem direcionada fornece instrumentos para serem utilizados nas situações e desafios concretos da vida prática.
PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Produção Textual. Educando.

INTRODUÇÃO

Há muitas décadas, se observa as mesmas dificuldades de aprendizagem da escrita e da leitura por parte das crianças em seu processo de alfabetização, a escola encontra várias dificuldades para lidar com a leitura em suas funções mais básicas.

No entanto, é papel da escola buscar as estratégias para ajudar os alunos a adquirir esta competência principalmente no 1º ano, pois as crianças se deparam com este grande

20 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.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

desafio, que e a produção textual, que é escrever e ler os textos, o primeiro desafio é escrever e depois ler seus próprios escritos.

Escrever não é um processo simples, as crianças têm e trazem consigo várias informações e sabres de como se escreve, e de como pode, escrever, a escola precisa traçar uma estratégia para avaliar este saber a partir dele trabalhar de forma mais significativa as produções textuais, fazendo com que os alunos de fato, se alfabetizam.

O processo de alfabetização inclui fatores, e quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza, da realidade linguística, envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem.

A alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação de uma pessoa. Por meio da escola pode-se mudar uma sociedade, está fazendo isso torna-se dianteira e procura manter a escola sobre controle se nossa sociedade, estivesse, de fato, interessada em melhorar a vida de seus membros, nossa escola seria muito diferente.

O Brasil precisa de uma modificação profunda na educação e em especial na alfabetização. Para isso, precisamos de professores com melhor formação técnica. As escolas de formação, dedicam muito tempo as matérias pedagógicas, metodológicas e psicológicas e não ensinam o que devem a respeito da linguagem, nem sequer tem cursos de linguística ou de aritmética.

A alfabetização é o processo escolar como um todo e que continuarão seriamente comprometidos. Por outro lado, as propostas de alfabetização que começaram a valorizar a criança e seu trabalho, criaram um clima mais calmo e tranquilo em sala de aula, uma melhor interação entre professor e aluno, proporcionando condições mais saudáveis para que o processo de alfabetização se realize.

Sendo assim, este trabalho trata-se de uma Intervenção Socioescolar trata-se de uma pesquisa exploratória, que segundo ventura (2002) tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista torná-lo mais explícita podendo envolver

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

levantamento bibliográfico, entrevistas geralmente assumindo a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso que venha estabelecer uma interligação entre os aspectos sociais, econômicos, culturais, teóricos e práticos com os processos ensino-aprendizagem dentro do âmbito escolar no que diz respeito à produção textual das crianças.

Este trabalho classifica-se como estudo de campo, que segundo Gil (2002), busca o aprofundamento de uma realidade específica, é bastante realizada por meio da observação direta das atividades do grupo, seguido de entrevistas com informantes para captar as explicações interpretações do que ocorre naquela realidade.

Diante disso, esse trabalho justifica-se através do tema produção textual no 1º ano do ensino fundamental como uma das situações de aprendizagem da língua escrita, onde tem como base a intervenção do professor alfabetizador no desenvolvimento da escrita da criança, onde surgiu a necessidade de despertar e conscientizar o professor quanto à dificuldade apresentada pelos alunos da sala do 1º ano do ensino fundamental quanto a escrita.

A partir disso, formula-se como principal objetivo deste trabalho proporcionar situações de produção textual no 1º ano do ensino fundamental como uma forma para alfabetizar.

Este trabalho tem como aporte teórico, diversos autores, dos quais, destacamos autores que embasaram todo o desenrolar das discussões aqui apresentadas: Ferreiro (1999); Teberosky (1999) e Cagliari (1998), dentre outros que direta ou indiretamente contribuíram na formação ou aprimoramento das ideias aqui propostas.

OS NÍVEIS DE ESCRITA PELOS QUAIS PASSAM AS CRIANÇAS ANTES DE IR À ESCOLA

A partir dos anos 50, a psicologia começou a fazer um enorme sucesso nas universidades do Brasil. Muitos alunos pesquisavam para teses, aplicando teorias que, muitas vezes, nem eles próprios tinham entendido muito bem.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 37)

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> E a escola tornou-se um bom laboratório para esses pesquisadores. Sem formação pedagógica, sem formação linguística, os psicólogos começaram a aplicar uma variedade de testes e chegaram à conclusão de que a grande dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização devia-se ao fato de as crianças repetentes serem de famílias carentes. Carentes de alimentação na infância, carentes de emoções que as motivassem para aquisição de cultura, enfim, carentes de praticamente tudo. Assim, não podiam aprender.

Apesar do enorme esforço em aperfeiçoar a “prontidão”, o índice de cinquenta por cento de reprovação na primeira série manteve-se mais ou menos inalterado. Aquela imensa parafernália não serviu para resolver o mais importante: a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças.

No início de década de 80, os resultados da pesquisa pioneira de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, descrevendo a psicogênese da língua escrita a partir de referencial piagetiano, provocaram significativas alterações na fundamentação teórica do processo ensino-aprendizagem da lecto-escrita, deslocando seu eixo de "como se ensina" para "como se aprende" a ler e a escrever.

Na perspectiva dos trabalhos desenvolvidos por Ferreiro, os conceitos de prontidão, imaturidade, habilidades motoras e perceptuais, deixam de ter sentido isoladamente como costumam ser trabalhados pelos professores. Estimular aspectos motores, cognitivos e afetivos, são importantes, mas vinculados ao contexto da realidade sociocultural dos alunos. Essa nova concepção de alfabetização ficou conhecida como "construtivista" e explica que o aprendizado da leitura e da escrita segue uma linha de evolução regular, independente da classe social do aprendiz, de ele ter/não ter cursado a pré-escola e do dialeto falado. Ferreiro e Teberosky (1986) se limitaram a apresentar a descrição da psicogênese da língua escrita, evitando qualquer sugestão metodológica, deixando essa tarefa a cargo dos especialistas em alfabetização.

A Psicogênese da Língua Escrita caracteriza-se pela sucessão de etapas cognitivas que, sem a instrução direta vinda dos adultos, são, de forma original, formuladas pelas crianças em processo de conhecimento a partir da interação com o meio social e escolar.

Diante disso, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 193) assinalam que: há cinco níveis os quais devem ser considerados quanto ao desenvolvimento da escrita da criança fora do

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

contexto escolar. Para estas autoras as crianças em uma mesma faixa etária poderão encontrar-se em algum dos níveis abaixo relacionados. Entretanto, isto depende do estimulo que receberá do meio no qual elas estão inseridas.

Nível 1 – 4 a 5 anos. No nível 1 (um) escrever é reproduzir traços típico da escrita que a criança identifica como forma básica da mesma. Esta forma básica poderá ser a escrita de imprensa com grafismos separados, compostas de linhas curvas e respostas combinadas entre ambas. E cursiva apresentando grafismos interligados com uma linha ondulada como forma de base em que se inserem curvas fechadas ou semifechadas.

Em relação à interpretação da escrita neste nível a intenção subjetiva do indivíduo conta mais que as diferenças objetivas no resultado no qual todas as escritas são semelhantes entre si, mas isto não impede que a criança as considere como distintas. Com essas características, a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação, cada um interpretará sua escrita, mas não de outrem. Neste momento predomina-se apenas a presença das garatujas.

Nível 2 - 4 a 5 anos. Esta fase centraliza-se na hipótese de que para atribuir significados distintos devem existir uma diferença objetiva nas escritas. Todavia, o fato conceitual trabalha com a hipótese de que faz falta uma quantidade mínima de grafismos para escrever algo e com a hipótese de variedade nos mesmos. Em algumas crianças, a disponibilidade de formas gráficas é bastante limitada, a única probabilidade de dar simultaneamente resposta a todas as exigências será usar a posição na ordem linear. Elas expressam a diferença de significação através de variação descobrindo durante o período pré-operatório (2 a 7 anos), os antecessores de uma combinatória, o que demonstra uma aquisição cognitiva notável.

Ressaltamos que o termo combinatório, utilizado pelas autoras do livro Psicogênese da Língua Escrita pode ser uma analogia feita ao conteúdo matemático no qual são combinados números com palavras.

Nível 3 – 4 a 6 anos. A característica principal deste nível é a tentativa de atribuir um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Durante tal tentativa a criança evolui, passando assim a entender que cada letra vale por uma sílaba. Esta fase

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

denominamos de hipótese silábica na qual ela dá um salto qualitativo em relação aos níveis precedentes.

Com o objetivo de superar a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída de modo que passe a ter uma ligação com fragmentos do texto (cada letra) e da oralidade (recorte silábico do nome) faz-se necessário a mudança qualitativa. Por conseguinte, a criança trabalha claramente pela primeira vez com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

Nível 4 - 4 a 6 anos. Neste momento ocorre a transição da hipótese silábica para a alfabética na qual a criança descobre a necessidade de analisar de forma que vá mais além da sílaba com isso, tende a passar pelo conflito entre a primeira hipótese e a exigência da quantidade mínima de dígitos. Quanto às formas fixas o conflito torna-se evidente no caso do nome próprio.

Nível 5 – 5 a 6 anos. Quando a criança chega a este nível é porque já ultrapassou a barreira do código alfabético e compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba realizando de modo sistemático um exame sonoro dos fonemas das palavras que escreverá dessa forma houve uma evolução passando então para escrita alfabética.

Para escrever uma oração os indivíduos que se encontram neste nível, dificilmente considera os espaços entre as palavras.

Exemplo: Na frase, Minha menina toma sol. A única separação proposta pelas crianças é a que distingue o sujeito da oração de seu predicado, ou seja, MINHAMENINA TOMASOL.

A ESCRITA E SEUS NÍVEIS NO CONTEXTO ESCOLAR NO 1º. ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

No subitem anterior 01 (um) abordamos a respeito da gênese da escrita na criança antes de ir a escola, ou seja, livre das metodologias apontadas e nomeadas pelos educadores e pesquisadores, já o subitem que se segue tratará acerca do desenvolvimento da escrita no contexto escolar, onde ocorre uma construção sistemática da aprendizagem cognitiva.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Para compreender como se dá este processo iremos discorrer sobre teóricos, como: Emília Ferreiro, Jean Piaget e Lev Vygotsky, os quais estudaram os níveis de escrita da criança no âmbito escolar. Segundo Ferreiro apud Zanesco (2009, p. 1), a escrita encontra-se dividida em quatro níveis, são eles:

O nível pré-silábico: no qual, a criança não faz relação entre fala e escrita, nem correspondência entre a grafia e os sons. Ela utiliza as garatujas, desenhos, números para representar o código da escrita. Neste nível, existe uma imensa variedade de caracteres, convergindo com o período primitivo do realismo nominal.

O nível silábico: em que a criança a princípio relaciona grafias e sons, de modo que cada sílaba (som) seja representada através de uma letra. No nível silábico primitivo, escreve a sílaba aleatoriamente, com qualquer letra. Ao alcançar o nível silábico evoluído, começa a reproduzir a sílaba com a vogal ou a consoante que surge na mesma. Reproduzindo dessa forma partes sonoras estáveis das sílabas.

O nível silábico-alfabético: neste caso o indivíduo evolui para uma representação complementar sonora das palavras. Nesta fase geralmente, faltam algumas letras na representação gráfica. Isto tem levado alguns profissionais a confundir nível de evolução da escrita com dificuldade de aprendizagem. Mas são processos diferentes: o primeiro é um período normal do desenvolvimento da escrita, o segundo pode estar relacionado a algum distúrbio como a dislexia, e tem causa neural e genética.

O nível alfabético: onde é realizada pela criança a correlação da grafia com fonema (unidade sonoras da língua) favorecendo assim a distinção das palavras pelos sons (fonemas) e sinais gráficos da língua (grafemas). Logo, demonstra a capacidade de fazer a ligação entre elementos sonoros e a grafia. Neste nível ela ainda não escreve de acordo com os padrões da norma culta, seguindo as regras ortográficas.

No entanto, Vygotsky apud Gonçalves (2009, p. 2) afirma que os aspectos psicológicos do indivíduo desde a tenra idade são desenvolvidos e mediados pelo social, por meio de símbolos produzidos pela cultura a qual é fator determinante na formação das ideias como também na aprendizagem escolar. Ele sistematizou os níveis de desenvolvimento da seguinte forma: Zona de Desenvolvimento Real composta por

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

conceitos já elaborados pelo ser humano. Zona de Desenvolvimento Proximal que é a capacidade de apreender. E consiste na distância entre os níveis de desenvolvimento real e o potencial.

Observamos que na teoria Sócio Interacionista o processo de construção da escrita está dividido nos seguintes níveis:

Escrita indecifrável: o qual ocorre por volta dos três anos. Nessa fase a criança escreve os nomes identificando-os através de rabiscos, quer dizer, se o pai é alto ela faz um risco grande, se a mãe for baixa risca algo pequeno.

Escrita Pré-silábica ou Unigráfica: surge em média aos 4 anos de idade reproduz traços semelhante ao anterior, porém, mais elaborados; letras inventadas impossível de ser entendidas, não faz parte de nenhum sistema de signo; letras convencionais jogadas aleatoriamente desobedecendo a qualquer sequência lógica da escrita.

Escrita Silábica: sucede aproximadamente aos 4 ou 5 anos, é quando as letras convencionais representam sílabas, vogais e consoantes são inseparáveis, as vezes mistura maiúsculas com minúsculas.

Escrita Silábica Alfabética: aparece mais ou menos com 5 anos, este período é marcado por uma grafia caótica, faltam letras, contudo apresenta progressos em relação á fase anterior.

Escrita Alfabética: se dá provavelmente aos 6 anos, nesta idade a criança deverá conhecer o valor dos sons das letras.

Já o psicólogo Piaget dedicou-se a investigar cientificamente a maneira pela qual o indivíduo constrói as noções de tempo, espaço, objeto, causalidades, as quais estão ligadas ao conhecimento lógico a fim de entender a gênese e como se processa a formação do pensamento humano. Ele considera infância como um período particular deste processo, que só se conclui na idade adulta.

As questões a respeito da afetividade e as relações sociais das crianças são analisadas por este teórico com o intuito de descobrir como se desenvolvem o comportamento social e a influência do meio no seu desenvolvimento cognitivo.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Na concepção piagetiana a partir do nascimento o ser humano já traz certos reflexos inatos, a sensação e a fala são aspectos importantes para a aquisição da escrita. E o desenvolvimento da criança é um processo constituído por etapas, períodos ou estágios e níveis definidos, caracterizados pelo surgimento de novas formas de organização mental.

No primeiro nível a criança trabalha os reflexos congênitos, aprende a se movimentar e consequentemente a andar. No segundo nível com a idade de um ano e meio, a criança conquista, através da percepção e manipulação, o mundo que a cerca. No terceiro nível, com sete ou oito anos no início do período das operações concretas emergir o universo da língua escrita, mas o pensamento permanece conectado à realidade física. No quarto nível surgem as operações formais e o pensar concreto transforma-se em ideias abstratas.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 246) "o professor que se propõe a alfabetizar deve levar em conta que em uma sala de aula de 1º. ano do Ensino Fundamental poderá existir uma grande heterogeneidade em relação aos níveis de escrita apresentado pelos educandos". Por exemplo: haverá um grupo de crianças, as quais possuem como nível inicial condutas do tipo 1 e 2, no meio do ano, continuam com o tipo 2. Sendo que dentro deste mesmo grupo algumas conseguem até o fim do ano avançar para condutas intermediárias entre o nível 2 e o 3, ou seja, em direção às hipóteses silábicas, outras não obtêm o mínimo progresso.

A PRODUÇÃO DE TEXTUAL

Com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e em nosso caso específico da Língua Portuguesa, podemos perceber nitidamente que:

> O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social e efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 15).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Este documento, atualmente, é tido como um dos referenciais para a elaboração de projetos, discussões pedagógicas, planejamento e reflexão sobre a prática educativa nas escolas. Para Freinet:

> A livre expressão é a própria manifestação da vida. Praticar a expressão livre é dar a palavra à criança, é dar-lhes meios de se exprimir e de se comunicar. O centro da escola não é mais o professor, mas a criança, a vida da criança; suas necessidades, suas possibilidades constituem a base de nosso método de educação popular (ELIAS, 2002 *apud* FREINET, 1979, p. 12).

O objetivo do trabalho de produção textual na escola deve ser o de desenvolver no aluno uma competência discursiva marcada por um bom domínio da modalidade escrita. De acordo com os PCN de Língua Portuguesa (1997), escritor competente é aquele capaz de reconhecer diferentes tipos de textos e selecionar o mais apropriado a seus objetivos em uma determinada situação comunicativa. Ele possui também a capacidade de planejar o seu discurso em função do leitor a que seu texto se destina. Além disso, percebe-se que o texto está coerente ou não o reescrevendo, até considerá-lo adequado a seus propósitos. E por todas essas razões, é capaz de produzir textos coesos, coerentes e eficazes para expressar seus sentimentos, suas experiências, ideias e opiniões.

Para os alunos alfabéticos, a realização da tarefa dá-se com a montagem do texto com letras móveis (número exato de letras, sem sobrar alguma) ou a escrita do texto.

> As propostas de escrita mais produtivas são as que permitem aos alunos monitorarem sua própria produção, ao menos parcialmente. As escritas de listas ou quadrinhas que se sabe de cor permite, por exemplo, que a atividade seja realizada em grupo e que os alunos precisem se pôr de acordo sobre quantas e quais letras irão usar para escrever. Cabe ao professor que dirige a atividade escolher o texto a ser escrito e definir os parceiros em função do que sabe acerca do conhecimento que cada aluno tem sobre a escrita, bem como, orientar a busca de fontes de consulta, colocar questões que apoiem a análise e oferecer informação específica sempre que necessário (BRASIL, 1996, p. 84).

Ao término dessa atividade, os alunos podem compartilhar a escrita para se discutirem as questões ortográficas. É importante lembrar que, nessa atividade, a intervenção do professor é essencial, pois é a intervenção que leva os alunos à reflexão e ao avanço.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

É necessário desde as séries iniciais conscientizar o aluno que o ato de escrever pressupõe a existência de quatro elementos básicos: o que escrever, para quem escrever, por que escrever, e como escrever. Com o conhecimento dessas informações, o aluno escritor terá mais condições de elaborar melhor um texto. É nesse contexto que o texto livre ganha vida e força educativa. Praticá-lo verdadeiramente só é possível quando a dinâmica da sala de aula é livre e dispõe de um ambiente de trabalho no qual o aluno possa se expressar por escrito de forma dinâmica.

O momento da socialização é o momento de troca interpessoal, onde as opiniões se constroem, as crianças questionam, fazem apreciações e dão sugestões coletivamente. É o intercâmbio dialético entre autor e interlocutores. As reações, os comentários, as perguntas, as críticas e sugestões feitas pelos colegas, no decorrer dessa avaliação direta, fornecem-lhes referências significativas para que possam posteriormente retomar a escrita de seu texto no sentido de aprimorá-lo.

Esse processo de reescrita de textos que perpassa pelo conhecimento técnico do professor, e a livre expressão infantil, possibilitam a abordagem significativa de questões que se inserem no âmbito da Ortografia, da Morfologia, da Sintaxe, da Semântica e da Estilística.

Concluída a etapa da reescrita, passa-se ao trabalho da imagem visual do texto. “É como uma obra de arte. É preciso que o conjunto seja agradável... Esta preocupação com a diagramação do texto requer dedicação e tempo. Mas é essencialmente educativa, pois desenvolve o gosto pelo trabalho bem feito” (FREINET, 1967, p. 36).

O texto pronto e acabado passa a integrar uma rede de intercâmbios, ultrapassa os limites da sala de aula, viabilizados pelos diferentes suportes de comunicação colocados à disposição da criança pela Pedagogia Freinet: Jornal escolar, Livro da vida, Álbum, Painel de textos, Correspondência Interescolar e Coletânea de Textos.

A prática do texto livre oportuniza a criança vivenciar situações de descobertas, conhecimentos e comunicações. Ao vivenciar o papel de autor de seu texto, ela desenvolve uma estratégia de leitura crítica e minuciosa; essa rica experiência desperta seu interesse,

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

seu senso crítico. Ao ler textos de outros autores, percebendo se os recursos, os interesses e pontos de vista são positivos ou não.

EXERCITANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA INTERVENÇÃO SOCIOESCOLAR

A Intervenção Socioescolar realizou-se na Escola Municipal de 1º Grau Alferes Cassiano Martins na sala de aula do 1º ano do ensino fundamental, no período de sete dias, com duas professoras titulares cursando pedagogia.

VIVENCIANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A intervenção foi dividida em duas etapas:

1ª Etapa: Nos dois primeiros dias foram feitas observações e anotações das atividades envolvidas pelas professoras em sala.

2º Etapa: Elaboramos as aulas a partir de um projeto pedagógico da escola que teve como tema natal em família. Os conteúdos trabalhados foram; Textos reflexivos que falavam do verdadeiro sentido do natal e Textos instrucionais, como: lista de comidas da ceia do natal, os símbolos natalinos e lista de materiais para construção da árvore natalina.

Esta proposta visou levar o educador a ter um olhar mais aguçado em relação ao comportamento da criança mediante o primeiro contato na sala de aula com a escrita, uma vez que a mesma está inserida desde o primeiro dia de vida do indivíduo.

Diante disto, Libâneo (1994) defende que o ambiente escolar pode exercer um efeito estimulador para o estudo ativo dos alunos, onde os professores devem unir-se à direção da escola e aos pais para tornar a escola agradável e acolhedora.

Diante disso, esse Trabalho de Intervenção Socioescolar teve como principal objetivo proporcionar situações de produção textual no 1º ano do ensino fundamental como uma forma para alfabetizar.

Em relação aos temas e aspectos abordados, a referida proposta visou subsidiar o professor no processo de desenvolvimento da escrita da criança durante a alfabetização

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

abordando temas cujo objetivo foi de oferecer meios pelos quais se pudesse promover a construção de uma aprendizagem significativa em que o aluno é visto como agente ativo, ou seja, um ser participante deste processo.

Os temas abordados foram distribuídos em cada encontro: A primordial função da intervenção do educador na sala de aula; O registro como instrumento para sistematizar e planejar as aulas; Situações didáticas, condições gerais e específicas de aprendizagem; Psicogênese da língua escrita; Os níveis de escrita; As diferentes hipóteses ou níveis de escrita; Sala de aula: Um ambiente alfabetizador e espaços de interações; Os aspectos do processo ensino- aprendizagem; Atividades didáticas; Produção textual; Procedimentos de auto avaliação da intervenção pedagógica; Os assuntos selecionados foram trabalhados a fim de despertar no educador um olhar diferenciado para uma formação escolar sistematizada na qual possamos atingir uma assimilação consciente de conhecimentos e habilidades em nossas crianças a partir da alfabetização.

As estratégias de Intervenção Socioescolar adotadas nesta proposta estavam fundamentadas na pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. Tal pedagogia defende que é insuficiente inserir como conteúdo escolar a problemática social cotidiana. Porque somente com o domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades intelectuais o educando poderá organizar, interpretar e reelaborar as suas experiências adquiridas no seu dia-a-dia. Isto é, os conhecimentos sistematizados devem ser ensinados conforme as experiências socioculturais e a vida concreta das crianças como meio de aprendizagem e solidez na assimilação dos conteúdos.

A Didática a qual possui como objeto de estudo o processo de ensino nas suas relações e ligações com a aprendizagem é um dos aspectos primordiais na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. As ações de ensinar e aprender constituem uma unidade, porém cada uma exerce uma determinada função. A primeira ação pretendeu estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos discentes. Já a segunda foi definida como a assimilação ativa de conhecimentos e de operações mentais, a fim de entendê-los de modo consciente e automaticamente.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Um dos objetivos da Didática é direcionar o processo de ensinar, sob égides sócio-políticas e pedagógicas bem como, as condições e meios formativos; provocando com isso a auto atividade (aprendizagem) nos alunos. Logo, a teoria e a prática deste processo estabelecem vínculos entre o campo pedagógico e à docência, ou seja, com o "para que" (opções político-pedagógicas) e o "como" (a prática docente).

Esta Pedagogia trata a respeito dos interesses majoritários da sociedade, atribuindo à instrução e ao ensino o papel de proporcionar aos educandos o domínio de conteúdos científicos, os métodos de estudo e habilidades e hábitos de raciocínio científico, de maneira a irem formando a consciência crítica ante aos acontecimentos sociais e capacitando-se assumir no âmbito das relações com o outro a sua condição de agentes ativos de mutação da sociedade e de si mesmos.

A corrente pedagógica em destaque forma a base teórico-metodológica deste trabalho. Entendemos por metodologia o ato de dirigir e estimular o processo de ensino em função de determinada aprendizagem, por meio da utilização intencional de um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos.

Assim, baseado nesta pedagogia pretendeu-se adotar uma metodologia a qual desenvolveu através de dinâmicas, relaxamento e textos reflexivos com fundo musical instrumental ou acústico; temas geradores, práticas grupais, atividades didáticas coletivas e individuais organizadas por área de conhecimento, centradas em projetos e resolução de situações-problemas interativos, contextualizados, ou seja, extraídos da vivência do educando levando sempre em consideração as próprias opiniões.

AVALIANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A maioria dos professores entende a avaliação como simples resultado de testes, provas trabalhos ou pesquisas aos quais são atribuídas uma nota ou conceito com o único objetivo de aprovar ou reprovar.

No entanto, o conceito de avaliação suplanta esta definição, ela é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho do educador. Por meio dela os resultados obtidos ao longo do processo de aprendizagem devem ser comparados como os objetivos

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

propostos no intuito de verificar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as devidas correções.

Os resultados, quantitativos ou qualitativos alcançados no percurso do processo de ensino são interpretados conforme o modelo de comportamento e expressos em juízos de valor como: muito bom, bom, satisfatório acerca do desempenho escolar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997, p. 55) "a avaliação, ao não se restringir ao julgamento sobre sucessos e fracassos, é compreendida como um conjunto de atuações que tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica".

Partindo desse pressuposto a avaliação da Proposta de Intervenção Socioescolar se deu de forma contínua, isto é, a verificação e a qualificação dos resultados ocorreram no início, durante e no final dos encontros, visando sempre diagnosticar e superar dificuldades, corrigir os possíveis erros e estimular aos docentes que continuem dedicando-se á prática da formação continuada. Para tanto, foi preciso à aplicação de diversos instrumentos e procedimentos adequados para cada etapa do trabalho.

No início dos encontros a avaliação estava voltada para a investigação, discussão dirigida, conversação didática para que se possa obter informações necessárias com o intuito de propor atividades e gerar novos conhecimentos tomando sempre consciência do que já sabe e do que pode ainda aprender sobre determinado assunto.

No decorrer do trabalho acompanhamos o rendimento da aprendizagem através de exercícios, estudo dirigido, trabalho em grupo, conversas informais e observação de comportamento e mudanças de atitudes do professor com relação à avaliação da aprendizagem dos alunos do 1º. ano do Ensino Fundamental. Ao finalizarmos as atividades fizemos com os componentes do grupo uma autoavaliação a fim de analisar e interpretar as suas próprias produções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Elaborou-se um trabalho o qual tem como principal objetivo proporcionar meios para que o docente possa interferir no processo ensino-aprendizagem do discente de forma a torná-lo capaz de ativar energias mentais nele disponíveis.

E, assim como o professor exerce um importante papel no desenvolvimento do aluno, a motivação é fundamental para que o desafio quanto à produção de textos possa ser vencido. Ressaltamos ainda que esta linguagem é um instrumento essencial no desempenho deste processo. Por meio dele as crianças interagem trazendo para sala de aula o seu mundo, os seus conceitos, sua história, noções a respeito do código da escrita, espaço, tamanho, espessura, lateralidade dentre outros. Nesse momento através de vários mecanismos como fotos, quadros, desenhos pessoais elas relatam as experiências de suas vidas, deste modo estabelecem vínculos entre ela e professor.

A prática co-participativa torna a sala de aula um lugar de interação verbal, de diálogo entre educador e educando. Ambos portadores de diversificados conhecimentos que serão confrontados com outros, historicamente organizados passando com isso a produzir novos conceitos.

O professor deve levar em consideração tudo o que a criança escreve nos seus primeiros contatos com a escrita. Pois, ela constrói de forma progressiva conforme seu pensamento e reflexões, o próprio conhecimento sobre este código.

Muitos educadores de modo incorreto repassam a linguagem escrita acreditando que alfabetizar é apenas ensinar um novo código. Ensinam as letras do alfabeto e a combinação entre elas certos de que estão alfabetizando, como também a linguagem, convictos que ela é apenas uma transcrição da linguagem oral.

Mas a língua escrita possui complexidade, entonações e regras peculiares: orientação da esquerda para a direita e de cima para baixo; as palavras são separadas por espaços em branco; emprego das letras maiúsculas; uso de pontuação etc. O educador precisa entender que a criança, apesar de desde pequena está em contato com a escrita a qual é vista nos cartazes da rua, nos jornais, na televisão, nos livros de histórias lida pelos parentes e amigos ao interagir com a linguagem escrita, sente dificuldades no momento em que estão construindo a sua escrita. Permitindo aos alunos escreverem de forma espontânea

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

explorando a escrita na busca de compreendê-la descobriremos o valioso material que dispomos para avaliar a concepção elaborada por eles em relação a esta forma de linguagem.

A perfeita compreensão do conteúdo e a propriedade da língua são duas condições impostas como preliminares na expressão escrita do pensamento. A atividade da escrita deve preceder-se de um preparo oral para que a criança obtenha a noção do que será escrito e a capacidade de expressá-la com clareza.

Porquanto, construir uma composição envolve a coordenação motora, as habilidades de gravar palavras, de pontuar e empregar formas gramaticais corretas; além de habilidades de organizar e expor com clareza as ideias que se pretende expressar.

Logo faz-se necessário que o educador observe se os educandos têm essas habilidades, visto que a escrita é para as crianças uma continuação da linguagem oral. Tal aprendizagem depende de fatores, como desejo de aprender a escrever, coordenação dos movimentos (bom desenvolvimento); maturidade visual e auditiva; hábitos de atenção dirigida. Essas condições precisam ser observadas no momento da preparação, antes da aprendizagem da escrita tornar-se sistemática.

Espera-se que este trabalho venha contribuir com a formação de alfabetizadores cuja preocupação esteja voltada para a construção de uma aprendizagem ativa a fim de formar pessoas inteligentes, capazes de desenvolver ao máximo suas capacidades intelectuais, seja nas tarefas escolares, seja na vida prática através dos estudos das matérias de ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. 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.

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).

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.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XIII

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francisca Aparecida Ferreira da Silva[21]

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-13

RESUMO:

O novo paradigma mundial é efêmero, tudo parece passar tão rapidamente que as pessoas não conseguem vivenciar emoções. O mundo tem pressa, e as mudanças são velozes, as palavras mais aclamadas são mudar, modificar, transmutar, transformar, e tudo numa velocidade incrível, que parece passar despercebido. Os estudos acerca do comportamento humano são um desafio neste modelo contemporâneo. Um novo panorama mundial, econômico, político, social e comportamental se estabelece, e esse modelo pós-moderno, que estimula a competitividade, o consumo desenfreado, que oferece uma avalanche de estímulos através dos meios de comunicação, a transição de conceito de família para um com novos modelos, a escala de valores constituídos nas famílias, o trabalho fora de casa dos pais (que muitos terceirizam a educação dos filhos), entre outros, contribuem para o desequilíbrio emocional das pessoas e dificultam o convívio pessoal. Um novo panorama social e comportamental se estabelece e esse novo modelo pós-moderno, que estimula a competitividade, o consumo desenfreado, que oferece uma avalanche dos meios de comunicação, contribui para o desequilíbrio emocional das pessoas e dificulta o convívio social. Desse modo, há novos sujeitos, novos comportamentos, que exigem uma transformação e participação ativa da escola na formação das crianças, pois esta é responsável pela sistematização de conhecimentos e desenvolvimentos pessoal e social dos indivíduos. Assim, é função da escola ampliar o trabalho pedagógico para uma dimensão afetiva, pautada na educação socioemocional no ambiente escolar, destacando a afetividade, com a qual crianças possam experimentar as emoções e formar sujeitos capazes de aprender a administrar pensamentos e emoções.
PALAVRAS-CHAVE: Pedagógico. Afetividade. Aprender. Emoções.

INTRODUÇÃO

A afetividade é a dimensão constituinte de todo ser humano, pois as emoções e os sentimentos se configuram como “combustíveis” que estão presentes em todas as expressões de nossa vida.

21 Pós-graduada em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela FMB. E-mail: aparecidasilvagabriel@gmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A escola ainda proporciona uma aprendizagem voltada ao desenvolvimento do pensamento puramente cognitivo, e em contrapartida grande parte do pensamento exigido fora dela requer do sujeito capacidades muito mais voltadas para gestão de situações adversas, de gerenciar pessoas, com desenvolvimento de inteligências intra e interpessoais.

Nesse momento, em que a educação de crianças e jovens é algo complexo para os pais, educadores e escola, urge buscar estudos e pesquisas científicas que contribuam para "formar" seres independentes, que compreendam o ponto de vista do outro, com capacidade de controle emocional, uma vez que "a inteligência emocional abarca qualidades como a compreensão das próprias emoções, a capacidade de nos pormos no lugar de outras pessoas e a capacidade de formar, melhorar a qualidade de vida" (MÁRTIN; BOEHC, 2002, p. 17).

A escola e os educadores devem repensar sua práxis educativa em relação à importância de promover o ajustamento emocional de seus alunos. Dessa forma, torna-se fundamental a educação emocional, que consiste na composição das emoções individuais, na percepção dos fatores motivacionais de tais emoções e na análise de como foram adquiridas. Trata-se, portanto, de uma nova visão educacional que tem como objetivo conhecer o mundo das emoções a fim de proporcionar o bem-estar e, consequentemente, a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Portanto, a proposta contida nesse artigo, pretende propiciar elementos para reforçar a importância da educação emocional, destacando a questão da afetividade no ambiente escolar da educação infantil, com o propósito de romper a posição de uma visão uniforme conservada em algumas instituições escolares acerca desse tema, propondo alternativas para a prática educativa centrada no indivíduo, para que o mesmo desenvolva todos os âmbitos, não somente o aspecto cognitivo.

A grande questão defendida consiste na importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, considerando o afeto um elemento imprescindível nesse processo, uma vez que a afetividade está intrinsecamente relacionada à aprendizagem, tendo o poder de influenciar de forma positiva e significativa a forma pela qual os seres humanos aprendem.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

RELAÇÕES ENTRE AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL

As rápidas transformações ocorridas na sociedade e a intensidade com que as informações se modificam cada vez mais se refletem no ensino. Desse modo, exige-se que a escola não seja uma mera transmissora do saber, mas que propicie um ambiente estimulante; que privilegie a descoberta, a criatividade; que permita que a criança construa o seu conhecimento de forma mais motivada, significativa e prazerosa; que favoreça o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva; que proporcione um espaço onde existam trocas de experiências, diálogo, cooperação e afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

A escola atualmente é o local onde o aluno permanece grande parte de sua vida. Consequentemente, desempenha uma função importante na formação desse aprendiz. É indispensável enxergar o educando como um ser singular, pensante, construtor do seu próprio conhecimento e, de certa forma, composto por seus afetos, suas emoções, seus sentidos e suas percepções.

Frente a esse contexto, torna-se evidente que uma das dimensões mais importantes no processo de ensino-aprendizagem é a dimensão afetiva, pois sua presença na educação potencializa e impulsiona o processo educativo de tal forma que o educando se sente mais motivado pela aprendizagem que lhe é proposta.

O teórico Wallon reforça sobre a importância da afetividade, uma vez que esta encontra-se intrinsecamente ligada ao eu do indivíduo.

> No que diz respeito à afetividade, esta é sempre referida às vivências individuais dos seres humanos, são formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas. A afetividade diz respeito a um conceito amplo, uma situação mais permanente, que engloba em seu interior os sentimentos, as emoções e as paixões e manifesta estados de sensibilidade, que vão de disposições orgânicas às sociais/existenciais ligadas à percepção que o indivíduo tem de si mesmo (WALLON apud RODRIGUES, 2008, p. 18).

A dimensão afetiva pode ser considerada como uma energia vital que impulsiona e conduz o homem no decorrer de sua existência. A afetividade move o sujeito para que ele possa desempenhar a ação. Desse modo, é um elemento indispensável no desenvolvimento

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

humano, pois sua presença ou a sua ausência influencia definitivamente esse desenvolvimento.

Nesse sentido, a afetividade pode ser considerada como a mola propulsora de nossa vida. Ela influencia decisivamente a nossa percepção, nossa memória, pensamento, vontade e ações, além de ser um componente essencial para a formação e equilíbrio da personalidade.

> A afetividade acompanha o ser humano desde o nascimento até a morte. Ela "está" em nós como fonte geradora de potência, de energia. Dizemos que, até os 12 anos, a vida do ser humano é extremamente afetiva e, a partir daí, o futuro adulto já tem estabelecidas suas formas de afetividade. A afetividade domina a atividade pessoal na esfera instintiva, nas percepções, na memória, no pensamento, na vontade, nas ações, na sensibilidade corporal – é componente do equilíbrio e da harmonia da personalidade (ROSSINI, 2001, p. 09).

Partindo desse princípio, percebe-se que ao acompanhar o ser humano, desde seu nascimento, a afetividade desempenha um papel importante na educação infantil, tendo em vista que é nessa etapa da vida que a criança é especialmente favorável a aprendizagens, inclusive de novos códigos. Da mesma forma, são assimilados, com possibilidades de preservação, consolidação e permanência ao longo da vida, hábitos, atitudes e valores que auxiliam a convivência e inclusão social.

Além dessa condição, favorável à compreensão das diferenças e da boa convivência, a partir da afetividade as crianças desenvolvem expressões espontâneas de vivências em grupo, nas atividades de classe, nas brincadeiras, nos momentos de recreação etc.

A afetividade, portanto, constitui uma fonte poderosa de autenticidade, orientação e energia que, se bem direcionadas, podem proporcionar os caminhos necessários para não contermos nossas emoções, porque esse não é o propósito, mas de forma a controlarmos, como enfoca Mártin e Boeck (2002, p. 17) ao afirmar que: "a inteligência emocional abarca qualidades como a compreensão das próprias emoções, a capacidade de nos pormos no lugar de outras pessoas e a capacidade de controlarmos as emoções de forma a melhorar a qualidade de vida".

A relação entre afetividade e educação infantil, no que concerne ao desenvolvimento cognitivo da criança, está relacionada com o bom desempenho escolar. A

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

criança que se sente amada, valorizada e respeitada adquire autonomia e confiança, desenvolve uma autoestima positiva acerca de si mesma, o que significa que ela terá mais condições de aprender e desenvolver a sua personalidade. Nesse sentido, atribui-se a afetividade uma relevância muito grande, devido a sua contribuição efetiva no processo educativo.

A AFETIVIDADE PROMOVENDO A INCLUSÃO

É durante a educação infantil que as crianças começam a estabelecer os primeiros contatos com outros indivíduos da mesma faixa etária, por meio dos jogos e brincadeiras, atividades coletivas etc. Com base na afirmativa de Capeletto, percebe-se que a afetividade se constitui num mecanismo capaz de estabelecer a ligação entre um sujeito e outro.

Segundo Capelatto:

> A afetividade é a dinâmica mais profunda e complexa da qual o ser humano faz parte. Surge a través do momento em que um sujeito se liga ao outro através do amor. É a mistura de todos os sentimentos: amor, ciúme, inveja, saudade; e aprender a cuidar corretamente de todas essas emoções é que vai possibilitar ao sujeito uma vida emocional plena e equilibrada (CAPELATTO, 2005, p. 20).

Consoante com essa perspectiva, o repertório das atividades na escola deve ser próximo daquele que contém elementos essenciais das situações cotidianas do educando, aplicados de forma prazerosa, para que ele exerça as habilidades que está adquirindo. A socialização afetiva. A questão do afeto ganha cunho especial na escola quando a educação descortina para a criança, por meio de uma prática educativa afetiva.

Nesse sentido, a afetividade é fundamental no processo de ensino- aprendizagem, pois gera atos racionais que podem e devem ser utilizados para aprender. Assim, a afetividade é a iniciadora do processo, que auxilia na socialização e inclusão das crianças. Dessa forma, a escola não pode ser um ambiente autoritário, deve ser renovadora, flexível e com possibilidades para questionamentos. É preciso possibilitar a escuta dos sentimentos e de outros estados mentais de si mesmo e do outro.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Entretanto é necessário que o ambiente escolar para a educação infantil favoreça o que está exposto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

> (...) as instituições de educação infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para arriscar e vencer desafios. Quanto mais risco e desafiador fosse esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vivem (RCNEI, 1998, p. 15).

É fundamental estabelecer o vínculo de afetividade na relação da aprendizagem escolar e compreender que cada criança é única dentro dos aspectos cognitivos, emocionais, afetivos e sociais, fato que colaborará para a construção das relações com o outro, e favoreçam sua inclusão.

Evidentemente, os afetos proporcionam um sentido especial à nossa vida; eles traduzem claramente nossos sonhos, palavras, desejos, gestos, fantasias, expectativas, pretensões, enfim, todas as nossas atitudes e pensamentos. Os afetos determinam a forma como os indivíduos visualizam o mundo, como também seu modo de se manifestar dentro dele.

Outra especificidade dos afetos consiste no fato de eles estarem vinculados à nossa consciência, o que implica dizer que aquilo que sentimos podemos transmitir ao outro por meio da linguagem. Através desse mecanismo, podemos expressar as nossas emoções.

A afetividade propicia as inter-relações entre os sujeitos, e com o meio no qual estão inseridos, ocasião está em que vivenciam as emoções e os sentimentos, ou seja, reagem afetivamente aos acontecimentos. É um elemento contagiante que os torna capazes de "[...] afetar o outro a partir de comportamentos, sentimentos e reações" (LIMA, 2010, p. 53). Só o afeto é capaz de mobilizar e contagiar as pessoas existentes à nossa volta.

É evidente que o homem tem a necessidade de relacionar-se com o seu semelhante e, consequentemente adaptar-se ao meio ambiente onde está inserido. E com as crianças não é diferente, uma vez que a afetividade se configura como fator primário para a construção das primeiras relações estabelecidas entre crianças e professor, permitindo a sua inclusão no ambiente escolar.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

O ambiente escolar é, portanto, uma experiência fantástica de vida, tanto para alunos quanto para professores, pois é nesse espaço que se refletem os relacionamentos social e emocional que influenciam na formação do ser humano, tanto como pessoa quanto profissional. Nesse convívio diário, professores e alunos experimentam a alternância das emoções que leva à mudanças de humores e à necessidade de desenvolver habilidades.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A relação entre afetividade e cognição está diretamente ligada no desenvolvimento da criança e no contexto educacional. Ela está diretamente relacionada com o bom desempenho escolar. A criança que se sente amada, valorizada e respeitada adquire uma autonomia e confiança, desenvolve uma autoestima positiva acerca de si mesma, o que significa que ela terá mais condições de aprender e desenvolver a sua personalidade. Nesse sentido, essas questões nos despertam acerca da relação que a afetividade estabelece com a aprendizagem da criança, assim como sua importância e suas contribuições no processo educativo.

A afetividade é o que transporta a nossa vida – a alegria, felicidade, esperança, entusiasmo, motivação, prazer e o principal de todos: o amor, que é o prolongamento do domínio, que é o coração. É inconcebível uma educação em que não exista a afetividade em sua composição.

Desse modo, podemos afirmar que a afetividade assume um papel fundamental na compreensão do aprendiz em sua totalidade e em todas as suas dimensões, com enfoque na vida afetiva, que constitui o seu lado puramente subjetivo, sendo também responsável por contribuir e fortalecer o desenvolvimento de outros aspectos formadores da estrutura humana. Portanto, os afetos são os elementos que conduzem os nossos comportamentos, estimulam e energizam a aprendizagem das crianças.

As crianças são preparadas apenas para atingir o sucesso, porém não são preparadas para as vivenciar, bem como também superar, as decepções e os fracassos que fazem parte da vida de qualquer pessoa. Dentro da sala de aula, professores e crianças são estranhos uns para os outros, não existe uma convivência afetuosa, sadia. As crianças estão se

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

transformando em verdadeiras máquinas de aprender, e a educação, diante desse paradigma, torna-se fria, alheia aos afetos, sem prazer, sem vida, tendo em vista que estão apenas informando, e não formando a personalidade desses seres.

Cury reforça esse pensamento quando diz que:

> As crianças e os jovens aprendem a lidar com os fatos lógicos, mas não sabem lidar com o fracasso e falhas. Aprendem a resolver problemas matemáticos, mas não sabem resolver seus conflitos existenciais. São treinados para resolver cálculos, mas a vida é cheia de contradições. As questões emocionais não podem ser calculadas nem têm conta exata (CURY, 2003, p. 05).

É imprescindível que a escola promova uma educação que contemple a aprendizagem dos aspectos afetivos e dos aspectos cognitivos como um meio de potencializar o desenvolvimento holístico do ser humano. Cada vez mais se torna imperativo a necessidade de se contemplar uma formação afetiva, pautada nos princípios de solidariedade, respeito, amor, carinho, amizade, tolerância, espírito de grupo e confiança, como forma de otimizar a formação do sujeito.

Partindo dessa perspectiva, entende-se que processos emocionais quase sempre dirigem o crescimento, com sucesso, das capacidades cognitivas, uma vez que a emoção vai dando forma à cognição e à aprendizagem. As crises emocionais, naturais ao desenvolvimento ou específicas da criança, vão influenciar, de forma crônica, a evolução dessa mesma aprendizagem.

A eficácia emocional da criança se relaciona com a percepção da própria capacidade de lidar, monitorar, manejar e mudar sentimentos adversos que inibem a persistência da busca de um objetivo. Ela pode experimentar sentimentos e pedir ajuda, o que a torna um aprendiz mais eficiente.

Para despertar essas condições na educação infantil, se faz necessário que a escola entenda o emocional da criança, como e quando ele é disparado e por que, muitas vezes, em determinadas situações, a criança perde o controle emocional.

Então, a escola que considera esses processos durante a educação infantil, precisa aderir à educação emocional, onde o educador promova eventos que colaborem com a sociabilidade, propondo desafios, possibilitando a oportunidade de aprender. Deve-se

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

propor a criança a habilidade de conflitos, ensinar para que as mesmas possam assumir responsabilidades por suas ações e seu comportamento.

RELATOS E ANÁLISES

Por longo tempo, o componente emocional tem sido descuidado na educação institucionalizada, porém as contribuições científicas recentes auxiliam a resolução dessa deficiência, uma vez que revelam e comprovam a dimensão emocional do aprendizado.

Diante da realidade contemporânea, evidenciada pela complexibilidade de educar numa sociedade ansiosa, consumista, com crianças e jovens que valorizam o "ter" (brinquedos, celulares, roupas de marca, objetos), com informações rápidas e relações fugazes, é importante compreender o novo papel da escola, esta como um espaço educacional multiplicador de pessoas que pensam, que vivem em um momento histórico e social de "vida tecnológica", de seres que necessitam de qualidade de vida e saibam gerenciar esses pensamentos, essas situações e reações emocionais.

As crianças e educadores estão sempre envolvidos em emoções. Uma aula bem humorada promove bem-estar físico, psicológico, afetivo. As emoções básicas, como prazer, tristeza, amor e alegria, por exemplo, variam bastante no ambiente escolar devido ao aspecto heterogêneo das crianças, onde, muitas vezes, passam despercebidas pelo professor.

Nesse cenário, Nunes e Silveira, coloca que Wallon afirma que:

> a escola tem de tratar adequadamente as emoções dos alunos, não aumentando as situações de descontrole emocional, porque isso pode prejudicar o funcionamento do cognitivo da criança durante seu processo de aprendizagem. Sendo assim, o professor também precisa ter cautela com suas próprias reações emocionais expostas ao aluno (WALLON apud NUNES; SILVEIRA, 2009, p. 20).

É importante que compreenda que o desenvolvimento humano transita por momentos conflituosos de intensa manifestação emocional e que deve agir sem se deixar ser influenciado por essas circunstâncias, buscando sempre manter o equilíbrio e utilizando a razão, pois a boa relação entre professor e aluno é um fator imprescindível para a aprendizagem.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Observa-se que a sala de aula hoje permeia um espaço de pessoas ansiosas, tensas, sem relacionamentos mais profundos, superficiais, produto da mudança de valores desse novo milênio e das novas configurações que originaram um novo padrão de comportamento; portanto, é importante que a emoção vá à escola, e as instituições de ensino desenvolvam em seus alunos a arte de conviver com suas emoções, e não apenas passar conhecimento teórico e técnico, pois não se pode perder de vista a sensibilidade humana.

Segundo Cury para reverter essa situação: "não é preciso tomar remédios ou fazer terapia. Se as crianças e os jovens tivessem aulas específicas de educação socioemocional, o panorama seria totalmente diferente. A ideia principal é ensinar aos estudantes a lidar melhor com suas emoções e com sua inteligência" (CURY, 2000, p. 17).

Certamente, cada vez mais se exige do professor que desenvolva em seus alunos a capacidade de controle emocional; para tal, a relação pedagógica torna-se de ordem afetiva. É fundamental a transformação de uma concepção do professor numa perspectiva intelectual para uma dimensão afetiva; assim, é preciso uma restauração da afetividade no espaço escolar, na relação humana; inclusive na relação professor-aluno, não há como separar mais a razão dos sentimentos e das emoções.

Professores e alunos convivem durante anos sem cruzar suas histórias. Os alunos saem das escolas e universidades com diplomas nas mãos, porém despreparados para lidar com desafios, confrontos, decepções e fracassos. Em geral, têm dificuldades em interpretar as imagens, libertar a criatividade e apresentar a liderança do "eu" em situações de tensão.

Para Postic:

> o docente que oferece ao jovem a possibilidade de se empenhar nas atividades e, por isso, de ultrapassar a fase familiar da reciprocidade afetiva para chegar a um investimento de si mesmo na situação, irá adquirir a sua autonomia (POSTIC, 1990, p. 32).

A educação emocional voltada para a formação de pensadores, portanto pautada na ampliação da consciência crítica, na construção das relações interpessoais e na formação da personalidade, visa também o bem-estar das crianças e, certamente, produzirá uma sociedade mais justa, empática e humana.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Considerando que não há fórmulas mágicas para se obter uma aprendizagem eficiente, o importante é conhecer a realidade da criança, despertar o interesse e reconhecer sua emoção; estabelecer vínculos afetivos e de confiança, com o objetivo de favorecer o processo de aprendizagem.

AFETIVIDADE E LUDICIDADE

A separação entre o campo afetivo e cognitivo tem uma longa tradição na educação. Sabemos que essa tendência dualista não está totalmente superada nos dias atuais, pois afeto e cognição têm sido abordados separadamente, como dimensões isoladas no funcionamento psicológico humano.

Segundo Oliveira e Rego (2003, p. 18), Vygotsky *"procurou elaborar uma nova concepção que tratasse de outra forma as relações entre mente e corpo e entre cognição e afeto"*. Ele enfatiza a necessidade de superar essa visão arcaica que fragmenta esses dois aspectos e tentar reuni-los no intuito de compreender o ser psicológico completo.

> Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha sempre a possibilidade de explicar as causas do pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e os interesses, os impulsos e as tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. De igual modo, quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento em uma sombra sua desnecessária e impotente (VYGOTSKY, 1993, p. 25 apud OLIVEIRA; REGO, 2003, p. 18).

É evidente que Vygotsky reconhece que os aspectos cognitivos e afetivos estão desde cedo intimamente relacionados e integrados. Para ele, essa relação deve ser analisada no decorrer da história do desenvolvimento.

O educador pode considerar esse pensamento, pondo-o em prática no momento da elaboração do seu planejamento e de suas práticas pedagógicas quando utiliza recursos e metodologias agradáveis para serem aplicados no processo de aprendizagem, como, por

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

exemplo, estimular a observação do ambiente externo; explorar a contação de estórias, a dramatização, o uso dos jogos de palavras; tocar e escutar algum instrumento musical; permitir o lúdico usando o corpo como ferramenta da aprendizagem cognitiva; usar a criatividade.

Para que a criança goste da escola e transforme as informações em conhecimentos para a vida, o educador precisa estar atento quanto ao lado afetivo e das emoções, explorando a linguagem, enfatizando textos, poemas e a oralidade; despertando a capacidade visual, promovendo a criação com ou sem estímulos visuais, explorando formas, cores, construção de jogos como ferramenta de estímulos, propondo atividades com sons, fazendo uso do corpo, utilizando a dança e a música.

Nessa visão a teoria piagetiana rompe com a dicotomia inteligência e afetividade, apresentando o desenvolvimento psicológico como uno, em dimensões afetiva e cognitiva. Piaget defende a relação entre as construções cognitivas e afetivas ao longo da existência do indivíduo. Ilustra a concepção de que a inteligência e afetividade são dimensões indissociáveis e integradas no desenvolvimento psicológico; portanto, não sendo possível a sua separação. Sem afeto, não existe interesse, necessidade nem motivação.

A escola não pode ser um ambiente autoritário, deve ser renovadora, flexível e com possibilidades para questionamentos. É preciso possibilitar a escuta dos sentimentos e de outros estados mentais de si mesmo e do outro; reconhecer que a aula não precisa ser realizada somente dentro de sala de aula convencional, por exemplo, permitindo um passeio ao ar livre para observar os pássaros, as árvores, a construção do espaço físico da escola. Atividades dessa natureza podem se configurar como uma situação de aprendizagem e o educador, de forma lúdica, pode estar desenvolvendo habilidades essenciais na criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar as crianças e jovens com atenção às competências emocional e social estabelece uma medida preventiva para os indicadores do mal-estar da modernidade. É imprescindível a inserção de uma educação emocional no currículo escolar, uma vez que

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

cresce o número de crianças e jovens que se tornam alvos de alienação e pressão que poderão lhes causar sérios colapsos nas relações da sociedade.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola devem primar pela dimensão afetiva. Qualquer projeto educacional, por mais complexo e inovador que seja, dependerá do afeto para atingir os índices satisfatórios de uma boa aprendizagem escolar. Afeto e cognição são aspectos que estão mutuamente envolvidos e que interagem reciprocamente em benefício de uma aprendizagem positiva para o aluno.

A escola não deve se limitar a simplesmente transmitir conhecimentos sistemáticos e desenvolver somente o aspecto cognitivo; é necessário refletir o panorama educacional que clama por mudanças efetivamente significativas. É fundamental que a escola tenha como metodologia básica uma educação emocional; esse espaço funcionará como multiplicador de pessoas que pensam com reflexão crítica, que aceitam as diferenças, que saibam tomar decisões em prol do bom convívio social, enfim, de pessoas que compreendam, expressem e avaliem suas emoções, a fim de solucionarem problemas e conflitos surgidos nas mais variadas situações cotidianas de sua vida, seja no ambiente escolar, familiar, na comunidade ou no trabalho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, **Referencial Curricular para a Educação Infantil**, Brasília: MEC, 1998. v. 1-3.

CAPELLATO, Ivan Roberto. **Educação com afetividade**. São Paulo: Fundação Educar D'Paschoal, 2005.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

LIMA, Anna Paula de Avelar Brito. **Psicologia da aprendizagem**. Recife UFPE, 2010. 1. v.

MÁRTIN, Dóris. BOECK, Karin. **QE – o que é a inteligência emocional – como conseguir que as nossas emoções determinem o nosso triunfo em todas as situações**. 2. ed. Tradução de Manuel J. F. Bernardes. Cascais, 2002.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

NUNES, Ana Ignez Belém Lima.; SILVEIRA, Rosimary do Nascimento. Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos. Brasília: Líber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto**. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

POSTIC, Marcel. **A relação pedagógica**. Coimbra: Coimbra Editora, 1990.

RODRIGUES, S. A. **Expressividade e emoções na primeira infância:** um estudo sobre a interação criança- criança na perspectiva walloniana. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia afetiva**. 8. ed.: Vozes, 2001.

SOUZA, Maria Tereza Costa Coelho de. **O desenvolvimento afetivo segundo Piaget**. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XIV

AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA E NA ESCRITA

Dinorá da Silva[22]

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-14

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita; o que nos proporcionou compreender esse processo de aprendizagem. No decorrer das leituras constatamos as principais dificuldades que os alunos apresentam para ler e escrever, são vários os fatores, porém enfatizamos os mais importantes como: falta de acompanhamento individual, tanto da família quanto da escola, falta de paciência dos professores, recursos inadequados, bem como a irresponsabilidade da família em manter as crianças na escola. Sendo assim consideramos que o presente estudo nos trouxe boas respostas no tocante às dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de leitura e escrita. Dessa forma estamos bem estimulados a avançar com esta vertente, contribuindo assim, não só para a nossa prática pedagógica, mas também para que todos possam tirar suas dúvidas e adquirir conhecimento a respeito dessa temática que é quase sempre uma polêmica e que nos leva a rever vários outros fatores.
PALAVRAS-CHAVES: Aprendizagem. Leitura. Ensino. Família. Escola.

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita têm um papel muito importante, posto que são conhecimentos primordiais para que o indivíduo se torne capaz de exercer sua individualidade no tocante ao desenvolvimento cognitivo individual, ou seja, por meio de leitura pode-se tomar conhecimento sobre diversas coisas que não nos foi falado, e por meio da escrita cresce a possibilidade comunicativa do ser, estes são conhecimentos que vão acompanhar-nos durante todo o decorrer de vida, dando-lhe o status de cidadão alfabetizado ou não.

22 Pós-Graduanda em Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais – Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI. E-mail: di_nora_s@hotmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

É função da escola desenvolver ou contribuir com o pleno desenvolvimento da leitura e da escrita, mas não apenas fazê-lo de maneira automática, sendo necessário também a cognição interpretativa, o trabalho da escola quanto ao ensino e aprendizagem do aluno, têm maiores probabilidade de obter sucesso quando o ambiente familiar contribui de forma significativa com a educação da criança, mesmo em lares nos quais os familiares não tenham domínio de tal conhecimento, é importante que haja o incentivo e credibilidade, além de confiança e apoio ao educador.

Partindo desse entendimento pode-se compreender o importante papel que a família tem no que se refere a aprendizagem do educando, pois as dificuldades vivenciadas pelo educador no interior da sala de aula provocaram reflexões acerca do que poderia ser realizado para ter conseguido os resultados esperados. Pois as dificuldades que normalmente são diagnosticadas no decorrer do desenvolvimento das aulas são comuns a quase todas as instituições de ensino, que é a indisciplina e a falta de interesse por parte de alguns educandos, e a ausência dos pais, entre outros fatores que direto e indiretamente afetam o processo de ensino/aprendizagem. Pois um dos objetivos específicos foi como motivar os educadores quanto a busca de práticas inovadoras que foram utilizadas no cotidiano da sala de aula.

Diante disso, procuramos fazer uso de uma metodologia inovadora mais interessante, que proporcionou aos educandos momentos prazerosos na sala de aula e pode intervir de forma significativa para a melhoria de suas necessidades de aprendizagens. O professor assume um importante papel no processo de formação dos educandos, pois é ele que conduz um fazer docente que nasce com base de uma teoria construída durante toda trajetória profissional.

Nesse sentido, ao chegar na sala de aula o educador enfrenta desafios que são inerentes ao fazer docente, exigindo assim, uma intervenção que seja significativa na vida dos educandos. E assim os educandos das séries iniciais deveriam ser vistos como seres humanos que se encontram em um processo inicial de construção de conhecimento, sendo que suas competências e habilidades devem ser desenvolvidas levando em consideração todos os elementos que fazem parte do seu cotidiano.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Para Piaget, a escola tem que adequar sua prática pedagógica ao modo de ser dos seus alunos, segundo ele os instintos de curiosidade que os motivam e, baseando-nos neste rico manancial propiciado pelos próprios aprendizes, elaborar tarefas com temáticas de interesse, conforme a faixa etária atendida, e também atividades lúdicas, essenciais na formação da criança, sem se fixar em um currículo dogmático. Partindo desse pressuposto, pudemos compreender que através da ludicidade a criança interage com o mundo e descobre eventualidades pertinentes a sua vida e parte deste ponto para construir sua história, enquanto pessoa

Uma vez que o ensino não deve acontecer de forma linear, dando condição da criança aperfeiçoar seus conhecimentos brincando, observando e construindo seus próprios conceitos, para consequentemente refazer suas ideias. Segundo Piaget (1975, p. 45) "o desenvolvimento não é linear, mas evolutivo e nesse trajeto a imigração se desenvolve uma vez que a criança brinca e desenvolve a capacidade para determinado tipo de conhecimento".

Segundo Piaget, ensinar vai além do domínio de conteúdos, pois requer do mediador pedagógico um conjunto de ferramentas facilitadoras da aprendizagem, que leve em consideração elementos que estão inseridos no processo de construção do conhecimento do educando.

Nessa dinâmica discursiva o professor precisa refletir sobre sua prática, diariamente, para que os sujeitos (alunos) envolvidos não sejam vítimas do acúmulo de conhecimento, oportunizando-os reconstruir suas ideias, baseados no meio em que vivem, e possam desenvolver conhecimentos intrínsecos.

Segundo Maria Lucia Weiss (2012, p. 35):

> A aprendizagem normal dá-se de forma integrada no aluno (aprendem-te), no seu pensar, sentir, falar e agir. Quando começam a aparecer "dissociações de campo" e sabe-se que o sujeito não tem danos orgânicos, pode-se pensar que estão se instalando dificuldades na aprendizagem: algo vai mal no pensar, na sua expressão, no agir sobre o mundo.

Quando se pensa sobre a referida colocação de Weiss (2012), é preciso também considerar que cada educando é diferente, seja na capacidade cognitiva ou no meio social em vive, fatos que, claramente, podem contribuir ou dificultar o desenvolvimento da escrita

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

e da leitura, o que consequentemente poderá afetar outras áreas de conhecimento de cada um. Um processo de aprendizagem inclui diversas variáveis, dentre as quais: aluno (e seu respectivo meio social), professor e suas concepções de ensino, organização curricular, metodologias, estratégias, recursos, entre outros aspectos.

Ao professor cabe a incumbência de compreender que a aprendizagem do educando não cabe apenas a ele, posto que muitos têm ajuda e incentivo familiar, tem comprometimento com a escola, mas por algum motivo não tem bom desempenho escolar; por isso, é importante que o docente tenha sensibilidade e formação adequada para entender o que causa entraves cognitivos em alguns estudantes.

É preciso ressaltar que nem sempre as dificuldades de aprendizagens são de origem cognitiva, assim faz-se necessário rever as práticas aplicadas, mudar, sempre que preciso, as metodologias; buscar contribuição da família quando possível, ou seja, antes de buscar soluções para o problema da aprendizagem, é preciso saber o que tem gerado o mesmo, e assim, tornar-se-á possível encontrar a solução para os entraves do educando.

REFERENCIAL TEÓRICO

As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita devem ser consideradas como formas do fracasso escolar. Isto quer dizer que a sua problemática é a mesma do fracasso escolar em geral e que só pode ser compreendida e enquadrada nesta mesma questão (STAMBAK, VIAL, DIATKINE, PLAISANCE E BEAUVAIS, 1984).

Quando refletimos acerca do termo dificuldades, sugere-nos que se trata de “obstáculos, barreiras ou impedimentos, com que alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar” (REBELO, 1993).

A partir de Citoler (1996) e Rebelo (1993) constatamos que no âmbito das dificuldades gerais de aprendizagem da leitura podemos encontrar causas, quer externas, quer interna ao indivíduo; assim, estes indivíduos que comportam estas características não revelam dificuldades específicas de leitura e escrita, mas sim uma particularidade dessa aprendizagem em função das suas características pessoais (CITOLER, 1996). É ainda de salientar que as dificuldades gerais variam tanto em magnitude como em extensão, no

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

entanto, quando estão presentes, o aluno não atinge aos padrões normais da categoria a que pertence idade ou ano escolares (WIT; BAKKER, *apud* REBELO, 1993), manifestando assim atrasos nas habilidades escolares.

Em síntese, realizada esta abordagem as dificuldades gerais de leitura e escrita, com o objetivo de as distinguir das dificuldades especificadas, constatamos que se tratam de problemas de aprendizagem resultantes de várias causas visíveis e que podem ser tanto extrínsecas como intrínsecas ao indivíduo.

Para tanto, segundo Piaget, ensinar vai além do domínio de conteúdos, pois requer do mediador pedagógico um conjunto de ferramentas facilitadoras da aprendizagem, que leve em consideração elementos que estão inseridos no processo de construção do conhecimento do educando.

Nessa dinâmica discursiva o professor precisa refletir sobre sua prática, diariamente, para que os sujeitos (alunos) envolvidos não sejam vítimas do acúmulo de conhecimento, mas dando a oportunidade de reconstruir seus pensamentos, além de sentirem que sua produção se faz necessária, que aprender a ler e escrever terá uma utilidade no seu cotidiano. Segundo Koch (2011, p. 15 e 16) para haver a produção de um texto, seja ele verbal ou oral, é preciso que haja, motivação (necessidade para esta produção); como também é preciso criar a situação para a colocação deste texto, e para esta produção necessitam-se alguns fatores:

> A linguagem é uma forma de atividade e, assim sendo, deve ser encarada como uma atividade em geral, e, mais especificamente, como uma atividade humana. Como tal, toda atividade verbal, possui, além de motivação, um conjunto de operações, que são próprias do sistema linguístico e que representam a articulação das ações individuais em que se estrutura a atividade, e um objetivo final que, como o motivo inicial, tem um caráter basicamente linguístico (KOCH, 2011, p. 15 e 16).

Dessa forma, podemos entender que um texto só será produzido quando houver a necessidade de comunicar algo, e para isso deve ser observada uma série de fatores textuais, são eles: legitimidade social, funcionalidade comunicativa, semanticidade, referência à situação, intencionalidade, boa formação, boa composição, gramaticalidade; isso posto, após toda uma sequência de estudo e aprendizagem. Uma boa produção textual

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

reúne todos esses critérios, mas em especial, a funcionalidade comunicativa, pois é o motivo pelo qual um ser social produz algum tipo de texto.

As dificuldades de leitura e escrita não são decorrentes apenas da criança que está na fase de aprendizado, muitas pessoas que já têm "domínio" básico desses conhecimentos ainda apresentam entraves sobre isso, pois a construção de um texto requer uma série de outras aptidões além de decodificação de códigos linguísticos, conforme a definição dada por Guimarães (2012), "o texto é organizado a partir de uma dupla lateralidade: a microestrutura e a macroestrutura." Dessa forma, o texto se forma a partir de pequenas estruturas que se agrupam para compô-lo. Existem muitas regras obrigatórias na composição do texto, mas a maioria delas se referem a conexão, ou seja, a forma como as ideias expostas são ordenadas, o uso das classes gramaticais deve esta sistematizado para que a comunicação aconteça.

A visão de Guimarães referente ao texto é exemplificada de maneira simples, afinal, para que a enunciação se torne realmente texto é preciso que haja uma coerência na sua formação, essa coerência dar-se-á nas relações sintáticas. Independentemente do tipo de texto a ser que se deseja organizar, é preciso um conhecimento, mesmo que básico, do uso das palavras, se desobedecemos algumas regras gramaticais, poderá haver uma interferência comunicativa grave, Guimarães (2012, p. 12) exemplifica tais colocações com a seguinte colocação: "a seguinte estruturação "*menino o menina ama a"* é inadmissível, uma vez que contraria a ordem gramatical imposta pela língua *o menino ama a menina".*

As colocações de Koch (2011) e Guimarães (2012), vão ao encontro com o que diz o BRASIL/PCN (2001), no que se refere a produção de um texto, para que o educando comece a desenvolver a leitura e a escrita, ele precisa ser estimulado a se comunicar, e para isso, uma série de conhecimentos precisam ser afloradas, inicialmente os sons das letras, a junção destes códigos linguísticos; até que se chegue a um conhecimento aprimorado de leitura.

São muitos pontos a serem trabalhados até que o aluno consiga produzir um texto, BRASIL/PCN (2001) deixa claro uma ideia que é de conhecimento de muitos, diz que as dificuldades dos alunos quanto a escrita de um texto, estão ligadas às exigências de

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo, por isso a prática é tão importante, um texto não estará pronto após uma primeira escrita. "Para aprender a realizar bons textos é preciso considerar cada texto não com um objeto pronto e acabado, mas sobretudo com um produto de uma série de operações." (SERAFINI, 2001. p. 22). Por isso, cabe ao professor a contribuição mais eficaz no aprendizado do estudante.

DIFICULDADES E POSSIBILIDADES ESTRATÉGICAS PARA MINIMIZAR OS PROBLEMAS NA AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Os anos iniciais carregam grande responsabilidade sobre a sequência de aprendizado de uma criança, pois é nessa etapa que a criança começa ou pelo menos deve começar a organizar seus conhecimentos escolares, devem deixar de ser meros copiadores das pessoas com as quais convive e passar a criar suas próprias ideias, textos (orais e escritos), bem como desenvolvimento da leitura interpretativa.

A leitura e a escrita são processos que estão interligados, apesar ouvir-se relatos que determinada criança consegue ler, mas não escreve, cabendo ao educador uma avaliação mais proximal para compreender e ajudar nesses tipos de especificidades cognitivas. A leitura e a escrita são atividade com certo grau de complexidade porque depende de muitos fatores, entre eles o social, cultural e educativo, no âmbito escolar precisa ser desenvolvido de forma gradativa e ser encarado de maneira fortemente respeitosa pelo professor, no intuito de transmitir além do conhecimento da fonética e da fonologia, de forma que capacite o estudante a compreender não só a estrutura, mas o sentido do que aprender a escrever e ler.

Por muito tempo, o conhecimento referente a leitura e escrita se limitava apenas a uma pequena parcela da sociedade, ou seja, para aqueles que faziam parte da elite social; saber ler e escrever dá liberdade ao cidadão, ele deixa de ser somente um feitor da elite e adquire possibilidade de ser um construtor de conhecimento. Sabe-se que a escrita surgiu há muitos séculos, tendo como primeira forma de comunicação os desenhos feitos na pré-história, quando o homem desenhava nas cavernas, transmitindo dessa forma suas ideias e meio de agradecer, transmitir, informar; são esses os primeiros registros escritos de que se

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

tem notícia, o que possibilita que o homem moderno subentenda como era a vida do homem na pré-história. Da mesma forma, aquilo que o homem escreve hoje, poderá tornar-se material físico que no futuro mostrará como vivemos no século atual.

É sabido que ensino-aprendizagem no âmbito escolar é tido como processo natural e obrigatório pela sociedade, em especial aquelas crianças que são frequentes na escola, aos pais nem sempre importa como se dá o desenvolvimento da criança na escola, acreditam que o simples fato desta ser frequente já lhe atribui o conhecimento necessário para o domínio da leitura e da escrita, se abstendo em suas contribuições no desenvolvimento do(s) filho(s).

Na fase de escolarização muitos alunos findam por apresentar diversas dificuldades em compreender, na prática, o processo de leitura e escrita. Sobre as dificuldades na aprendizagem dos discentes, Fonseca (1995) diz que:

> Dificuldade de Aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura e da escrita e do raciocínio matemático (FONSECA, 1995, p. 35).

O educador precisa ter uma boa maturidade formativa para jamais julgar o aluno com base nas dificuldades que ele apresenta, é importante que se faça uma análise reflexiva sobre o cotidiano dos educandos, uma revisão metodológica – pensar sobre as ações e material utilizado para apresentar a leitura e a escrita as crianças.

Na verdade, uma turma nunca terá desenvolvimento leitor e escritor uniforme, cabendo ao educador a sensibilidade de não fazer comparações entre as crianças, posto que cada uma tem uma realidade em particular; sendo necessário, inicialmente, analisar a realidade externa e interna dos alunos inseridos no ambiente escolar e que por ventura não estejam conseguindo desenvolver-se em conformidade com a série que está inserida. Muitos fatores podem interferir no desenvolvimento cognitivo da criança, os sentimentos, os sofrimentos, a rotina e até mesmo a família, que contraria aquilo que se espera, finda por desestabilizar a criança.

Escola, educadores e comunidade escolar precisam ter uma dinâmica de inclusão, ou seja, procurar desempenhar atividades em grupo, adequando recursos concretos a teoria,

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

isso significa dizer que é preciso dá sentido ao ensino proporcionado ao aluno, possibilitando que estes reflitam sobre suas culturas e realidades, sendo esta também uma forma de valorizar os conhecimentos adquiridos no meio social de cada um, permitindo que eles exponham seus pensamentos e opiniões. Geraldini diz que: "o vivido é, portanto, o ponto de partida para a reflexão" (GERALDI, 1993, p. 163); o que fortalece a ideia de que, ao solicitar uma atividade de escrita, o professor deve fazer sobre algo que já tenha sido discutido ou que pelo menos seja algo que faça parte da realidade de cada criança, e que esse texto possa ter uma utilidade posterior, por exemplo, mostrar uma receita, solicitar que escrevam ou desenvolvam uma e praticar essa receita; sabendo que para se chegar a esse ponto, antes devem ser trabalhados métodos para aquisição da leitura.

DIFICULDADES ESPECÍFICAS DA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA

Os problemas específicos da aprendizagem da leitura situam-se ao nível cognitivo e neurológico, não existindo para os mesmos uma explicação evidente (REBELO, 1993).

Heaton e Winterson (1996) sugerem que as dificuldades especificadas, como a dislexia, se referem a causas que estão "escondidas". O termo dislexia surgiu em 1887 e foi criada para descrever uma dificuldade de leitura isolada (SELIKOWITZ, 2001).

Segundo Citoler e Sanz (1997) dislexia é um termo muito utilizado como sinônimo de dificuldades específica na leitura. De acordo com Rebelo (1993) dislexia, distúrbios de leitura e legastenia são expressões equivalentes e são aquelas que mais se utilizam para designar as dificuldades especificadas da leitura. Para Broja, Paret e Riesgo (1993) o termo dislexia, segundo a sua etimologia, significa qualquer transtorno na aquisição da leitura. Segundo Citoler (1996) e utilizado o termo dislexia para nos referirmos a uma dificuldade específica circunscrita à linguagem escrita. Por fim, serão abordadas algumas características comportamentais de pessoas com dislexia (dislexia adquirida e as dislexias evolutivas ou desenvolvidas).

Segundo Citoler (1996), em primeiro lugar há que fazer uma distinção entre as dislexias: As dislexias adquiridas são aquelas que caracterizam os indivíduos que já foram

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

leitores competentes, mas que por consequência de uma lesão cerebral, perderam essa habilidade (ELLIS, 1984). As dislexias evolutivas ou de desenvolvimento são aquelas que do ponto de vista educacional mais nos interessam, são as que caracterizam os indivíduos que revelam, desde o início da aprendizagem da leitura, dificuldades neste processo (CITOLER, 1996).

A principal diferença entre as dislexias adquiridas e as evolutivas é que, no caso das primeiras, registra-se um acidente que afetou a área cerebral que desencadeia uma dificuldade na leitura e, no caso das segundas, não há na história do indivíduo registros que nos levem a estabelecer uma relação causal e, portanto tem causas desconhecidas (CITOLER, 1996).

No entanto, sabendo que estes fatores são importantes para o desenvolvimento da criança, as investigações observaram que ele não tem uma relação direta com as dificuldades especificadas de leitura (CITOLER, 1996).

Em síntese, apesar da existência de dados que relacionam a dislexia com transtornos na percepção visual continuam a manifestar-se argumento que dificultam a aceitação de que os indivíduos com dislexia manifestam esta alteração perceptivo-visual só em tarefas de leitura, não estando presentes em outras atividades ou tarefas (CITOLER, 1996). Assim, estes transtornos perceptivo-visuais, poderiam, segundo Citoler (1996), ser mais um resultado da dificuldade do que propriamente uma causa.

Segundo Alegria (1985, apud CITOLER, 1996) nos últimos anos tem-se demonstrado que os bons e os maus leitores se distinguem, principalmente, por uma série de aspectos relacionados com a execução de certas tarefas linguísticas, ao contrário de tarefas não-linguistas onde alcançam níveis comparáveis.

Deste modo, constata-se que os indivíduos que apresentam um atraso na aquisição da linguagem revelam dificuldades na leitura e na escrita, com uma frequência seis vezes maior do que os indivíduos que apresentam um desenvolvimento normal (INGRAM; MASON; BLACKBURN, 1970 apud CITOLER, 1996).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

De acordo com Citoler (1996), os indivíduos que revelam capacidades eficientes na análise da linguagem oral, numa idade precoce, terão posteriormente grandes probabilidades de serem melhores leitores passados alguns anos.

O ser humano apresenta basicamente três sistemas verbais: auditiva (palavra falada), visual (palavra lida) e escrita. O primeiro que ele adquiriu foi o auditivo, porque é o mais fácil de aprender e também o que exige menos maturidade psiconeurológica. O mesmo não ocorre com a palavra lida e escrita. (POPPOVIC, 1997). "A fala, a leitura e a escrita não podem ser consideradas como funções autônomas e isoladas, mas sim como manifestações de um mesmo sistema, que é o sistema funcional de linguagem" (POPPOVIC, 1997).

Através de experiências científicas constatou-se que o sucesso da criança na aprendizagem da leitura e escrita depende do seu amadurecimento fisiológico, emocional, intelectual e social. A criança aprende naturalmente a falar a linguagem do grupo em que vive (linguagem regional ou dialeto).

As dificuldades de aprendizagem devem receber interferências pedagógicas adaptadas e ricas quanto ao método do ensino-aprendizagem. Passar a ter instrução para que desbloqueiem suas dificuldades, podendo mudar a forma de sua capacidade, dinâmica de aprendizagem. Aqui podem focalizar também os educandos com história de repetências e privação sociocultural e as crianças com dificuldades de aprendizagem (POPPOVIC, 1997)

Dessa forma, fica evidente que para trabalhar as dificuldades da leitura e escrita o educador precisará inovar as metodologias, e assim ampliando melhor os seus conhecimentos acerca o que está sendo trabalhado, levando em consideração todo o contexto, ter um olhar para o livro didático como um suporte de apoio e não como forma única de ensino. Já que de acordo com Silva (2011, p. 47) "o importante nos livros está nas entrelinhas, ou atrás das palavras impressas, o que quer dizer é que aquilo que os livros contêm não é diferente da vida".

Em síntese, para trabalhar as dificuldades de leitura e escrita é preciso desenvolver o senso crítico, isto é, ver o homem enquanto ser social, que constrói e reconstrói o mundo por meio do que sabe e aprende no decorrer de toda a sua história. Conhecimento esse que

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

precisa ser ativado e levado em consideração um conjunto de elementos ideológicos que permeia a circulação do livro como o instrumento de ensino/aprendizagem.

E assim cabe ao educador utilizar-se de métodos inovadores em sua metodologia de ensino, trabalhar as dificuldades de leitura e escrita, elaborando melhores atividades que façam fortalecer a capacidade leitora dos discentes. Para isso o professor mediador teria que desenvolver a postura de pesquisador, e não ficar só na proposta de repassar conteúdos dos livros.

Para tanto, percebe-se que a prática do educador ainda está voltada a retiradas de pequenos trechos do livro didático e repassadas aos educandos, assim sendo de pouco estímulo trabalhar as dificuldades de leitura e escrita e o não incentivo do gosto pela leitura.

Partindo desse ponto, de acordo com Rangel (2005) o professor é de suma importância na aprendizagem dos educandos, atuando como mediador e não impondo regras de leitura, deixando o espaço para o discente refletir e criar suas próprias opiniões facilitando o entendimento e a compreensão do texto. Já que a leitura de cada ser humano é individual, adquirindo assim sua própria competência, ou seja, a diferente forma de ver o texto é distinta de leitor para leitor.

Conforme Paulo Freire, a competência de ler e escrever desenvolve-se junto com a leitura de mundo; todavia essa prática só muda as estatísticas de alfabetização quando faz parte da rotina escolar, há uma queixa frequente, de que, por lerem mal os alunos têm dificuldade com certos conteúdos, o que é provável, pois todos os conteúdos disciplinares precisam ser lidos e interpretados, e quando uma criança não consegue ler de forma interpretativa, compreendendo, de fato, o que está lendo, não poderia ser considerada leitora.

Muitos educadores acreditam que pelo simples ato de o aluno decodificar os códigos verbais, ele passa a fazer parte da classe de leitores, o que ainda deixa muitos questionamentos, a leitura é muito mais profunda que a decodificação, como uma criança poderá ser capaz de escrever seu próprio texto, utilizando diferentes palavras, se ela aprendeu a “ler” apenas aquelas que estavam no texto que foi decodificado? Por isso, os

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

alfabetizadores têm que estar preparados para formar mais que leitores, mas crianças idealizadoras e pensantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada, percebe-se que a dificuldade de leitura e escrita é uma realidade em todas as instituições escolares, em que faz necessário adequar um planejamento de acordo com as necessidades do aluno. A família tem um papel de muita importância para um bom desenvolvimento, seja cognitivo, social ou cultural. O que se encontra, na diversidade humana, são pessoas com diferentes potencialidades para aprendizagem, algumas com ritmo mais acelerado, outras mais lentas. Dar respostas educativas a pessoas com dificuldades de aprendizagem é um desafio da escola na atualidade.

Para tanto, cabe salientar que são muitos enigmas que precisam ser desvendados nos aspectos de leitura e escrita. Pois há muitos fatores envolvidos nesse processo como: saber o que se entende por dificuldades de leitura e escrita. Levando em consideração os conhecimentos prévios dos educandos, incluindo sua cultura, instigando, despertando os educandos para as descobertas do que pode ser entendido e interpretado no ato de ler e escrever.

No decorrer do desenvolvimento do trabalho, pode-se analisar que ler e escrever não significa apenas decodificar códigos, conhecer formas das palavras ou memorizar as letras do alfabeto, da mesma forma não se trata apenas de montar palavras intuindo desenvolver a escrita; a leitura é uma atividade muito mais importante do que se pode imaginar, pois o ato de ler e escrever abarca diversos horizontes e culturas sociais, desenvolvidos em busca da formação de um indivíduo crítico, autônomo e reflexivo.

Quando o professor consegue identificar as maiores dificuldades do aluno quanto a aquisição da leitura e escrita, torna-se capaz de desenvolver métodos que facilitem o ensino e consequentemente melhore na aprendizagem. É preciso que o professor seja um constante pesquisador, que busque aporte teórico que o conduza a um melhor desempenho enquanto profissional da educação.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

As habilidades de leitura e escrita não são inatas ao discente, mas podem e devem ser desenvolvidas e aprimoradas durantes os anos de estudo, mais profundamente nas séries iniciais, quando eles ainda estão construindo as bases para um conhecimento mais amplo e o uso de variações ortográficas e linguísticas mais avantajadas. Ainda não é inerente ao aluno a capacidade de procurar informações, selecionar e registrar ideias diversificadas, bem como coordená-las entre si para uma produção textual ordenada e concisa, transformado o que leu em um novo texto, que não seja apenas cópia.

"Ler não e caminhar e nem voar sobre as palavras. Ler e reescrever o que estamos lendo, e perceber a conexão entre o texto e o contexto e como vincula com o meu contexto" (Paulo Freire).

REFERÊNCIAS

CITOLER, S.D. (1996). **Las Dificuldades de Aprendizagem:** Um Enfoque Cognitivo – leitura, Escritura, Matemáticas. Málagá: Ediciones Ajibe.

CITOLER, S.D. & Sanz, R. O. (1997). **A leitura e a escrita: Processos e Dificuldades na sua Aquisição.** In R. Bautista (Ed.), necessidades Educativas Especiais (PP.111-136). Lisboa Dinalivro.

ELLIS, A. W. (1994). **Reading, Writing and Dyslexia** – Analysis. Hillsdale, NJ:LEA.

FONSECA, Vitor. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. 2ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. 1. ed., reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

KOCK, Ingedores Grunfeld Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. 10, Ed. – São Paulo, Contexto, 2011.

PCN, **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa/ Ministério da educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3. ed. – Brasília: A Secretaria, 2001.

REBELO, J.A.S. (1993). **Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino.** Rio Tinto; Edições Asa.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. – 11. ed. – São Paulo, Editora Globo S.A, 2001.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

WEISS, Maria Lucia Lemme. **Psicopedagogia clínica:** uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 14. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XV

AS DIFICULDADES NA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL 1° ANO NA ESCOLA MUNICIPAL MARIA CLEOFAS MOURA DA ROCHA

Maria Gorete Hermenegildo Ferreira[23]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-15

RESUMO:

O presente trabalho de pesquisa sócio escolar teve como objetivo finalizar a proposta com ações de especialização para a professora ter acesso a utilização das questões objetivas e subjetivas através da pesquisa com pontos desafiador para educadora, e sobre informações da mesma dos alunos no intuito de conhecer e reconhecer as dificuldades na alfabetização definição da metodologia uma pesquisa de campo qualitativa propondo investigar os pontos importantes que contribui, e fatores adquiridos. Esta proposta teve como desenvolvimento na escola pública localizada zona Urbana cidade de Pendências-RN. Por tanto foi utilizado vários teóricos, e outros autores como: Emília Ferreiro, Freire, e outros a seguir. A pesquisa de campos abordada com entrevista a professora, traçando diálogo em busca de melhoria importantes no ensino, soluções para as dificuldades, e os pontos positivos adquiridos na alfabetização na modalidade no ensino Fundamental da Educação Infantil 1º ano.
PALAVRAS-CHAVE: Dificuldade. Alfabetização. Escola Pública. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A pesquisa sócio escolar é a principal ferramenta de caracterização deste trabalho científico, destacando, assim, os questionamentos realizados na escolas com professoras, tanto da Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental. Para melhor situação deste quadro o objetivo será o contexto da pesquisa fatos importantes, mesmo com o ensino fundamental regular, através das práticas de ação no meio cultural do trabalho. Neste caso buscando pontos negativos que leva alunos a não atingir rendimentos na alfabetização do estudo perdendo a oportunidade de tornarem excelentes cidadãos no meio social.

23 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

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Diante do contexto é preciso compreender que a educação é um ponto de partida liberal à escola, acolhe todo meio social no ambiente onde os educandos estão integrados principalmente o ensino regular.

O ensino fundamental é visto como a necessidade de um objetivo: prosseguir suas funções em busca de tornarem alunos do ensino fundamental em futuros cidadãos qualificados no trabalho para obter seu diploma.

O estudo da pesquisa foi realizado durante quatro dias em 01 Escola Municipal de Pendências constou. Este trabalho foi desenvolvido com base na consulta de várias obras que tratam do tema "Dificuldade de Aprendizagem: Fatores e problemas que contribuem para a alfabetização escolar" um questionário aplicado a professores e sobre os seus alunos de sua sala de aula pesquisadas, contendo 16 questões objetivas e subjetivas para os alunos 8, e 8 para a professora. A análise de conteúdo e a discussão se farão mediante o tipo de pesquisa qualitativa.

> na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador seu instrumento principal [...]; (2) a investigação qualitativa é descritiva [...]; (3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados ou produtos [...]; (4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...]; (5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa [...] (BOGDAN; BINKLEN, 2006, p. 47-50).

Os resultados coletados no questionário realizado com a professora e alunos do ensino fundamental do 1º ano na cidade de Pendências-RN. Segundo Antunes e Garcez (2009, p. 10) "quando criança ouve uma história, apareciam suas ilustrações, tem experiências que terão sentido para ela. Sentimento e fala, passam a fazer parte do desenvolvimento intelectual".

Observa-se 1º ano do ensino fundamental estar caracterizada em uma modalidade de ensino em defesa e direito para crianças. Conforme prerrogativas Constituição Federal de 1988, do Estatuto da criança e do adolescente - ECA.

Dentro desses pontos destacou objetivo geral e específico: analisar os pontos que contribui na Alfabetização 1º ano no ensino fundamental na Escola M. Maria Cleofas

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Moura da Rocha, rede pública, propondo uma proposta educativa a fim de explorar a problemática no ensino escolar dessa escola.

Com relação à necessidade do surgimento da escrita para o dia a dia da humanidade, Cagliari (1998, p. 14) afirma que:

> De acordo com os fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usados provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticavam os animais. Esses registros passaram a ser usados nas trocas e vendas, representando a quantidade de animais ou de produtos negociados. Para isso, além dos números, era preciso inventar os símbolos para os produtos e para os proprietários.

O presente trabalho organizou-se de acordo com a pesquisa qualitativa e quantitativa elaborada, estudo de referenciais bibliográficos observações do campo empírico interno, e externo interação do professor, e perguntas sobre os alunos, importante diálogo através da entrevista crítica com questões elaboradas tendo um breve acesso a estrutura da instituição.

Em relação a essa necessidade, Cagliari (1998, p. 15) afirma que: “O longo do processo de invenção da escrita também incluiu a invenção de regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito e saber como o sistema de escrita funciona para usá-lo apropriadamente”.

Essa necessidade de passar o conhecimento da leitura e da escrita de geração a geração, cada vez mais está ganhando importância, porém é muito recente essa conscientização em relação ao processo inicial de transmissão da leitura e escrita, principalmente como forma de evitar o número de insucesso na formação final de alunos.

Os estudos teóricos serão explorados através de pesquisas bibliográficas livros, revista, coletâneas dicionário recursos adquirido pela internet e outros. Assim, o relato idealiza os teóricos Emilia Ferreiro, Soares Freire Piaget e outros que visualiza de acordo as práticas pedagógicas para o ensino fundamental do 1º ano.

A presente pesquisa apresenta uma investigação e um estudo sobre as dificuldades de aprendizagens fatores que contribuem, ou não contribuinte no contexto escolar, não pretendendo alcançar todas as definições do problema, que abrange uma infinidade de

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

fatores, mas, desejando compartilhar reflexões, e diálogo sobre o assunto para poder contribuir de alguma forma aos que participam do processo educativo.

Neste sentido, o título deferimos objetivo da pesquisa consiste numa reflexão acerca do problema das dificuldades de aprendizagem principalmente de leitura e escrita dos alunos do Ensino Fundamental da Escola Municipal Maria Cleofas Moura da Rocha.

Requer investigar as dificuldades de aprendizagens de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que são cada vez mais evidentes, este estudo focalizou as questões sobre fracasso ou contribuições escolares, com a intenção de disponibilizar um trabalho que possam auxiliá-los a compreender a situação em foco. Assim, essa pesquisa visa contribuir para identificar quais são os fatores que interferem e contribuem no processo da aprendizagem de leitura, e escrita dos alunos, focalizando estudos direcionados ao caminho de possível resposta, perguntas visando ao melhoramento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O estudo teve por objetivo pesquisar as práticas pedagógicas da professora de forma específica, focando teoria estudada e prática no contexto, levando em consideração os dados coletados e observando as ideias no campo de pesquisa. Por tanto assim, pode-se chegar à conclusão de forma certa de que este trabalho pode contribuir muito para os que de alguma forma participam do processo educativo lidando com as dificuldades encontradas ao longo do percurso.

REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho foi desenvolvido com base na consulta de várias obras que tratam do tema. Devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; envolve, por sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição. Fatores e problemas que contribuem para o fracasso ou contribuições na alfabetização. Foram consultadas, dentre elas, Neste propósito, os procedimentos de coleta foram desenvolvidos com base na teoria de: Soares (2004) fala que letrando ou letrar, alfabetizando pela

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização.

Soares (2000, p. 69), assim como a leitura, a escrita, na perspectiva da dimensão individual do letramento (a escrita como uma "tecnologia") é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura.

Gagliari (1998, p. 14) de acordo com os fatos comprovados historicamente, a escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usados provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava os animais.

Ferreiro e Teberosky (1985, p. 24), parece-nos evidente que, "[...] no lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio". Os mesmos apontam que a criança diante de sua percepção requer, e fabrica seus próprios conhecimentos. Para melhor construir.

Freire (2005, p. 91). Na teoria de Freire relata que o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir, e o agir de seus sujeitos. Neste caso a citação Freiriana enfatiza o quanto é importante a existência da reflexão com o sujeito.

Trip (2005, p. 447) afirma que a "pesquisa-ação é uma forma de investigação- ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática". De acordo com o Autor, confirma a importância do roteiro de uma pesquisa ação em que, é possível adquirir conhecimentos de qualidade para melhor desenvolver um trabalho científico escolar.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DO BRASIL

A história da alfabetização, em nosso país, foi centrada na História dos Métodos de Alfabetização. A disputa entre esses métodos, que objetivavam efetivamente garantir aos

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

educandos a inserção no mundo da cultura letrada, produziram uma gama de teorizações e tematizações acerca de estudos e de pesquisas a fim de investigar essa problemática.

Desde o final do Século XIX, a dificuldade de nossas crianças para aprender a ler e escrever, principalmente na escola pública, incita debates e reflexões buscando explicar e resolver esses entraves. As práticas de leitura e de escrita ganharam mais forças no final deste século, principalmente a partir da Proclamação da República. A educação nesse período ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. Até então, nessa época, as práticas de leitura e escrita eram restritas a poucos indivíduos nos ambientes privados do lar ou nas "escolas" do império em suas "aulas régias".

Em 1876, em Portugal, foi publicada a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita por João de Deus, um poeta português. O conteúdo dessa cartilha ficou conhecido como "método João de deus" e foi bastante difundido principalmente a partir do início da década de 1880. O "método João de deus", também chamado de "método da palavração", fundamentava-se nos princípios da linguística moderna da época e consistia em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos.

Já no início da década de 1980, foi introduzido no Brasil, o pensamento construtivista de alfabetização, fruto das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a Psicogênese da Língua Escrita. O Construtivismo não se constitui como um método, mas sim como uma desmetodização em que na verdade, propõe-se uma nova forma de ver a alfabetização, como um mecanismo processual e construtivo com etapas sucessivas e hipotéticas.

Nessa mesma época, foi constatado um número enorme de pessoas "alfabetizadas", mas consideradas como analfabetos funcionais, que são as pessoas que decodificam os signos linguísticos, mas não conseguem compreender o que leram. Neste sentido afirma Soares (2004, p. 6):

> Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nessa etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao da escrita.

Atualmente vivenciamos uma crise de paradigmas, as ideias de abordagem tradicional e/ou já não dão conta do contexto atual e o Construtivismo, na maioria das vezes, continua sendo mal interpretado, incompreendido e utilizado de forma equivocada, isso quando utilizado. Portanto, entendo que uma ideia ou uma perspectiva de desmetodização, enquanto teoria educacional funciona se há uma real fundamentação teórica e prática e se, relacionado a tal ideia ou desmetodização, estiverem uma teoria do conhecimento, além de um projeto político e social.

> Assim como a leitura, a escrita, na perspectiva da dimensão individual do letramento (a escrita como uma "tecnologia") é também um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura. Enquanto as habilidades de leitura estendem-se da habilidade de decodificar palavras escritas à capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial (SOARES, 2000, p. 69).

Em relatos à dimensão social do letramento, Soares (2000, p. 66) considera como "um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita". Podemos relatar, portanto, que as práticas de leitura e de escrita tendem a atender as necessidades do meio no qual o sujeito está inserido, sendo os contextos sociais que determinarão o gênero textual a ser lido ou produzido tanto na forma escrita quanto oral.

FATORES IMPORTANTES QUE CONTRIBUEM NA ALFABETIZAÇÃO

Entende-se que a desmotivação interfere negativamente no processo de ensino-aprendizagem. Entre as causas da falta de motivação, o planejamento e o desenvolvimento das aulas realizadas pelo professor são fatores determinantes. O professor deve fundamentar seu trabalho conforme as necessidades de seus alunos, considerando sempre o momento emocional e as ansiedades que permeiam a vida do aluno naquele momento.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Os professores foram questionados em relação à frequência que costumavam agir como professores motivadores. A maioria dos professores da rede pública acreditam que o são muito frequentemente.

Esse resultado comprova que os professores acreditam estarem motivados por boa parte do tempo, no entanto, veem algumas falhas no seu grau de motivação, sendo necessário realizar contínuas estratégias para que eles não se desmotivem. Cursos e atividades motivadoras com os professores podem ser uma das opções de atividades contínuas para que eles não percam a motivação em ensinar e, consequentemente, não parem de motivar os alunos.

Em relação ao fato de alunos estarem motivados, os professores da rede pública julgaram os alunos menos motivados que os da rede privada, em uma escala que varia de frequentemente a nunca motivados. Os alunos da rede pública estão com maior prevalência de estarem raramente motivados na visão dos professores. Essa realidade pode ser explicada por um dos fatores que influenciam a motivação: o ambiente escolar.

A partir disso, sabe-se que o estilo de ensino, tamanho da classe e a infraestrutura da escola contribuem para o bom desenvolvimento das crianças no ensino fundamental. Embora existam muitos outros fatores que possam afetar a motivação dos alunos, inclusive a má remuneração dos professores, o fato de nas escolas públicas, de forma geral, as salas serem lotadas, com um estilo fixo de ensino e com infraestrutura inferior às escolas privadas, pode-se explicar a diferença de percepção dos professores na motivação dos alunos entre a rede pública e a privada.

Não há aprendizagem sem motivação, assim um aluno está motivado quando sente necessidade de aprender e, por meio dessa necessidade, o aluno se dedica às tarefas até se sentir satisfeito. Não podemos olhar essa fase tão importante de forma errada, a criança não é um adulto em miniatura, nem como um ser vazio que precisa se encher de conhecimento e sim vê-la como um ser histórico e social, como cidadão em desenvolvimento, com direitos e deveres. Torna-se necessário prepará-la para que se desenvolva e assimile E tenha como contribuições atingir bom objetivos que seja visualizado através de uma boa alfabetização para os mesmos com segurança e alegria.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Os PCNs da Educação Infantil (V.I, p. 21) colocam que a criança: "é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida numa sociedade, com uma determinada cultura, em determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca".

Assim as crianças constroem conhecimento e se desenvolvem a partir das relações umas com as outras e com o meio em que vivem. Nessas relações sociais se dá a ampliação dos laços afetivos, contribuindo para que o reconhecimento do outro e a constatação das diferenças entre as pessoas sejam valorizadas e aproveitadas para o seu próprio crescimento.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Em muitos momentos da literatura, o termo letramento é confundido com a alfabetização. Para diversos professores que lidam com a alfabetização, o termo letramento é mais imponente e veio substituir a alfabetização, criando, assim, uma espécie de inovação no processo de aprendizagem da leitura e da escrita da criança. Há aqueles, ainda, que consideram alfabetização e letramento como sinônimos.

De acordo com Soares (2009), o termo é bastante recente e requer de divulgação para que se possam dirimir as dúvidas e confusões a seu respeito. Ainda de acordo com esta pesquisadora, o termo alfabetismo, que serviu para atender "novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita", principalmente a partir dos anos 80, não deu conta de significar o que, de fato, a palavra deveria exprimir, uma vez que "uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra" (SOARES, 2010, p. 29). Essa nova palavra, o letramento, vem, então, substituindo o termo alfabetização, e é mais amplo e está além da alfabetização, desvelando o impacto social da escrita. Mesmo assim, é difícil definir o que vem a ser, de fato, o termo letramento:

> [...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de 12 letramentos envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis disserem contempladas em uma única definição (SOARES, 2009, p. 65).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Neste sentido, Soares (2009, p.39) aborda o entendimento que se tem da palavra letramento: "Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais".

Voltando às contribuições de Emilia Ferreiro sobre a alfabetização, encontramos na literatura ideias e fatos que: defendem que sua concepção sobre a alfabetização também é tida como um processo indissociável do contexto do aluno, com severas críticas às práticas mecânicas e rotineiras, com a utilização de textos artificiais no processo de alfabetização, que não faziam parte do contexto social das crianças, difundidos, principalmente, pela escola tradicional.

O pensamento construtivista no Brasil, fortemente ligado à alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, tem como marco o lançamento do livro Psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro e Ana Teberoski. A repercussão das ideias construtivistas de Emília Ferreiro foi tão intensa que a Secretaria de Educação de São Paulo, ao propor mudanças curriculares, adota como referencial teórico o construtivismo ao implantar o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA).

Parece-nos evidente que, "[...] no lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 24). Neste sentido, também é evidente para nós, que um miúdo inserido num meio social letrado (seja na escola, na família ou na comunidade em que vive), é uma criança colocada em contato com os conhecimentos sobre a língua e sobre suas funções sociais:

> [...] é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Se considerarmos que os métodos de Emilia Ferreiro de que a língua escrita deve ser entendida como um sistema de representação da linguagem, colocando-se à idealizando

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

que a língua escrita é considerada como codificação e decodificação da linguagem, portanto a pesquisadora propõe uma mudança conceitual sobre alfabetização e destaca a não neutralidade desse processo, que considera dois elementos imprescindíveis em sua realização: o objeto de conhecimento (a língua escrita) e o sujeito consciente (que quer conhecer).

Para tanto, ser alfabetizado, em tempos atuais, significa, Emilia Ferreiro (2006) confirma que

> [...] transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de um certo modo de composição, de um certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária (s/p).

Pensamos que, ante ao cenário traçado, os "países pobres não superaram o analfabetismo, os ricos descobriram o iletrismo" (FERREIRO, 2002, p. 16). O iletrismo, segundo Ferreiro (2002), é o novo nome dado àqueles que a escola básica não assegurou a prática cotidiana da leitura, o prazer de ler.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o que foi escrito até aqui, crê-se ser possível concluir que a alfabetização é um processo de ensino aprendizagem, que tem como objetivo levar à pessoa a aprendizagem inicial da leitura e escrita. Sendo assim, a pessoa alfabetizada é aquela que aprendeu habilidades básicas para fazer uso da leitura e da escrita. Foi possível observar também que para tornar os alunos alfabetizados existem vários métodos que podem ser classificados como sintéticos e analíticos ou globais. Os métodos sintéticos são aqueles em que o professor começa a ensinar do menor para maior, ou seja: das letras para os textos e orações. Já nos métodos analíticos ou globais o professor começa a ensinar pelo caminho inverso, do maior para o menor, ou seja, dos textos ou orações para as letras.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Foi enfatizado que na escolha do método de alfabetização é preciso levar em conta que cada criança tem seu ritmo e sua maneira própria de aprender. Assim, a forma de um professor ensinar para uma criança às vezes precisa ser diferente de uma outra, porque um método pode ser bom para alfabetizar uma criança, porém, pode não ser o melhor para a aprendizagem da outra. Sendo assim, não existe uma receita pronta de alfabetização, cabe ao professor muito estudo e dedicação para fazer o melhor para alfabetizar a sua turma.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, W.A. & GARCE. .L.H.C.(2009), **Lendo e formando leitores:** orientações para o trabalho com a literatura infantil (2da.ed). São Paulo: Global.

BETTO, F; FREIRE, P. **Essa escola chamada vida.** São Paulo: Ática, 1985. BOGDAN, R; BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução: à teoria e aos métodos (Trad.). Porto: Porto Editora, 2006.

BRASIL. **PCN's Para a Educação Infantil Introdução**, 1998, v.I

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu:** Pensamento e Ação no Magistério. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar:** Um Diálogo entre a Teoria e a Prática. 5. Ed. Rio de Janeiro Vozes, 2008.

CORREA, Djane Antonucci, SALCH, Bailon de Oliveira e et. al. **Práticas de Letramento:** Leitura, escrita e discurso. 1. Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre a Alfabetização.** 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1989.

MOREIRA, Daniel Augusto. **Analfabetismo Funcional:** O Mal Nosso de cada Dia.1. Ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPEZ, Eliane Marta Teixeira (org.). 500 Anos de Educação no Brasil. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XVI

ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO AMBIENTE ESCOLAR

Estela Batista da Silva Ramos[24]

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-16

RESUMO:

Esta pesquisa analisa o atendimento de crianças com deficiência múltipla no ambiente escolar. Justifica-se a escolha desse tema, como forma de entender melhor como se constroem as práticas educativas com alunos portadores de deficiência múltipla e o modo de educá-los, de maneira inclusiva, no ensino regular, visto que pouco se aborda sobre tal questão, nos espaços educacionais. Centra-se na abordagem da pesquisa qualitativa e no procedimento da pesquisa bibliográfica e documental. Com a leitura e o fichamento dos materiais foi possível produzir o texto dando enfoque ao conceito de deficiência múltipla e as políticas públicas criadas para o atendimento especializado desses sujeitos, na rede regular de ensino. Discutimos sobre o universo escolar dessas crianças, destacando formas de atendimento e a concepção de pais e professores, com relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Percebemos que houve avanços nas escolas, no que diz respeito à inclusão dos alunos com deficiência múltipla, mas as instituições e muito dos seus profissionais, ainda não estão preparados para lidar com esses alunos. É preciso uma mudança estrutural na escola e na postura dos professores, bem como de um melhor preparo profissional, para que se possa desenvolver uma prática, que contribua de fato, na inclusão dessas crianças.
PALAVRAS-CHAVE: Deficiência múltipla. Universo escolar. Professores.

INTRODUÇÃO

O movimento atual da Educação Especial propõe a mobilização da escola para a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. Esse movimento surpreende a escola e a instiga refletir sobre a especificidade de sua tarefa na convivência com esse perfil, assim como na organização do trabalho pedagógico.

A perspectiva de inclusão exige o repensar das condições da prática docente e de suas dimensões, quando se fala de alunos com deficiência múltipla, que apresentam

24 Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Do Rio Grande do Norte. Pós-graduada em Educação Infantil pela Instituição Anhanguera. Professora do município de Pendências/RN. E-mail: estelabatista17@hotmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

necessidades educacionais acentuadas. Os alunos com deficiência múltipla, quando atendidos em condições adequadas podem apresentar alterações significativas no processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social, pois, possuem variadas potencialidades funcionais e necessidades concretas, que necessitam ser compreendidas e consideradas pela sociedade.

> As crianças com qualquer deficiência, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais são crianças que têm necessidades e possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora, algumas vezes, por caminhos ou formas diferentes. [...] Essa forma de ser e agir é que as torna ser único, singular. Devem ser olhadas não como defeito, incompletude ou incapacidade, mas como pessoas com possibilidades e dificuldades que podem ser superadas ou minimizadas (BRASIL, 2006, p. 13).

Mas como incluir os alunos com deficiência múltipla no cotidiano escolar? Uma vez que incluir verdadeiramente, é proporcionar que todos tenham seus direitos assegurados. Direitos esses garantidos nas leis brasileiras, como na Constituição Federal (1988) Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Partindo dessas reflexões, nos questionamos como acontece o atendimento de crianças com deficiência múltipla na escola? E para responder esta indagação, nos propomos, neste presente trabalho, fazermos um estudo sobre o atendimento de crianças com deficiência múltipla no ambiente escolar.

Diante das dificuldades do desenvolvimento da prática educativa com alunos com deficiência múltipla, é que nos interessamos ainda mais a pesquisar a respeito desse tema. Outro fator que nos levou em direção à Educação Especial foi ter cursado no 5º período de Pedagogia, o componente curricular Educação Especial e Inclusão, ministrada pela professora mestre Núbia Maria Bezerra, do Departamento de Educação/Campus Avançado de Assú, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. As aulas, os seminários e mesas redondas realizadas sob a mediação dessa professora, nos instigaram a construir interesse por essa área.

Justifica-se a escolha desse tema, como forma de entender melhor como se constroem as práticas educativas, junto aos alunos com deficiência múltipla, visto que

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

pouco se aborda sobre o tema nos espaços educacionais, e o modo de educar de maneira inclusiva esses alunos no ensino regular, tem deixado uma grande lacuna para os docentes. Notamos que há poucos estudos sobre esse tema, e isso faz aumentar ainda mais o desejo de fazer essa pesquisa, uma vez que seus resultados poderão contribuir para a melhor compreensão do desenvolvimento de crianças que apresentam deficiência múltipla, ajudando assim, a pensar a sua inclusão escolar e social.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo centra-se na abordagem da pesquisa qualitativa, que Marconi e Lakatos (2004) assim a define: "A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc" (LAKATOS, 2004, p. 269).

Através deste tipo de investigação, é possível analisar a complexidade do problema educacional, de forma que seja alcançado um entendimento de suas particularidades e quais os impactos que ele provoca no ambiente que está inserido.

No âmbito desse estudo qualitativo, o procedimento adotado para produção dos dados foram o da pesquisa bibliográfica e documental. Na visão de Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa bibliográfica é um levantamento de estudos publicados em suportes, tais como livros, revistas, jornais, entre outros. Para Fonseca (2002, p. 31) "qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já estudou". Sendo assim, um dos objetivos da análise bibliográfica é fazer com que o pesquisador tenha contato com o assunto do seu interesse, auxiliando-o na elaboração de um novo conhecimento. A natureza desta forma de trabalho pode ser considerada como uma dimensão da pesquisa científica.

Na pesquisa bibliográfica demos enfoque, por exemplo, em materiais como Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de pais e professores**,** de Silveira e Neves (2006); Saberes e Práticas da Inclusão**,** Brasil (2006), A Aprendizagem de Alunos Com Deficiência Múltipla: Contribuições da Teoria Histórica Cultural por meio da

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

pesquisa colaborativa, de Magalhães, Rocha e Fitch (2013); A sociedade e o processo de inclusão, de Andrade (2002); Removendo barreiras para aprendizagem, de Carvalho (2000); A luta pela educação do deficiente mental no Brasil, de Jannuzi (1992); Educação escolar de deficientes mentais: problemas para pesquisa e o desenvolvimento, de Mantoan (1998); Direito educacional e educação no século XXI, de Motta (1997); Pequena introdução à Filosofia da Educação: A Escola progressiva ou a transformação da escola, de Teixeira (1968).

Ainda pesquisamos os seguintes documentos: Constituição da República Federativa do Brasil, (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasil (1996), Plano Nacional de Educação Brasil (2002).

Após a leitura do material pesquisado, fizemos fichamentos e selecionamos as informações, que foram utilizadas para a produção textual, norteada pelos teóricos acima citados, de modo realizar este trabalho.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROCESSO DE INCLUSÃO

O marco histórico da educação especial no Brasil tem sido estabelecido no período final do século XIX, com a criação inspirada na experiência europeia do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, sob coordenação do mestre Francês Edouard Huet. Para historiadores da educação, a criação destas instituições pioneiras, parecem atos inusitados, considerando-se o contexto da época. Teixeira (1968, p. 71) comenta:

> Nada me parece mais significativo desse longo período de omissão e estagnação, com medidas medíocres e lampejos de paternalismo, do que a criação do Colégio Pedro II e dos Institutos de Cegos e Surdos-Mudos, como as principais instituições educativas da capital do país em 60 anos de reinado.

Em 1874 é criada na Bahia o Hospital Juliano Moreira, dando início a assistência médica aos indivíduos com deficiência intelectual, e em 1887, é criada no Rio de Janeiro a Escola México, para o atendimento especializado de deficientes mentais. Januzzi identifica

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

neste início da história da educação especial, duas vertentes, denominadas por ela, de médica-pedagógica e de psicopedagógica, caracterizadas como segue:

> Vertente médico pedagógico: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]. Vertente psicopedagógica: que não independe do médico, mas enfatiza os princípios pedagógicos [...] (JANNUZZI, 1992, p. 59).

Uma análise da questão em nossos dias atuais pode-se perceber que a inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais passa a tomar espaço, e já se faz presente na atual discussão das questões sociais e, sobretudo, no âmbito escolar. A atual política educacional brasileira inclui, em suas metas, a integração de crianças e jovens portadores de deficiência na escola regular, com o apoio de atendimento educacional especializado, quando necessário.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional /LDB nº 9394/96, todas as pessoas portadoras de necessidades especiais têm direito à matrícula, sem discriminação de turnos, nas escolas regulares. O objetivo é integrar equipes de todos os níveis e graus de ensino, com as equipes de educação especial, em todas as residências administrativas pedagógicas do sistema educativo e, ainda assim, desenvolver ações integradoras nas áreas de ação social, educação, saúde e trabalho. Esses direitos expressos em leis são frutos de processos democráticos que indicam o reconhecimento da cidadania destas pessoas.

Essa mesma Lei define dessa forma a modalidade de ensino em destaque “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para os educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, art.58).

Essa preocupação com o atendimento dos portadores de necessidades já vinha sendo explicitada no texto da Constituição Federal de 1988. Nesse documento podemos perceber uma preocupação social com o atendimento a essas pessoas. Em seu art. 205 assim institui:

> 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.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

No capítulo da Constituição Federal que se refere ao sistema educacional, podemos observar uma preocupação no sentido de que a educação deve ser extensiva e acessível a todas as pessoas, sem haver distinção alguma, sob nenhum aspecto, seja de raça, credo ou cor. Para Cury (1999, p. 14),

> Fica clara a opção da Constituição Federal de 1988 e, à sua luz, a da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional e de outras leis infraconstitucionais em considerarem a diferença como constituinte do princípio da pluralidade.

Outros artigos dessa mesma Lei evidenciam o direito ao pluralismo e a diferença. Como nos mostra Cury (1999, p. 11):

> O capítulo voltado para a Educação, por sua vez, garante, no art. 206, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. O art. 210, referindo-se aos currículos, pede respeito aos 'valores culturais e artísticos, nacionais e regionais'.

Na LDB/1996, há uma referência explícita a respeito às diferenças e ao direito à igualdade. Porém, infelizmente não é essa a realidade, em alguns casos, a educação especial é tratada como uma modalidade separada de educação, entendendo ser diferente da dita normal, por tratar de alunos com necessidades especiais.

> Com esse olhar, e educação especial tem se constituído como um subsistema à parte, tão segregada, teórico e metodologicamente das discussões sobre o processo educativo em geral (educação regular ou comum), quanto têm estado seus alunos, seja na escola ou na ordem social (CARVALHO, 2000, p. 16).

Mas não podemos deixar de observar que, por trás de qualquer legislação, existem interesses e, principalmente, um contexto histórico e ideológico como pano de fundo do cenário que se vivia na época.

A política educacional inclusiva, integradora, pressupõe um modo de se construir o sistema educacional que considere as diferenças e necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, sem discriminá-los ou segregá-los por quaisquer dificuldades ou diferenças discriminatórias. A escola inclusiva pressupõe uma nova escola, comum na sua organização e funcionamento, pois adota os princípios democráticos da educação de igualdade, equidade, liberdade e respeito à dignidade que fortalecem a tendência de manter na escola

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

regular os alunos portadores de necessidades especiais. A respeito desse amparo legal, que acolhe e incentiva a escola inclusiva, nos acrescenta Andrade e Schütz (2002, p. 8):

> O princípio que ampara a escola inclusiva encontra-se na Constituição Federal, principalmente enfocado nos artigos 5º e 6º. Naquele, o inciso XLI começa a determinar a punição para qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais. Excluir é atentado ao direito de incluir.

Há uma evidente preocupação em igualar as oportunidades de acesso ao ensino, e mais do que isso, em proporcionar a continuidade dos portadores de necessidades especiais no sistema escolar regular. Sobre a sistematização desse processo de inclusão Carvalho (2001, p. 42), concorda em ser "oportuno, também, enfatizar que a educação inclusiva deve ser entendida como um *processo* e não como uma *providência* a ser tomada".

Fica, assim, evidenciada que inclusão tem de ser feita de modo que se torne uma prática comum a todos e em quaisquer níveis e espaços de nosso sistema educacional, e não apenas vista como uma providência emergente para acabar com desigualdades que se façam evidente em determinado instante. De acordo com Matoan (1998, p. 98): "O que em outros tempos se estimava como a melhor maneira de atender às necessidades dos alunos incapacitados – ou seja, separá-los do resto da sociedade em turmas escolares e em instituições especializadas - converteu-se em uma solução ultrapassada".

É importante ressaltar que se há um processo de segregação, este não se fez da noite para o dia, ele resultado de processo histórico de diferenças discriminatórias que se fazem presente por vários motivos, podendo ser estes motivos crenças religiosas, diferenças de cor, entre outros fatores causadores de segregação.

Nesse novo milênio estamos vivendo novos tempos, uma época de transição entre as práticas de integração e as de inclusão social. Os dois processos coexistem, ou seja, algumas das velhas práticas ainda sobrevivem enquanto as novas vão sendo incentivadas. Nesse caminho para a instituição de uma igualdade democrática de acesso e permanência do portador de necessidades especiais na escola regular, faz-se necessário um aporte legal, isto é, a criação, implantação e aplicação de uma legislação educacional mais específica, que garanta os direitos das pessoas interessadas e envolvidas nesse processo integrador e inclusivo.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A esse respeito, acrescenta Cury (2002, p. 249):

> [...] a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades.

Percebemos aqui, a evidência de se poderem acionar os meios legais, para que assim se façam cumprir os direitos dos cidadãos e até mesmo, para que se possam reparar eventuais danos proporcionados por ações discriminatórias contra qualquer pessoa.

Segundo Plano Nacional de Educação: "A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos" (2002, p. 98).

Analisando a lei, podemos notar que ela é bem ampla e geral ao deixar claro que sua validade independe do tipo de deficiência que a pessoa possua, isto é, não importa que tipo de deficiências que possam o acometer, isso é indiferente para cumprimento da lei.

Outros documentos também foram elaborados e servem como marco regulatório dessa modalidade de ensino. Entre eles destacam-se As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que foi editado pelo MEC, com o intuito de regular e instituir leis que alicercem essa modalidade de ensino. De acordo com esse documento:

> Em todo mundo, durante muito tempo, o diferente foi colocado à margem da educação: o aluno com deficiência, particularmente, era atendido apenas em separado ou então simplesmente excluído do processo educativo, com base em padrões de normalidade; a educação especial, quando existente, também mantinha apartada em relação à organização e provisão de serviços educacionais (DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p. 5).

Diante desse contexto geral das políticas públicas e ações para a educação especial, em nossas escolas os professores se deparam com várias crianças que apresentam diferentes tipos de necessidades educativas especiais (deficiência auditiva, visual, física, mental e a deficiência múltipla), mas a simples aceitação desse perfil de alunos, não significa e tão pouco assegura sua inclusão. No caso das crianças com deficiência múltipla, o trabalho

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

docente se torna ainda mais difícil. Sobre esse assunto Silveira e Neves (2006, p. 79) afirmam:

> Quando indagados sobre os objetivos educacionais, os professores demonstram dificuldades em defini-los. Os professores não definem as atividades de socialização, de autonomia em relação à higiene pessoal, como de cunho pedagógico. Dessa forma, consideram impossível a realização de qualquer atividade pedagógica com os deficientes múltiplos.

É sobre as dificuldades e a forma de atendimento dos professores para se trabalhar com as crianças com deficiência múltipla, desde a mais simples atividade da rotina escolar, as mais complexas que estamos nos propondo a refletir neste trabalho.

ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO UNIVERSO ESCOLAR

Com a abertura democrática na década 1980, no modelo educacional, um novo paradigma emerge: o da inclusão escolar. Soma-se a esse fator, o reflexo do cenário internacional que influenciava as políticas do nosso país, pois em 1981, tivemos Ano Internacional das Pessoas Deficientes (Participação Plena e Igualdade), tendo como reivindicação principal, à necessidade de adaptar a sociedade às pessoas com deficiência. Esse processo deu início ao surgimento do conceito de inclusão (SASSAKI, 1997).

Nessa conjuntura foi promulgada a Constituição Brasileira de 1988, cujo art. 208, inciso III: prevê que 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”. Posteriormente à publicação da Lei 9.394/96 (LDB), na qual consta o Capítulo IV destinado à educação especial, o Ministério de Educação por meio de suas Secretarias lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais, que, segundo esse Ministério, não teriam o caráter impositivo quanto ao seu uso, mas constituíam-se referências nacionais para nortear as escolas da educação básica quanto à oferta do ensino básico. Esses Parâmetros deveriam servir de apoio às discussões e ao projeto educativo das escolas, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento das

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos, e, ainda, colaborar com a formação dos profissionais nas escolas (PCNs, 1999).

Com esse intuito, também foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares – Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (1999) com cadernos referentes às necessidades de cada área de deficiência, para colaborar com a formação continuada dos professores, introduzindo estratégias de trabalho voltadas às diferentes maneiras de organizar o ensino, com base nas adaptações curriculares. Em 2006, o Ministério de Educação republicou os referidos documentos com a nomenclatura: Saberes e Práticas da Inclusão e Cadernos de Educação Infantil (2006), este último contemplou um volume intitulado às Dificuldades acentuadas de aprendizagem: Deficiência múltipla, o qual conceitua essa área de deficiência.

> O termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas. (2006, p. 11).

O conceito relacionado à pessoa com deficiência múltipla sugere interpretá-la na heterogeneidade e variação de suas manifestações. Nesse caso, pode haver aqueles que necessitam de maior ou menor apoio em suas necessidades vitais. Inclusive, isso nos motiva a romper com o caráter reducionista que relegava essas pessoas, como se fossem incapazes de interagir, agir e aprender. Contrariando esse quadro, os documentos oficiais mencionados apontam a importância de conhecermos as "possibilidades, interesses, desejos, necessidades e expectativas dessas crianças e de seus familiares" (DIFICULDADES, 2006, p. 13).

As crianças com qualquer deficiência, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais são crianças que têm necessidade e possibilidade de conviver, interagir, trocar, aprender, brincar e serem felizes, embora, algumas vezes, por caminhos ou formas diferentes. Elas dependem, principalmente, das interações que lhes são propiciadas, do acolhimento na escola, na família e na sociedade, da adaptação aos

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

diferentes espaços sociais, da modificação da escola, comprometida com seu Projeto Político Pedagógico.

A inclusão escolar da pessoa com necessidades educacionais especiais vem ganhando espaço de relevância nos debates sobre educação da atualidade, onde se pontuam a importância de a escola atender todos, independente de suas condições individuais.

> A inclusão de alunos com dificuldade acentuada de aprendizagem no sistema comum de ensino requer não apenas a aceitação da diversidade humana, mas implica em transformação significativa de atitudes e posturas, principalmente em relação à prática pedagógica, à modificação do sistema de ensino e à organização das escolas para que se ajustem às especificidades de todos os educandos (SABERES E PRÁTICAS DE INCLUSÃO, 2006, p. 7).

Quando se fala em atendimento escolar de deficiente múltiplo, fica na grande maioria das vezes, nítido que este aluno possui necessidades educacionais mais acentuadas, e a possibilidade de inclusão torna-se mais difícil, quando os familiares e os profissionais da educação limita-se a destacar apenas o lado difícil deste processo, sem pensar em nos benefícios para criança.

> É consenso que a pessoa com necessidades educacionais especiais se beneficia das interações sociais e da cultura na qual está inserida, sendo que essas interações, sejam desenvolvidas de maneira adequada, serão propulsoras de mediações e conflitos necessários ao desenvolvimento pleno do indivíduo e à construção dos processos mentais superiores (VYGOTSKY apud SILVEIRA; NEVES, 2006, p. 79).

A teoria de Vygotsky ressalta a importância do papel do professor como mediador do processo de aquisição do conhecimento, da formação de conceitos e do desenvolvimento cognitivo dos alunos. Atualmente é o que se busca em um profissional da educação, que preze pela aprendizagem de todos, independentemente de suas condições físicas, de saúde ou qualquer outro fator.

O processo de desenvolvimento e inclusão na escola com os alunos com deficiência múltipla deve envolver não apenas o educando, mas também aos pais. Sabe-se ainda que a família deva ser a principal aliada da escola neste percurso, pois ela é como uma fonte de informação segura, para que os professores conheçam a criança. Sobre o exposto, Silveira e Neves (2006, p. 81) abordam:

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> Os pais desacreditam na possibilidade de inclusão escolar, por dificuldades da escola de ensino regular e do próprio deficiente múltiplo. Quando à escola especial, ela necessita de mudanças relacionadas à disponibilização de profissionais da saúde, como médicos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas para atenderem às crianças em suas dificuldades.

Um fator a ser considerado é que nem sempre a escola tem estrutura necessária para acolher o aluno deficiente múltiplo, o que passa a ser visto com descrédito por parte dos pais. Outro ponto é se o docente, que irá trabalhar com este aluno, terá a formação adequada, colaborando para aumentar ainda mais a ansiedade e o receio dos pais.

Alguns pais temem sobre a aprendizagem de seus filhos, acreditam que não são capazes de aprender, ou, pode ocorrer o contrário, esperar que seu filho aprenda além das suas condições, criando expectativas que nem sempre poderão ser atendidas.

Conforme afirmam Silveira e Neves (2006, p. 84): “As concepções dos pais e a dos professores problematizam a dificuldade da inclusão escolar dos deficientes múltiplos, principalmente no que se refere às dificuldades de esses alunos acompanharem os conteúdos ministrados na sala de ensino regular”.

Há ainda os pais que acreditam que seus filhos devem apenas frequentar o ensino especial, porque consideram que eles enfrentariam no ensino regular, dificuldades extremas. Percebendo a aprendizagem como algo difícil de acontecer, justifica entre outras coisas, o despreparo dos professores, às turmas superlotadas, entre outros empecilhos para que a inclusão na escola.

Quanto aos docentes, às dificuldades são diversas, segundo Silveira (2006), o trabalho que o professor desenvolverá depende das concepções que possui de mundo, de homem e de educação, serão estas concepções que nortearão as intervenções a serem por eles feitas, ou não, no processo de ensino.

Silveira (2006), aborda a concepção dos docentes frente a inclusão na escola regular, com deficientes múltiplos, os quais relatam como constroem suas atividades junto a esse público, destacando que as dificuldades enfrentadas pelos professores com os alunos deficientes múltiplos são inúmeras.

Um dos grandes obstáculos relatado pelos professores trata-se do nível de comprometimento que exige a inclusão do deficiente múltiplo, entendida como um

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

processo difícil ou impossível. Os professores acreditam que o deficiente múltiplo não desenvolverá aprendizagem, já que muitas atividades a serem executadas exigem reflexão, abstração e memorização.

A visão por parte dos professores com relação ao desenvolvimento do deficiente múltiplo às vezes equivocada, pois não veem as atividades de higienização pessoal e de socialização, como sendo de cunho pedagógico. É importante observarmos que os alunos com alterações significativas como é o caso do deficiente múltiplo, no processo de desenvolvimento e aprendizagem gostam de brincar e podem aprender em grupo, ampliando suas experiências e adquirindo recursos para se adaptarem diante de novas situações.

A maioria dos professores valoriza a inserção das crianças com deficiência múltipla no ensino regular, mas entendem ser alto índice de dependência desses alunos nesse ambiente. Mesmo assim, os professores reconhecem a importância da sua presença na escola e do trabalho ser realizado em conjunto, com a família e especialistas.

Nesse processo de inclusão é, portanto, relevante conhecer, então as características do ambiente familiar, as formas de interações e expressões utilizadas pelo aluno, pelos colegas e seus cuidadores, conhecer também os interesses, necessidades e experiências vividas. Esses elementos constituem pontos de partida para adaptar as atividades dos alunos com deficiência múltipla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar o atendimento de crianças com deficiência múltipla no ambiente escolar. Centrou-se na abordagem da pesquisa qualitativa e o procedimento adotado para produção dos dados foi o da pesquisa bibliográfica e documental. Com a leitura e o fichamento dos materiais foi possível produzir o texto dando enfoque a história da educação especial no Brasil, as leis criadas para o atendimento de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais na escola e o que é uma escola inclusiva para os alunos com deficiência múltipla.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Nosso destaque foi ao atendimento da criança com deficiência múltipla no universo escolar. Iniciamos este ponto, abordando as políticas públicas criadas para o atendimento especializado aos portadores de deficiência na rede regular de ensino e o conceito de deficiência múltipla. Discutimos sobre o universo escolar dessas crianças e a concepção de pais e professores com relação ao seu desenvolvimento.

Percebemos que já houve muitos avanços em nossas escolas, no que diz respeito a inclusão dos alunos com deficiência, mas estas instituições e muito dos seus profissionais não estão preparados o suficiente, para lidar com os alunos deficientes múltiplos. É preciso uma mudança de postura dos professores e de um preparo bem maior para desenvolver uma prática que contribua de fato na inclusão dessas crianças.

É percebido que os docentes com tal despreparo não passam segurança necessária aos pais, que por sua vez, se sentem inseguros e não confiam na capacidade desses profissionais para trabalhar com seus filhos e, consequentemente, desacreditam em um avanço na sua aprendizagem.

Diante dessa realidade, é necessário que professores já formados e aqueles em formação, tenham acesso às discussões de temáticas desta natureza, para que possam melhor conhecer o aluno com deficiência múltiplas e suas relações com a escola, somente assim é possível, construir práticas significativas de inclusão, para o público em questão.

Foi com o intuito de melhor conhecer esse tema que desenvolvemos esse trabalho, o qual foi de grande relevância para nossa aprendizagem, nos fez crescer como pessoa e profissional, abriram nossos olhos para a inclusão de modo especial, nos fazendo perceber que há muitos fatores ligados a ela. Pretendemos após a conclusão desse curso, retomarmos essa pesquisa em uma futura especialização, aprofundando mais a questão do atendimento escolar de crianças com deficiência mútua.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, José Domingos de; SCHÜTZ, Maria Rosa Rocha dos Santos. A sociedade e o processo de inclusão. **Revista Eletrônica de Direito Educacional.** Itajaí, n.3, nov. 2002.

Disponível em http://www.univali.br/revistaREDE/003.htm Acesso em: 15 de novembro 2014.

BRASIL, **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

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

_____. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.

BOATO, Elvio Marcos; **Henri Wallon e a Deficiência Múltipla uma proposta de intervenção pedagógica**. Brasília: Ed. Gráfica e editora Ltda., 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**: fundamentos, métodos e técnicas. In: Investigação qualitativa em educação. Portugal: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para aprendizagem.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. Inclusão, Educação para todos e remoção de barreiras para a aprendizagem. **Tecnologia Educacional**, Rio de janeiro, v. 30, n. 155, p.36-44, out/dez. 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à diferença: um reconhecimento legal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p.7-15, dez. 1999.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 116, p.245-262, jul. 2002.

FONSECA, João José Saraiva, **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Atlas, 2002.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 1992.

KASSAR, Mônica de C. M. **Deficiência múltipla e Educação no Brasil***:* discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas, São Paulo: Ed: Autores Associados, 1999.

MAGALHÃES, Shamila Del Prete; ROCHA, Maíra Gomes de Souza; PLETHCH, OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007. Márcia Denise, A aprendizagem de alunos com deficiência múltipla: contribuições da teoria

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

histórico cultural por meio da pesquisa colaborativa. In: *VII* **Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial**. Anais.Londrina/PR: Ed. Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 46, p.93-107, set. 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria, **Metodologia do trabalho científico**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2004.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito Educacional e educação no século XXI.** Brasília: UNESCO, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi**. Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.

SENAC. DN. **Transversalidade e Inclusão:** desafios para o educador. CARNEIRO, Rosane; ABAURRE Nely Wyse; SERRÃO, Mônica Armon, et al. Rio de Janeiro: Ed. Senac Nacional, 2003.

SILVA, Y. C. R. **Deficiência Múltipla**: conceito e caracterização. **VII Encontro Internacional de Produção Científica do Centro Universitário de Maringá/PR.** Anais. Maringá, Paraná. 2011. Disponível em: http://www.cesumar.br/prppge/pesquisa/epcc2011/anais. Acesso em: 02 set. 2014.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação:** a escola progressiva ou a transformação da escola. 5ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XVII

BRINCADEIRAS PREFERIDAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NO MUNICÍPIO DE BARROS CASSAL-RS

Daniela Marlise Rodrigues da Silva de Oliveira[25]; Heloisa Elesbão[26];
Leticia Borfe[27]; Sandra Mara Mayer[28].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-17

RESUMO:

A brincadeira é uma atividade complexa e também necessária para o desenvolvimento das crianças, onde as crianças estabelecem relações com seus pares, o mundo e os adultos. O objetivo deste estudo foi verificar quais são as brincadeiras preferidas por crianças da Educação Infantil do município de Barros Cassal-RS. Participaram da pesquisa 97 crianças, com idade entre 2 e 6 anos, de ambos os sexos, de duas escolas públicas do município de Barros Cassal-RS. A coleta de dados foi realizada uma entrevista individual, através de um questionário contendo questões objetivas, referente as brincadeiras na escola. A análise estatística dos resultados foi realizada no programa SPSS 20.0. Os resultados mostram que 97,9% das crianças brincam durante o espaço/tempo destinado ao brincar, sendo as brincadeiras realizadas, principalmente, na pracinha com os amigos e com a utilização de material; os brinquedos mais utilizados são o bloco de montar, a boneca e o carrinho.
PALAVRAS-CHAVE: Brincadeiras. Crianças. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), é a primeira etapa da Educação Básica, tendo então as

25 Especialista em Gestão Escolar (Administração, Inspeção, Orientação e Supervisão) na Faculdade Dom Alberto. Diretora na Escola Municipal de Educação Infantil Carinha de Anjo no município de Barros Cassal/RS. E-mail: danirodrigues90@globomail.com
26 Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Educação Física Escolar (UFSM). Professora de Educação Física na Prefeitura Municipal de Candelária-RS. E-mail: elesbaoheloisa@gmail.com
27 Doutoranda em Ciência do Movimento Humano na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora de Educação Física do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: borfe.leticia@gmail.com
28 Mestre em Desenvolvimento Regional - Área Sociocultural pela UNISC. Professora do Departamento de Ciências da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Professora dos cursos de Educação Física e Pedagogia da UNISC. E-mail: smmayer@unisc.br

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

interações e brincadeira, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) como eixos estruturantes do trabalho junto às crianças.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), por sua vez, reafirma o que as DCNEI (BRASIL, 2010) já nos traziam sobre as interações e brincadeiras, em que as mesmas podem possibilitar às crianças apropriações e construções de conhecimentos, por meio do estabelecimento de relações entre seus pares e com os adultos, sendo possível, com isso, seu desenvolvimento, socialização e aprendizagem.

Nessa mesma linha temos o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) (2018), no qual o brincar é visto como importante ferramenta, pois conforme o RCG (2018, p. 57) as crianças, ao brincarem "[...] se relacionam entre elas e com os adultos, tomam iniciativas, representam papéis, solucionam problemas, experimentam diferentes materiais e vivenciam desafios por meio dos quais se desenvolvem e ampliam suas aprendizagens".

A brincadeira é uma atividade complexa e necessária para o desenvolvimento das crianças, onde através do brincar, as crianças constroem seus princípios sobre o mundo ao seu redor, trazendo para a brincadeira, muitas vezes, elementos da vida externa. A ação do brincar na infância é o fator mais significativo, por se tratar de uma atividade espontânea e que pode ser vista nas primeiras etapas de vida da criança, abrangendo as emoções, a cultura, a inteligência, a conduta e a aparência física da criança (ARANEGA; NASSIM; CHIAPPETTA, 2006; PALMA, 2017). O brincar na educação traz inúmeros benefícios, em que as crianças aprendem a respeitar, esperar, dividir e a observar o mundo por outros olhos (GIRARDI et al., 2004).

Segundo Queiroz, Maciel e Branco (2006), a brincadeira é uma atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, sendo defendida como uma maneira de expressão, interação, pensamento e comunicação entre as crianças, e, além disso, é compreendida como uma atividade que favorece o desenvolvimento global e a solução de conflitos. Maluf (2009), por sua vez, diz que a brincadeira, além de ser uma ação agradável e natural, é livre para todos, não importa a idade ou classe social, com fácil execução

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

independente do ambiente, fazendo com que o ato de brincar seja semelhante à realidade, tornando a criança apta a refletir e agir perante os acontecimentos.

Quando a criança brinca no seu dia a dia, ela acaba, muitas vezes, possuindo mais facilidade em se relacionar com as pessoas ao seu redor. Assim, por meio das atividades lúdicas, as crianças demonstram seus valores, além de interagirem com os professores e colegas; e, ainda, aumentarem suas práticas mentais, motoras e sociais, desenvolvendo-se de maneira global (BECKEMKAMP; TORNQUIST; BURGOS, 2011; JIMÉNEZ; FERNÁNDEZ-RIO, 2010). Segundo Ecke (2010), por meio do brincar, a criança forma conceito, trocar experiências, familiariza-se, produz e aprimora expressões corporais e orais, compartilhando com a comunidade a sua volta e contribuindo para a formação do seu conhecimento.

O jogo, por sua vez, é muito significativo para o desenvolvimento infantil. Além de ser essencial para a criança, ele auxilia no desenvolvimento social, emocional e cognitivo, contribuindo para que a criança se familiarize ao ambiente escolar, melhorando suas aprendizagens, habilidades, comportamentos, além de possibilitar que as mesmas utilizem sua criatividade (GINSBURG, 2007).

A partir disso, esse estudo tem como objetivo verificar quais são as brincadeiras preferidas pelas crianças de duas escolas de Educação Infantil, bem como identificar se as atividades são livres ou dirigidas, se as crianças brincam em grupo ou individualmente, se utilizam material esportivo, brinquedo ou eletrônico e se realizam atividades lúdicas ou jogos de regras.

METODOLOGIA

Este estudo de caráter transversal e quantitativo teve como participantes 97 crianças, com idades entre 2 e 6 anos, matriculadas em duas escolas de Educação Infantil do município de Barros Cassal- RS. Cabe ressaltar que, o município de Barros Cassal-RS possui 4 escolas de Educação Infantil, no entanto, as duas escolas que não participaram do estudo atende apenas crianças de 0-3 anos, sendo excluídas da pesquisa devido a um dos critérios de inclusão, possuir turmas de Educação Infantil Pré nível A e B.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Como instrumento de produção de dados, utilizou-se o questionário adaptado de Burgos (2003) com questões objetivas referente às brincadeiras na escola, materiais utilizados para o brincar e formas de interação durante a brincadeira. A aplicação do questionário ocorreu de maneira individual, sendo que a mesma pesquisadora que realizava os questionamentos para as crianças registrava o item preferido após a resposta da criança.

A análise estatística foi realizada por meio do programa SPSS v. 23 (IBM, Armonk, NY, USA), sendo os dados apresentados em frequência e percentual.

O estudo foi encaminhado ao Comitê de Ética da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), sendo elaborado em concordância com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. O mesmo foi registrado sobre o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 03736118.3.0000.5343 e aprovado pelo parecer número 3.054.985.

RESULTADOS

Na Tabela 1, observamos que 97,9% das crianças da Educação Infantil de Barros Cassal - RS costuma brincar durante o espaço/tempo dedicado a realização de brincadeiras na escola. O local preferido pelas crianças para brincar é a pracinha (70,0%), seguido pelo pátio (26,8%).

Tabela 1: Características das brincadeiras.

	Total	
	F	%
O que faz durante as brincadeiras?		
Brinca	95	97,9
Fica sentado	2	2,1
Onde mais gosta de brincar?		
Pátio	26	26,8
Quadra	3	3,1
Pracinha	68	70,0

F: Frequência Fonte: As autoras.

Quanto ao material utilizado (Tabela 2), identificamos que os brinquedos (88,7%) são preferência entre as crianças para brincar, sendo que 2,1% prefere não fazer uso de

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

nenhum material durante a realização de jogos ou brincadeiras. Além disso, a maioria das crianças gosta de brincar na companhia de amigos (89,7%).

Tabela 2: Material utilizado.

	Total	
	F	%
Material utilizado para brincar		
Brinquedo	86	88,7
Material esportivo	8	8,2
Eletrônico	1	1,0
Não usa	2	2,1
Você gosta de brincar sozinho ou com amigos?		
Sozinho	10	10,3
Com amigos	87	89,7

F: Frequência Fonte: As autoras.

Dentre as atividades preferidas para brincar, observamos que a maioria das crianças (19,6%) menciona o bloco de montar como preferir, em seguida a boneca (14,4%), parquinho (14,4%) e carrinho (11,3%); sendo o tipo de brincadeira preferida a recreativa (74,2%) e o brinquedo boneca (34,0%) e carrinho (11,3%).

Tabela 3: Brincadeiras e brinquedos preferidos.

	Total	
	F	%
Do que você mais gosta de brincar na escola?		
Carrinho	11	11,3
Boneca	14	14,4
Parquinho	14	14,4
Bloco de montar	19	19,6
Brinquedos	9	9,3
Bola	6	6,2
Pega Pega	4	4,1
Balanço	7	7,2
Gira gira	3	3,1
Super herói	1	1,0
Massinha	1	1,0
Cozinha	1	1,0
Praça	3	3,1
Casinha	4	4,1
Qual a atividade que mais gosta de praticar?		
Jogo de Regras	1	1,0

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Brincadeiras Recreativas	72	74,2
Jogos Pedagógicos	18	18,6
Jogos Eletrônicos	6	6,2
Qual seu brinquedo favorito?		
Carrinho	29	29,9
Boneca	33	34,0
Motinho brinquedo	2	2,1
Super herói	1	1,0
Blocos de montar	5	5,2
Brinquedos	5	5,2
Parquinho	3	3,1
Bichinhos	6	6,2
Bola	5	5,2
Bicicleta	1	1,0
Arminha	2	2,1
Balanço	2	2,1
Correr	1	1,0
Joguinho	2	2,1

F: Frequência Fonte: As autoras.

DISCUSSÃO

Observamos que a maioria das crianças (97,9%) opta por brincar durante o espaço/tempo dedicado para o desenvolvimento de brincadeiras. Estudo semelhante realizado com turmas do Ensino Fundamental encontrou um índice menor de crianças que optaram por brincar (54,0%) (KRUGER, 2013), propondo que a idade pode inferir nas atividades realizadas durante o espaço/tempo dedicado para o desenvolvimento de brincadeiras. No entanto, no estudo de Barbosa et al. (2016), realizado na cidade de Londrina - PR, os autores identificaram que as crianças de turmas de Educação Infantil tendem a ficar mais tempo em comportamento sedentário do que ativo, sendo os espaços que proporcionam maior atividade física entre as crianças são a sala de recreação e o parque infantil.

Conforme Silva e Sarmento (2017), o brincar está alinhado à aprendizagem, pois é através dele que as crianças compreendem seu espaço e papel na sociedade em que estão inseridas. Os autores relacionam ainda o/a brinquedo/brincadeira como imprescindível para o desenvolvimento afetivo e social das crianças, com isso, é possível que as crianças ao brincarem, consigam, além de saciar sua necessidade pelo brincar, crescer, estabelecer relações, possibilidades e melhorar seu nível de socialização.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

O local preferido para a realização das brincadeiras foi à pracinha (70,0%), seguida pelo pátio (26,8%), dados semelhantes aos encontrados por Hertz (2014), em um estudo realizado com turmas de Ensino Fundamental no município de Venâncio Aires - RS, no qual o mesmo identificou que 85% das crianças preferem brincar na pracinha. Esses dados corroboram ainda com o estudo de Elesbão, Barbosa e Camargo (2020) realizado com turmas de Educação Infantil em um município da região central do Rio Grande do Sul, porém, no espaço/tempo específico do recreio, em que as crianças demonstraram maior interesse pelos recreios realizados na pracinha da escola.

Apesar de a pracinha ter sido escolhida como local preferido para brincar, Souza (2014) reconhece que o pátio é considerado como um dos poucos locais da escola em que, muitas vezes, as crianças detêm maior poder e conseguem, por isso, melhor apropriarem-se dos recursos existentes. Em um estudo realizado por Palma (2017), em uma escola pública de Porto Alegre - RS, o pátio também foi considerado o melhor local para o desenvolvimento das brincadeiras, de acordo com as justificativas das crianças, o pátio possui um maior espaço, além de brinquedos, possivelmente os da pracinha.

A maioria das crianças (88,7%) prefere utilizar brinquedos para a realização das brincadeiras; apenas 2,1% das crianças não utilizam materiais para brincar. Diferentemente disso, o estudo de Beckemkamp (2009), realizado no município de Santa Cruz do Sul - RS, mostrou que 49,03% das crianças preferem brincar sem a utilização de materiais. Conforme Rego (2002), a criança por meio do brinquedo, consegue motivar-se de maneira interna, além disso, quando a criança estiver em fase escolar o brinquedo auxilia na diferenciação dos campos do significado e na maneira como cada criança vê o mundo, sendo o seu pensar regido pelos objetos que a mesma interage. O brinquedo, por se tratar de um objeto concreto, pode auxiliar as crianças na materialização de suas fantasias e sonhos, é um elemento da cultura e, além disso, age como um estímulo no desenvolvimento da brincadeira. Para Vasconcellos (2008), por meio do brinquedo a criança consegue interagir com o mundo em que ela está inserida, o brinquedo acaba por envolver a criança, de modo que sua imaginação seja explorada.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A maioria das crianças do estudo prefere brincar com amigos (89,7%). O estudo realizado por Silva (2007), em Portugal, analisou que 70,5% dos meninos e 42,8% das meninas brincam com os amigos. Assim como no estudo de Kruger (2013), realizado em Vera Cruz - RS, com turmas do Ensino Fundamental, em que 96,6% das crianças preferem brincar com amigos. Redin (2009) considera o brincar uma ferramenta inerente as crianças e ao mesmo tempo importante para elas, pois, segundo a autora, é por meio dele que as crianças conseguem estabelecer as relações entre seus pares.

Este estudo identificou que as brincadeiras preferidas na escola foram bloco de montar, boneca e parquinho. No estudo de Beckemkamp, Tornquist e Burgos (2011), realizado em Santa Cruz do Sul - RS, as atividades que as crianças mais gostam, são aquelas que necessitam de muitos materiais e que possuem poucas regras, como brincar na pracinha e brincadeiras de pega-pega.

Em relação à preferência de qual atividade que mais gostam de brincar, as crianças relataram as brincadeiras recreativas, seguida dos jogos pedagógicos. Conforme Kunz e Costa (2015, p. 16) as crianças se expressam "[...] brincando, seja para o mundo, para os outros e para si mesma, portanto não é tão importante se a criança ao brincar imita, simboliza ou inventa coisas. O que importa é o que ela está dizendo, expressando com seu brincar". Assim, independente da natureza das atividades que as crianças mais gostam ou costumam brincar, é importante que seja observado o que elas estão nos dizendo por meio dessa brincadeira. Assim, é por meio das interações e brincadeira que conseguimos observar, dentre outros aspectos, como as crianças expressam seus sentimentos, afetos e emoções, como lidam com suas frustrações e resolvem seus conflitos (BRASIL, 2018).

O brinquedo que mais gostam de brincar é a boneca e o carrinho. Os dados encontrados no estudo de Santos (2015), realizado em Santa Cruz do Sul - RS, com alunos do Ensino Fundamental, identificou que o brinquedo preferido pelas meninas é a boneca (49,3%), enquanto os meninos preferem aparelhos eletrônicos (23,1%). Para Kishimoto (2010), o brinquedo é como algo que dá assistência para a brincadeira, sendo ela livre ou dirigida, em que o brinquedo incentiva a imaginação, representação, comunicação,

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

expressão entre diversas valências, sendo que é através do brinquedo e da brincadeira que a criança demonstra suas vivências e culturas.

Por fim, cabe ressaltar que a escola é considerada como um local favorável para que o aprendizado e o desenvolvimento das crianças sejam estimulados. Para que isso realmente venha a acontecer é necessário que as crianças não se sintam limitadas, seja por regras e/ou normas, decisões pedagógicas, entre outros fatores (FERNANDES; ELALI, 2008). Assim, estaria sendo estimulado o protagonismo infantil das crianças, de modo a proporcionar que as mesmas sejam reconhecidas como produtoras de uma cultura própria, bem como de uma cultura de pares (CORSARO, 2002; MÜLLER, 2007), permitindo que as mesmas tenham voz e uma escuta sensível no processo de decisão de suas brincadeiras, escolha de brinquedos e ações brincantes.

CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo mostram que a maioria das crianças brinca durante o espaço/tempo dedicado ao brincar, sendo que o local que preferem brincar é a pracinha seguida do pátio, utilizando um brinquedo como material para as brincadeiras. A grande maioria das crianças gosta de brincar com amigos. Foram apontadas como principais brincadeiras, ou seja, com brincadeiras que mais gostam de brincar, o bloco de montar, a boneca, o parquinho e o carrinho. Entre os brinquedos favoritos que obtiveram maior destaque estão a boneca e o carrinho, sendo a natureza das atividades preferida as brincadeiras recreativas.

Através dos resultados obtidos, observamos o quão importante é continuarmos investindo em brincadeiras e jogos que estimulem as crianças, fazendo com que as mesmas sintam-se motivadas, para que não percam o interesse pelas práticas ativas, enfatizando os benefícios deste tipo de atividade para a formação integral das crianças.

REFERÊNCIAS

ARANEGA, Carla Duffles Teizeira; NASSIM, Claudia Perez; CHIAPPETTA, Ana Lúcia de Magalhães Leal. A importância do brincar na Educação Infantil. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 141-146, abr./jun. 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/18928489-Revista-cefac-issn-1516-1846-revistacefac-cefac-br-instituto-cefac-brasil.html> Acesso em: 05 jun. 2020.

BARBOSA, S. C. et al. Ambiente escolar, comportamento sedentário e atividade física em pré-escolares. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 301-308, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rpp/v34n3/pt_0103-0582-rpp-34-03-0301.pdf> Acesso em: 02 jun. 2020.

BECKEMKAMP, Daiana. **Brincadeiras praticadas no recreio escolar e nas horas de lazer: um estudo em uma escola de rede particular de ensino fundamental de Santa Cruz do Sul-RS**. 2009. 26 f. Monografia (Graduação em Educação Física). Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, Santa Cruz do Sul, RS, 2009.

BECKEMKAMP, Daiana; TORNQUIST, Luciana; BURGOS, Miria Suzana. Brincadeiras praticadas no recreio escolar e nas horas de lazer. **Lecturas, Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 16, n.156, s/p. 2011. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd156/brincadeiras-praticadas-no-recreio-escolar.htm> Acesso em 02 jun. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf> Acesso em: 08 jun. 2020.

BURGOS, M. S. et al. **Projeto de pesquisa brinquedos e brincadeiras tradicionais do sul do brasil: uma interpretação na abordagem da teoria dos sistemas ecológicos**. (Projeto de Pesquisa). Santa Cruz do Sul: UNISC, 2003.

CORSARO, William Arnold. A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 17, p. 113-134, 2002.

ECKE, M. K. et al. Atividades e brincadeiras preferidas durante o recreio escolar e tempo de lazer: um estudo comparativo entre escolas da rede pública e particular. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, v. 11, n. 1, p. 69-76, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/2176/1549> Acesso em; 02 jun. 2020.

ELESBÃO, Heloisa; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; CAMARGO, Maria Cecília da Silva. O brincar no recreio de turmas de educação infantil. **Lúdica Pedagógica**, Bogotá, v. 1, n. 32, p. 1-22, jul. 2020. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/12176/8483> Acesso em: 27 set. 2020.

FERNANDES, Odara de Sá; ELALI, Gleice Azambuja. Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: o que aprendemos observando as atividades das crianças. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 28, n. 39, p. 41-52, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n39/v18n39a05.pdf> Acesso em: 02 jun. 2020.

GINSBURG, Kenneth R. The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. **Pediatrics**, v. 119, n. 1, p. 182-193, jan. 2007. Disponível em: <https://pediatrics.aappublications.org/content/119/1/182> Acesso em: 02 jun. 2020.

GIRARDI, A. M. et al. A importância do brincar no desenvolvimento da criança. **Akrópolis**, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 220-222, out./dez. 2004. Disponível em: < https://revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/1958/1706> Acesso em: 02 jun. 2020.

HERTZ, Eliana de Araújo. **Jogos e atividades preferidas no recreio escolar: um estudo nas séries iniciais do ensino fundamental da zona urbana e rural do município de Venâncio Aires- RS**. 2014. 37 f. Monografia (Graduação em Educação Física) Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, Santa Cruz do Sul, RS, 2014.

JIMÉNEZ, Antonio Méndez; FERNÁNDEZ-RIO, Javier. Los juegos tradicionales infantiles: un marco privilegiado para el trabajo interdisciplinar y competencial. **Tándem, Didáctica de la Educación Física**, n. 1, n. 33, p. 67-76, abr. 2010. Disponível em: <https://www.oposinet.com/wp-content/uploads/2017/10/Los-juegos-tradicionales-infantiles.-un-marco-privilegiado-para-el-trabajo-interdisciplinar-y-competencial.pdf> Acesso em: 05 jun. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogos, brinquedos, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2010.

KRÜGER, Liege Maiara. **Recreio escolar e brincadeiras: atividades preferidas dos alunos de uma instituição de ensino em Vera Cruz - RS**. 2013. 25 f. Monografia

(Graduação em Educação Física) Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, Santa Cruz do Sul, RS, 2013.

KUNZ, Elenor; COSTA, Andrize Ramires. A imprescindível e vital necessidade da criança: "brincar e se-movimentar". In: KUNZ, Elenor. (Org.). **Brincar e se-movimentar**: tempos e espaços na vida da criança. Ijuí: Editora Unijuí, 2015. p. 13-37.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar**: prazer e aprendizado. Petrópolis: Vozes, 2009. 7. ed.

MÜLLER, Fernanda. Entrevista com William Corsaro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007. Disponível em: < https://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a14v2898.pdf> Acesso em: 05 jun. 2020.

PALMA, Míriam Stock. Representações das crianças sobre o brincar na escola. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 30, n. 2, p. 203-221, 2017. Disponível em: < https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/8243/10313> Acesso em: 05 jun. 2020.

PEREIRA, Beatriz Oliveira. Juegos y juguetes en 10s recreos de ias escuelas de Portugal. La Pedagogia del Ocio: Nuevos Desafios. In: LÓPEZ, José Carlos Otero. (Org.). **La pedagogía del ocio: nuevos desafios**. Lugo: Axac, 2009. p. 33-42.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris; MACIEL, Diva Alburquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Rede de Revistas Científica da América Latina**, Caribe, Espanha e Portugal, v. 16, n. 34 p. 169-179, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf> Acesso em: 05 jun. 2020.

REDIN, Marita Martins. Crianças e suas culturas singulares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-126.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2002. 13. ed.

SANTOS, Daniela Barbosa dos. **Perfil de brincadeiras preferidas durante o recreio escolar e tempo de lazer: um estudo com estudantes do ensino fundamental do município de Santa Cruz do Sul - RS**. 2015. 26 f. Monografia (Graduação em Educação Física). Universidade de Santa Cruz do Sul, UNISC, Santa Cruz do Sul, RS, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/1084/1/Daniela%20Barbosa%20dos%20Santos.pdf> Acesso em: 05 jun. 2020.

SILVA, Alberto Nídio Barbosa Araújo. **Recre(i)ar o Espaço Escolar Contributos das Crianças**. 2007. 29f. Tese de Doutorado (Doutorado em Estudos da Criança - Área do

Conhecimento: Sociologia da Infância) Universidade de Minho, UM, Barcelona, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/7129968-Recre-i-ar-o-espaco-escolar-contributos-das-criancas.html> Acesso em 05 jun. 2020.

SILVA, Maria Clara; SARMENTO, Teresa. O brincar na infância é um assunto sério. In: SARMENTO, Teresa; FERREIRA, Fernando Ilídio; MADEIRA, Rosa. **Brincar e aprender na infância**. Porto: Editora Porto, 2017. p. 39-56. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/52369/1/O%20BRINCAR%20NA%20INF%C3%82NCIA%20%C3%89%20UM%20ASSUNTO%20S%C3%89RIO....pdf> Acesso em: 02 jun. 2020.

SOUZA, Karla Righetto Ramirez de. **As crianças e o recreio investigando as relações de pares nos primeiros anos do ensino fundamental**. 2014. 149 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Infância e Psicologia: Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.) **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 62-81.

AGRADECIMENTOS

Às escolas, por terem autorizado a realização do estudo, às crianças por terem aceitado participar e aos pais por terem autorizado que as crianças participassem.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XVIII

CAMINHOS PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes[29]; Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas[30];
Sônia Maria Ferreira[31]; Ana Lúcia Lino da Silva[32];
Francisco Clécio Araújo Silva[33]; Antonia Eveline Soares da Silva [34];
Francisca das Chagas Evangelista[35]; Maria Irani Gregório[36];
Maria de Fátima de Melo Ferreira[37].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-18

RESUMO:

A inclusão é uma porta que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de alunos com e sem deficiência que poderão se desenvolver melhor e construir sua cidadania através do conhecimento e convívio com as diferenças. A ideia de incluir alunos com deficiência nas escolas regulares não é do interesse exclusivo dessas pessoas, mas de todos, alunos, professores e sociedade. Acreditamos que a inclusão requer das instituições escolares novos enfoques dos processos de ensino e de aprendizagem e conceitos modernos de educação e de ensino. Esse trabalho tem como objetivo mostrar que de fato, o princípio democrático de uma "educação para todos" só se evidenciam nos sistemas que se especializam em todos os seus alunos, sem distinções e que para que isso ocorra as escolas precisam se transformar e os professores mudar sua maneira de ensinar. A metodologia usada foi a pesquisa bibliográfica, e autores como: Arroyo (1998), Carvalho (2000), Zanata (2004), entre outros, respaldam as informações sobre a temática.
PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Proposta pedagógica. Educação Especial.

29Especialista em Mídias na Educação (UERN). Docente no Município de Macau/RN. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.
30 Mestra em Ciências da Educação (CECAP). Docente nos Município de Macau/RN e Guamaré/RN. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.
31 Especialista em Educação Psicopedagogia Clínica e Educação Infantil (Faculdade Vale Elvira Dayrell). Professora na cidade de Guamaré/RN. E-mail: Professora.soniaferreira74@gmail.com
32 Especialista em Ludopegadogia na Educação Infantil (Faculdade Do Vale Elvira Dayrell). Professora da educação Básica. E-mail: analino1011@gmail.com
33Especialista em Educação Infantil (FIP). Professor de Educação Básica do município de Guamaré/RN. E-mail: cleciofrancisco@yahoo.com.br
34 Pós-graduação em Educação Infantil e Ensino Fundamental (Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias). E-mail: aevelinesoares@hotmail.com.
35Pós-graduação em alfabetização e letramento. Professora da Educação Básica. E-mail: Chaguinha_evangelista@hotmail.com
36Graduação em Pedagogia. Professora da Educação básica no Município de Guamaré/RN. E-mail: iranigregorio13@gmail.com
37 Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado (FMB). Professora da Educação Especial no município de Guamaré/RN. E-mail: fatimakika.melo@gmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

INTRODUÇÃO

A Educação Especial e a inclusão de alunos com necessidades especiais tem sido tema recorrentes nas políticas públicas e em debates e seminários na área da educação. Contudo, há muito ainda a ser feito para que se possa caracterizar um sistema como apto a oferecer oportunidades educacionais a todos os seus alunos, de acordo com as especificidades de cada um, sem fazer nenhuma forma de exclusão dos alunos, apresentando ou não alguma deficiência.

O sucesso das propostas de inclusão deriva da adequação do processo escolar à diversidade dos alunos e quando a escola assume que as dificuldades vivenciadas por alguns alunos são resultantes, entre outros fatores, do modo como o ensino é ministrado, a metodologia deve ser avaliada. Pois, ensinar é uma tarefa complexa e exige dos professores conhecimentos novos que muitas vezes se opõe ao que lhes foi ensinado um dia ou até mesmo do que utilizam em sala de aula no seu cotidiano profissional.

Vemos que é necessário um esforço efetivo e coletivo de todos os envolvidos no processo educacional, visando transformar as escolas e aprimorar a formação dos professores para poder trabalhar com as diferenças nas salas de aula. Afinal, não são apenas as vagas de matrículas, ou as salas adaptadas que garantem a inserção de todos os alunos à escola regular, mas também uma junção de fatores como a formação continuada dos professores, os métodos de ensino escolar, as propostas pedagógicas, entre outros.

De acordo com Carvalho (2000, p. 76 - 78):

> A organização do atendimento educacional, baseada no paradigma da inclusão, deve procurar a remoção das barreiras para a aprendizagem. Entre as diversas barreiras existentes, a autora destaca como as mais significativas, as de cunho atitudinal. [...] o currículo e as adaptações curriculares, a avaliação contínua do trabalho, a intervenção psicopedagógica, a qualificação da equipe de educadores, os recursos materiais e uma nova concepção de educação especial em educação.

Em suma, entendemos que a melhoria da qualidade do ensino e formação dos professores, aliada a adoção de princípios educacionais democráticos são fatores fundamentais para o ingresso e a permanência dos alunos com necessidades especiais nas escolas regulares.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Em consonância com a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 reafirma em seu artigo 59 o direito de acesso e permanência de todos os alunos nas escolas de ensino regular.

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

As escolas com metodologias tradicionais por si só não dão conta das condições necessárias às mudanças propostas por uma educação aberta às diferenças, pois em seu padrão, não foram arquitetadas para atender à diversidade e têm uma estrutura rígida e seletiva no que diz respeito à aceitação e à permanência de alunos que não atendem às suas expectativas acadêmicas.

A sustentação de um projeto escolar inclusivo implica em uma estrutura curricular idealizada e executada todos os que se interessam pela educação na comunidade em que a escola se insere, ou seja, pelos professores, diretores, equipe pedagógica, pais e alunos.

Essas propostas para transformar a escola em espaço inclusivo para todos devem estar vinculadas ao que é próprio do meio físico, social, cultural em que a escola se localiza e sua elaboração é decorrente de um estudo das características desse meio. Embora difíceis

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

de serem concretizadas, elas não são utópicas, e implicam em inúmeras ações, que devem estar descritas e estruturadas no plano político pedagógico de cada escola.

Assim, na tentativa de minimizar essas dificuldades existentes no ensino regular, a fim de prover aprendizagens nos alunos com necessidades educacionais especiais, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), lançou em rede nacional ações pedagógicas que buscam flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos, no contexto escolar, denominadas de adaptações curriculares.

Segundo as orientações do MEC, essas adaptações curriculares devem ser desenvolvidas em diferentes níveis de atuação: nos Sistemas de Ensino, no Projeto Político-Pedagógico e no planejamento do professor. Pode-se definir adaptações curriculares como:

> modificações que são necessárias realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações curriculares para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos (PARANÁ, 2006).

Essas Adaptações Curriculares, portanto, são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais, possibilitando sua real inclusão no sistema de ensino e consequentemente seu desenvolvimento cognitivo, social, psicológico e motor.

Conforme o documento Adaptações Curriculares (2000, p. 9), existem dois níveis de adaptação que podem ser efetivadas: as adaptações de Grande Porte (Significativas) e as de Pequeno Porte (Não significativas). As adaptações não significativas são realizadas pela própria escola e estão relacionadas a: Adaptação de Objetivos; Adaptação de Conteúdos; Adaptações do Método de Ensino e da Organização Didática; Adaptação do Processo de Avaliação; e, Adaptação na Temporalidade do Processo de Ensino e Aprendizagem.

Deste modo, acredita-se que as adaptações curriculares não significativas seja um dos caminhos possíveis para a promoção da inclusão eficiente do aluno com deficiência no ensino regular, uma vez que essas mudanças reconhecem e atendem as suas necessidades, além de levar o professor a utilizar uma didática que acolhe, orienta e ensina de verdade,

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

abandonando as formas de ensino pré-determinadas que desconsideram a diversidade humana.

Nas escolas inclusivas a progressão no ensino não é serial. linear, mas sincrônica e organizada em ciclos de formação/desenvolvimento, que cobrem as faixas etárias de 6 a 11 anos, de 11 a 14 anos para o caso do ensino fundamental.

Esses tempos permitem que o aluno transite num dado nível de ensino sem reprovações, sem desvios para o ensino especial, sejam quais forem as suas necessidades, pois não estabelecem, quando uma criança ou jovem devem mudar de série escolar ou se estão ou não preparados num certo momento, para uma ou outra de suas passagens.

Observando esse fator o processo escolar não se limita exclusivamente aos avanços cognitivos e em que o tempo escolar é valorizado e entendido como uma etapa da vida do aluno que concorre para a formação de sua personalidade como um todo. Com isso, cada ciclo representa uma experiência coletiva de ordem cultural, social afetiva e intelectual, que deve transcorrer sem interrupções.

Outra barreira que precisa ser transposta e que merece especial atenção no quadro de mudanças sugerido pelo ensino inclusivo é à inadequação de métodos e técnicas de ensino tradicional, baseados na mera transmissão de conhecimentos de forma ineficiente e na individualização das tarefas de aprendizagem.

Nessas condições organizacionais tradicionais do trabalho pedagógico é impossível criar situações onde o aluno possa aprender e perceber-se como sujeito ativo, na conquista do conhecimento. Pois, como se pode assumir uma turma com crianças com e sem deficiência, em uma classe de cadeiras enfileiradas, de uma só tarefa na lousa e de uma só resposta válida e esperada pelo professor e esperar que haja aprendizagem por parte dos alunos?

Na maneira tradicional de ensinar, fatores como: a competição entre os alunos, a homogeneização das respostas, os comportamentos esperados, a transmissão do conhecimento e o medo de errar, impedem os alunos e até mesmo os professores de contemplar as diferenças e de reconhecer o valor e a riqueza que elas aportam ao desenvolvimento dos processos educativos, dentro e fora das escolas.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

É necessário reconhecer que cada um tem suas habilidades, talentos, competências, dons, facilidades para abordar o leque dos conteúdos escolares. E que a cooperação cria laços muito fortes entre os alunos e propicia interações que encorajam os menos habilitados.

Conforme Arroyo (1998, p. 41),

> [...] nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores-adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas.

Assim, além da percepção do aluno como ser capaz e que precisa estar ativo no processo de ensino-aprendizagem, o professor terá que pensar na modificação de sua prática pedagógica para produzir ações e reações de fato inclusivas.

AS ATIVIDADES E RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS

É certo que em uma turma de 25 a 30 alunos do ensino regular, por mais que se tente agrupá-los pela se realizar uma avaliação do rendimento escolar, nada nos garante que estamos formando um grupo nas mesmas condições de aprendizagem, tendo em vista a existência de diferenças entre os níveis de compreensão, amplitude e profundidade do conhecimento acessíveis a diferentes sujeitos.

Estas e outras evidências levantam o questionamento a cerca das intervenções pedagógicas, para atingir os objetivos de um ensino especializado em todos os alunos, tais como programas e currículos individualizados.

Assim, os programas, os currículos, as atividades e recursos pedagógicos devem atender as necessidades de todos os alunos, possibilitando o aprendiz a realizar as suas tarefas e atividades com a turma, sem ter de trabalhar à parte, segregado, mas fazendo uso do material pedagógico da sala de aula, livremente, de acordo com seus interesses e capacidades.

Do lado do professor, o que faz a diferença é o modo como este planeja as atividades e como seleciona o material didático, de modo que atendam a objetivos mais

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

amplos e importantes do que treinar, estereotipar e encurralar o aluno no caminho que o professor estipulou como o único possível para se chegar ao conhecimento.

Deve-se também ter atenção toda vez que estivermos adequando materiais e atividades para um aluno com necessidades, para não corremos o risco de desconsiderar a sua própria capacidade de decidir e de escolher por si mesmo o seu instrumental e a sua maneira de usá-lo, negando a autonomia desse aluno para construir os seus conhecimentos e para descobrir e inventar estratégias para sua aprendizagem.

Sejam quais forem as limitações do aluno, não devemos ampliá-las ainda mais rebaixando o nível de nossas expectativas com relação à sua potencialidade para enfrentar uma tarefa mais complexa, como se pudéssemos saber, de antemão, o que o aluno é capaz de captar de uma determinada situação, de um objeto, ou de um momento educacional.

Outro aspecto a ser destacado é a presença de professores especialmente separados para acompanhar o aluno com deficiência nas atividades de sala de aula. Isso pode ser tornar uma barreira à inclusão, pois é uma solução que pode excluir, segregar ou desqualificar o professor regente da turma, possibilitando que o mesmo venha a acomodar-se, não provocando mudanças na sua maneira de atuar, uma vez que as necessidades educativas do aluno com deficiência estão sendo supridas pelo educador especializado.

Segundo Sacristán (1995, p. 77):

> As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das idéias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo “em andamento”. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória.

A inclusão precisa ser entendida como consequência da transformação do ensino regular, do aprimoramento de suas práticas. Todo atendimento segregado, seja ele provisório ou definitivo, deriva do paradigma educacional em que se fundamenta a educação tradicional, ou seja, de um sistema organizacional que admite a exclusão, parcial ou total do aluno deficiente. Para sermos coerentes com a proposta inclusiva, sob pena de cairmos em contradições e de descaracterizarmos os seus fundamentos e fins.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A exigência de educação continuada vem se acentuando desde 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reconhece a diversidade no contexto escolar.

Uma proposta inclusiva envolve, portanto, uma escola que se identifica com princípios educacionais humanistas e cujos professores têm um perfil que é compatível com esses princípios e com uma formação que não se esgota na sua graduação e/ou nos cursos de pós-graduação em que se diplomou.

Os professores precisam estar continuamente se atualizando, para conhecer cada vez mais de perto as necessidades e habilidades dos seus alunos e suas peculiaridades de desenvolvimento, para assim promover a interação entre as disciplinas escolares, para reunir os pais, a escola e a comunidade em torno de um projeto educacional inclusivo que estabeleceram juntos.

A formação continuada desses profissionais é antes de tudo uma autoformação, pois acontece no interior das escolas e a partir do que eles estão buscando para aprimorar suas práticas. Estudar e trocar experiências de trabalho ajuda a atualizar os conhecimentos, dirimindo dúvidas, esclarecendo situações e, cooperando coletivamente, delineando teorias próprias para explicar o modo como ensinam e as crianças aprendem.

Quanto à formação inicial de professores, a inclusão de alunos com deficiência na escola regular é, no momento, um grande motivo para que as escolas de nível médio e superior remodelem seus currículos. Pensamos que as habilitações dos Cursos de Pedagogia para formação de professores deveriam estar voltadas para o aprofundamento pedagógico desse profissional, possibilitando a estes entender melhor as crianças em geral, no seu desenvolvimento. Em outras palavras, os professores precisam dominar cada vez mais os conteúdos curriculares, os processos de ensino e de aprendizagem, isto é, especializarem-se no "o que", no "como" e no "para que" se ensina e se aprende.

> No momento em que o professor detiver o conhecimento dos instrumentos de ação para efetivar sua prática educativa e não só tiver o conhecimento, mas souber operacionalizar estes instrumentos em favor de seu alunado, passará então a ter Educação inclusiva na educação infantil 89 liberdade

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> de criação e direcionamento de sua prática embasada em uma teoria viva. (ZANATA, 2004, p. 9).

Podemos inferir que o tratamento das questões relativas ao ensino de pessoas com deficiência na formação geral dos educadores eliminaria, em grande parte, os obstáculos que se interpõem entre a escola regular e esses alunos. Em resumo, a formação única para todos os educadores propiciaria a tão esperada fusão entre a educação especial e a regular, nos sistemas escolares.

Além do conhecimento, a criatividade do professor somada à sua convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e que ninguém pode estabelecer os limites do outro, certamente contribuirão para remover os obstáculos que muitos alunos têm enfrentado no seu processo ensino aprendizagem

É importante que professores da educação infantil percebam esta como imprescindível no desenvolvimento e aprendizagem de alunos com deficiência, considerando seu espaço privilegiado para oportunizar experiências significativas que possibilitarão a esses alunos permanência nos níveis mais elevados de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas de uma educação para todos não são utópicas, hipotéticas ou irreais. Ao contrário, a sua defesa é própria daqueles que conhecem a fundo as escolas e tudo o que está acontecendo dentro de suas salas de aula. O direito de todos à educação inclusiva é, sem dúvida, uma tarefa difícil, mas exequível.

Precisamos ser capazes de desviar dos obstáculos que a escola tradicional coloca hoje para impedir o avanço das propostas de uma escola para todos, justa, democrática e aberta às diferenças.

A educação para todos implica, portanto, um sistema educacional que reconhece, respeita e responde, com eficiência pedagógica, a cada aluno que nele se encontra inserido. Cumprir o direito de todo o aluno ser incluído em uma turma escolar depende do que conseguirmos avançar nesses novos caminhos pedagógicos e do que formos abandonando na caminhada.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre:** imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Projeto Escola Viva.** Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2000. V. 5

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem:** educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos.** Curitiba, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. Profissão Professor. Portugal: Porto Editora, 1995.

ZANATTA, E. M**. Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa.** 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 2004.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XIX

CAPOEIRA: CONTEXTUALIZAÇÃO E VIVÊNCIA NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Flávio Pedro Silva de Lima[38]; Paulo Soares da Fonseca[39].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-19

RESUMO:

Este relato de experiência é parte das exigências para a conclusão do curso de Licenciatura em Educação, para tanto ele traz experiências vividas ao longo do estágio supervisionado II, realizada na Escola Municipal do Município de Guamaré - RN. Os planos de aulas foram aplicados em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental II, cujo tema principal se deu a partir da identificação da turma com a Capoeira, pela cultura do corpo na luta, sua gestualidade, e as várias formas de contextualização que a temática pode ser trabalhada como: a história e a cultura afro-brasileira, visualizações interpretativas que os indivíduos têm ao participar de rodas de Capoeira. Para isso, levou em consideração o estilo de luta que se subdivide em dois: Angola e Regional; identificação e relação entre os participantes; o espaço; as técnicas e as dinâmicas de movimento do corpo.
PALAVRAS-CHAVE: Relato de Experiência. Lutas. Educação Física Escolar.

INTRODUÇÃO

O componente curricular de Educação Física é uma disciplina curricular que desperta o interesse dos alunos no ambiente escolar, por sua característica de oferecer maior liberdade ao educando, pela oportunidade de desenvolver a expressão corporal, por ter participação ativa, e permitir que o aluno seja esteja livremente no espaço físico apropriado (RODRIGUES; MENDES, 2012) Associado a isso Melo (2010 apud MATTOS e NEIRA, 2000) afirma que a Educação Física Escolar deve fazer o aluno compreender e conhecer o seu corpo como em sua totalidade, não somente como um conjunto de ossos e músculos a

38Mestrando em Ciências da Educação. Professor da Educação Básica no município de Guamaré/RN. E-mail: ggeocrn29@hotmail.com
39 Licenciado em Ciências Biológicas. Funcionário Público, Guamaré/RN. E-mail: Paullogomes32@gmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

serem treinados, porém com uma visão de totalidade do indivíduo que se expressa através do movimento, sentimentos e atuações no mundo.

Considerando a Educação Física Escolar (BRASIL, 2013), a capoeira é um conteúdo que se encaixa na escola pelas suas múltiplas abordagens, possibilitando, a luta, a dança, a arte, o folclore, o esporte, a educação, o lazer e o jogo, assim ela deve ser ensinada em todos esses contextos, deixando que o aluno se identifique com os aspectos que mais lhe convier (SOUZA; OLIVEIRA, 2008). A capoeira enquanto conteúdo para as aulas de educação física é justificada por sua riqueza de movimentos que fazem dessa luta um importante aliado do professor em suas aulas (CASTELLANI FILHO et al., 2009).

Sendo assim as aulas de Educação Física precisa resgatar a capoeira, pois constitui um importante aliado para resgatar a cultura e a história do povo brasileiro, ao propor uma sequência didática, com o intuito de resgatar de forma que possa gerar nos educandos um contato com essa herança trazida para o Brasil pelos escravos vindos de diversos países do continente africano.

Assim, elaboramos um relato de experiência que tem por objetivo principal descrever as experiências desenvolvidas em cinco aulas realizadas no estágio supervisionado sobre um conteúdo da educação física escolar, tendo sido esse a capoeira.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Seria de grande valia se o processo de ensino se iniciasse a partir sempre das experiências e conhecimentos que o aluno traz consigo, dessa forma, diminuiria a distância entre suas experiências e conhecimentos culturais prévios, proporcionando assim, um estímulo para despertar o interesse em aprender (RODRIGUES; MENDES, 2012). Nesse sentido deve ser considerado, que cada aluno possui suas particularidades, por isso deve ter suas necessidades, interesses e aptidões respeitadas, para que possa desenvolver toda sua potencialidade, sendo a Educação Física Escolar, a disciplina que reúne as melhores condições para esse desenvolvimento (RODRIGUES; MENDES, 2012). A partir dessas informações podemos compreender que a verdadeira metodologia para o ensino da Educação Física, enquanto prática pedagógica deve levar em conta também os aspectos

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

supracitados, ou seja, a totalidade dos fatos que interferem no processo de ensino, para que se tenha uma educação justa, livre e democrática. Entretanto, a proposta metodológica entre teoria e á prática pedagógica, que norteiam as aulas de educação física escolar, parece ainda não apresentar sua real definição, enquanto uma prática pedagógica, num sistema educacional que vive uma dualidade quanto à formação dos alunos em cidadãos que pratiquem atividades físicas ou se formem alunos atletas.

Partindo desse pressuposto, a temática da capoeira chegou à sala de aula através da realização de uma enquete que procurou saber qual tema os alunos gostariam de estudar nas próximas aulas, para tanto foi sugerido três temas Capoeira, Futsal e atletismo. Conforme gráfico a seguir:

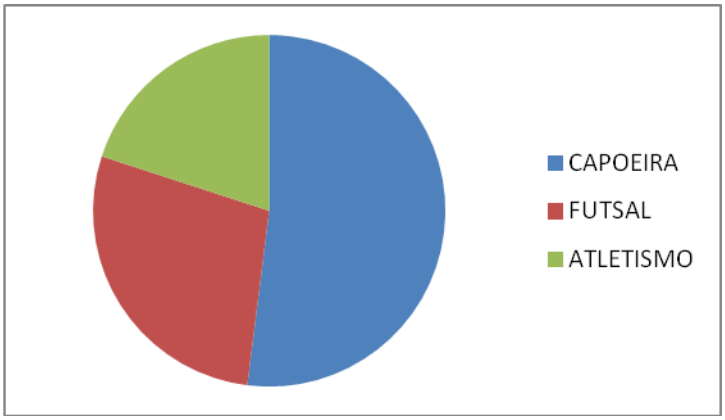


Figura 01 – Escolha da temática da aula.

A CAPOEIRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A capoeira enquanto conteúdo para as aulas de Educação Física é justificada por sua riqueza de movimentos que fazem dessa luta um importante aliado do professor em suas aulas, (CASTELLANI FILHO et al, 2009), “Isso leva a entender a riqueza de movimentos e de ritmos que a sustentam, e a necessidade de não separá-la de sua história, transformando-a simplesmente em mais uma modalidade esportiva”. Logo a capoeira poderá contribuir com a sua história, seus movimentos e sua contribuição cultural dentro da

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

sala de aula de Educação Física e a sua contribuição para a formação dos alunos não somente em esportistas, mas contribuindo para uma formação de cidadão.

De acordo com as referências do Ministério da Educação e Cultura- MEC, a competência de área três da Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e sua Tecnologias diz assim:

"Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora de identidade".

Nesse sentido, o conteúdo da capoeira tem um importante papel no universo escolar, encontra-se em total consonância com os parâmetros atuais da educação é um instrumento capaz de interagir com várias disciplinas (FERREIRA; NETO, 2009).

A CAPOEIRA E SUA HISTÓRIA

A história da capoeira em território brasileiro começa no século XVI, na época em que o Brasil era colônia de Portugal. Com um grande número de escravos africanos de vindos principalmente de Angola chegando ao país devido a necessidade de mão-de-obra para ser usada, nos engenhos do nordeste brasileiro. Quando chegaram ao Brasil, os africanos perceberam a necessidade de desenvolver formas de proteção contra a violência e repressão dos colonizadores brasileiros (BENJAMIN, 2006). Os angolanos, na África, faziam muitas danças ao som de músicas. Como a prática de qualquer tipo de lutas pelos povos vindos da África era proibida pelos proprietários de engenhos. Os escravos passaram a utilizarem o ritmo e os movimentos de suas danças africanas, adaptando a um tipo de luta. Surgia assim à capoeira, uma luta disfarçada de dança. Tornando-se mais tarde um instrumento importante da resistência cultural e física dos escravos brasileiros, sobre isso afirma Mattos (2007).

Só a partir da década de 1930, a prática da capoeira foi liberada pelo então presidente Getúlio Vargas, que conheceu a capoeira através de um importante capoeirista brasileiro o mestre Bimba. Logo a capoeira tornava-se um esporte brasileiro adotado pelo presidente Vargas. Os principais estilos da capoeira são: Capoeira Angola. "O estilo mais antigo, criado na época de escravidão, e suas principais características são: ritmo musical

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

lento, três berimbaus, dois pandeiros, agogô e reco-reco, os golpes são jogados mais baixos (próximos ao solo) exige-se muita destreza e malicia". Já a Capoeira Regional, se caracteriza pela mistura da malícia da capoeira angola como jogo rápido de movimentos, ao som de um berimbau e dois pandeiros, os golpes são mais rápidos, cadenciados e secos, classificados por golpes desequilibrantes, traumáticos e giratórios. Nos dias atuais, surgiu a capoeira contemporânea sendo está junção dos estilos Angola e Regional, o que diferencia são os movimentos que são executados mais rápidos, golpes traumáticos, desequilibrantes e giratórios são constantemente utilizados de movimentos acrobáticos que embelezam e motiva os jogadores, assim como o público em geral. Atualmente este estilo de capoeira é o mais praticado em nosso país, afirma sobre essa temática (RONDINELLI, 2016).

A CAPOEIRA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A capoeira enquanto conteúdo para as aulas de educação Física é justificada por sua riqueza de movimentos que fazem dessa luta um importante aliado do professor em suas aulas, conforme afirma (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 75) "Isso leva a entender a riqueza de movimentos e de ritmos que a sustentam, e a necessidade de não separá-la de sua história, transformando-a simplesmente em mais uma modalidade esportiva". Logo a capoeira poderá contribuir com a sua história, seus movimentos e sua contribuição cultural dentro da sala de aula de Educação física e sua contribuição para a formação dos alunos não somente em esportistas, mas contribuindo para uma formação de cidadão.

De acordo com a referência do MEC, a competência de área três da Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias diz assim: "Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora de identidade".

Os conteúdos da capoeira têm um importante papel no universo escolar, encontra-se em total consonância com os parâmetros atuais da educação e é um instrumento capaz de interagir com várias disciplinas (FERREIRA; NETO, 2009).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

RELATANDO AS EXPERIÊNCIAS

Aqui serão apresentados os planos de aulas e como se desenvolveu o conteúdo ao longo do estágio.

PRIMEIRO PLANO DE AULA

Inicialmente foi feito uma apresentação em slides do conceito da terminologia da palavra capoeira, abordando suas origens e a herança herdada do afrodescendente, a capoeira se enquadra como luta, dança e jogo. Os seguintes tópicos foram Apresentados em slides, com explicação e discussão sobre os temas Capoeira.

ASPECTOS HISTÓRICOS

No início da aula reuni os alunos para os educandos a respeito do início da presença afro no Brasil e como essa etnia tem um papel fundamental para construção da cultura e identidade nacional. Falei um pouco sobre a cultura afro-brasileira, falou sobre os Quilombos que eram o agrupamento humano formado durante o período de escravidão composto principalmente por escravos de descendência africana ou brasileira, sendo que em muitos desses grupos eram encontrados também remanescentes de grupos indígenas, brancos europeus e brasileiros, mulatos, cafuzos e mamelucos, assim contribui (SOUZA, 2009).

O fenômeno dos quilombos é comum em todo o continente americano, sendo praticamente impossível ter uma estimativa exata de quantos grupos existiram no Brasil até finais do século XIX. Praticamente todas as regiões do Brasil com alguma produção agrícola importante, onde predominavam os latifúndios rurais, possuem alguma comunidade formada a partir de um quilombo. Os estados onde mais se desenvolveram quilombos foram Bahia, Pernambuco, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais e Alagoas, Conforme (SOUZA, 2009).

> O mais famoso de todos os quilombos é sem dúvida o Quilombo de Palmares, localizado em Alagoas, onde hoje há a cidade de mesmo nome. Dirigido pelo

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> mítico Zumbi, Palmares não abrigava apenas negros, ali estavam reunidos praticamente todas as raças que compõem o Brasil, formando um grupo de cerca de quinze mil almas. Sua gradual importância começou a incomodar as autoridades, que confiaram à tarefa de desmantelá-lo ao bandeirante Domingos Jorge Velho, numa tarefa que levou anos, concluída em 1695 (SOUZA, 2009, p. 4).

SEGUNDO PLANO DE AULA

A segunda aula foi trabalhada em sala com outros slides que abordaram a capoeira e a sua evolução ao longo do tempo no Brasil. Destacando sua divisão e seus principais mestre, além de apresentar alguns movimentos da capoeira conforme divisão a seguir.

DIVISÃO DA COPEIRA

Capoeira Angola: é a que mais se aproxima da forma como era jogada pelos negros escravos. É mais lenta, rasteira e maliciosa;

Capoeira Regional: idealizada por mestre Bimba - Manoel dos Reis Machado (1899-1974);

1- **A GINGA**	**2- DESCIDA BÁSICA**	2- **DESVIO DE FRENTE**
O passo básico, pois é dele que partem os outros movimentos da capoeira.	Usado para evitar um golpe e iniciar movimentos de chão. Da posição de ginga, flexione o joelho e apoie uma mão no solo.	Movimento de defesa para evitar um golpe do rival. Há esquivas de vários tipos; as de emergência são intuitivas e permitem raciocinar mais rápido que a ginga.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

3- BÊNÇÃ Chute que empurra o adversário. Não se golpeia, apenas o empurra com a sola do pé.	**5- CADEIRA** É uma posição de estudo do adversário e o início de um movimento de ata que ou defesa. Posição tem esse nome, pois é como se você estivesse sentado em uma cadeira, com as pernas abertas e flexionadas e as mãos para a frente do corpo.	**6- NEGATIVA** Uma posição para se esquivar ou atacar e a origem de muitos outros movimentos. É praticamente uma forma de se esquivar dos chutes, mas é realizada como um movimento estético de transição.

Figura 02 - Principais golpes da capoeira.
Fonte: http://www.sportlife.com.br/esporte/imagens-movimentos-basicos-da-capoeira/page/2?utm=maislidas. Acesso em 24-04-2016).

TERCEIRO PLANO DE AULA

Na terceira aula levamos os alunos para a quadra da escola, e levamos alguns instrumentos emprestados do projeto mais educação em uma roda foi feita uma apresentação de cada um dos instrumentos conversamos da importância de cada instrumento dentro da roda de capoeira, proporcionamos que os alunos pudessem conhecer o som que cada uma emite, terminamos essa terceira aula com os alunos tocando os instrumentos. Destacamos que geralmente a roda é formada pelos seguintes instrumentos, sendo 3 berimbaus, 2 pandeiros,1 agogô, 1 reco-reco e 1 atabaque.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Figura 03 - Principais instrumentos da capoeira.
(Fonte: http://www.infoescola.com/ acesso em 21-04-2016).

QUARTO PLANO DE AULA

Na quarta aula proporcionamos para a turma um cinema na escola cujo filme Besouro. Após o filme fizemos um breve debate sobre apontando pontos como: Quem a praticava, em qual contexto social era desenvolvido, como a capoeira era vista pela sociedade da época e hoje como a capoeira é vista pela população. Quais conquistas a copeira teve ao longo de sua história?

Em uma época na qual os negros ainda não tinham conquistado sua liberdade, embora formalmente fossem considerados livres alguns ex-escravos encontraram um caminho para lutar pelos seus direitos, uma estranha coreografia que mesclava luta e dança conhecida como Capoeira. É neste cenário que surge um dos heróis mais lendários do Brasil, Besouro.

> Nascido na Bahia, este símbolo do movimento negro logo se tornou um mito quando as pessoas, incapazes de explicar de outra forma suas constantes vitórias contra os policiais e as autoridades constituídas, passaram a atribuir este sucesso ao seu dom de voar. Manoel Henrique Pereira se transformou então no invencível Besouro (SANTANA, 2016).

QUINTO PLANO DE AULA

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Na quinta aula contamos com a ajuda do professor de capoeira do programa mais educação da escola realizou uma roda de capoeira na qual o professor fez uma breve explicação da sua importância, destacando a importância de cada indivíduo e da cooperação como parte essencial do processo. Existem vários instrumentos usados para fazer o ritmo da roda de Capoeira. O agogô, o pandeiro, o atabaque e o berimbau, que são instrumentos importantes (Ver Figura 3). É o berimbau que comanda a roda, determinando, por intermédio do toque, como os capoeiristas devem jogar na roda. É este instrumento que começa e termina a roda de Capoeira e todos os demais instrumentos, palma, canto e jogadores seguem o seu comando.

No momento seguinte os alunos desenvolveram alguns movimentos aprendidos durantes a aula, tocaram instrumentos e vivenciaram na prática como se constitui uma roda de capoeira suas regras e principalmente o respeito que todos os envolvidos com essa luta que traduz a luta do povo escravo brasileiro ao longo da história. Hoje a capoeira é praticada em mais de 200 países e desde 2014 tornou-se patrimônio cultura do nosso país. Dessa forma a capoeira hoje pode ser praticada por homens, mulheres, crianças, adultos e idosos de todas as raças.

CONSIDERAÇÕES

Mesmo considerando o tempo das aulas que para a minha prática achei pouco, pois teve alguns momentos que foi necessário acelerar a exposição para poder contemplar todo o plano de aula. Fiquei impressionado com o envolvimento dos alunos, alguns deles já tinham um conhecimento prático da capoeira, pois tem projeto mais educação da escola que possibilita para a população assistir algumas apresentações em eventos realizados na cidade. O grande debate surgiu no início da aula quando os mesmos foram indagados se a capoeira seria uma dança, luta ou jogo. Após a discussão ficou acertado que para aquele momento iríamos nos basear nas orientações oficiais educacionais como referencial para a educação física os PCNS.

As aulas sobre o tema capoeira superaram as minhas expectativas quanto ao envolvimento dos alunos e a sua participação, uma vez que não é comum levar essa

temática para a sala de aula. Concordamos que o profissional mais habilitado para ministrar uma aula prática sobre a capoeira deve ser promovida e executada pelo mestre em capoeira.

Assim sendo foi possível desenvolver junto aos educandos uma cultura do movimento corporal dentro da sala de aula de educação física, a fim de proporcionar o gosto pelas práticas corporais que remetem ao nosso leque atividades que podem contribuir e disseminar as nossas tradições culturais deixadas pelos nossos antepassados e que devemos valorizar e propagar essa cultura que é tão forte e, portanto não pode ser deixada de lado e negligenciada pelos profissionais de educação física.

REFERENCIAL

AREIAS, Anande das. **O que é Capoeira**. 4ªed, São Paulo, SP: Editora Tribo, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BENJAMIN, Roberto. **A África está em nós:** história e cultura afro-brasileira, Volume 1. João Pessoa, 2006, Editora Grafset.

CASTELLANI FILHO, Lino etal. **Metodologia do ensino de Educação Física**. Cortez editora, 2009.

CAMPOS, Hélio J. B. C. (Mestre Xaréu). – **Capoeira:** A Sequência de Mestre Bimba: Um Jogo de Ensino-Aprendizagem – Sprint Magazine. RJ: nº 98 – setembro/outubro – 1998.

FERREIRA NETO, José Olímpio, **Capoeira no Contexto Escolar:** Instrumento Facilitador da Aprendizagem, In: SANTOS, José Kennedy Silva dos, *Abrindo Trilhas para os Saberes: Formação Humana, Cultura e Diversidade*. Fortaleza: SEDUC-CE, 2009, p.153-164.

HURTADO, Johann G. G. Melcherts. **O Ensino da Educação Física:** uma abordagem didática. – Curitiba: Educa/Editer, 1983.

MELO, Diogo Marques; SOUSA, Tiago Antônio. SILVA, Bruno Emmanuel Santana. **O conceito/ Olhar da Educação Física Escolar para alunos e professores:** refletindo sobre suas diversas faces. Disponível em < http://www.efdeportes.com> acesso em: 26 de outubro de 2015. setembro/outubro – 1998.

PAULA, Tania Regina de e BEZERRA , Wladimir Pereir**a. As vantagens do ensino da capoeira nas aulas de Educação Física Escolar.** Disponível em http://www.efdeportes.com/efd188/ensino-da-capoeira-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 18, Nº 188, Enero de 2014. Acesso em 04-05-2016.

RONDINELLI, Paula. "**Capoeira:** uma prática genuinamente brasileira"; *Brasil Escola*. Disponível em <http://brasilescola.uol.com.br/educacao-fisica/capoeira.htm>. Acesso em 08 de maio de 2016.

RODRIGUES, Gleyciane da Silva e MENDES, Delson Eduardo da Silva. **Infraestrutura para educação física escolar:** implicações na prática pedagógica do professor de educação física. Disponível em http://paginas.uepa.br/ccbs/edfisica/files/2012.1/GLEYCIANE_RODRIGUES.pdf. Acesso em 22-03-2016

SILVA, José Milton Ferreira da. **A Linguagem do Corpo na Capoeira**. s/ed., Rio de Janeiro – RJ: Sprint, 2003.

SANTANA, Ana Lucia**, in:** http://www.infoescola.com/cinema/besouro-filme. Acesso em 21-04-2016

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XX

COORDENAÇÃO OU SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: ESPAÇOS HÍBRIDOS

Karina Regina de Oliveira Tavares[40]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-20

RESUMO:

O presente trabalho científico teve como objetivo analisar questões relacionada a coordenação pedagógica e suas contribuições, visando compreender a história desse profissional a fundamentação teórica teve base em autores, como Marcos Pereira (2012), Teles (1968), Vasconcellos (2002), dentre outros. A metodologia, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, que teve como instrumento básico, coleta de dados, através de uma entrevista, aplicada junto a dois professores coordenadores, destacando como resultados a convicção desses profissionais, tendo o real papel do que é estar coordenador pedagógico e suas atribuições dentro do âmbito escolar, o que possibilitou a constatar que a prática pedagógica se constrói pela contribuição de todos os atores da escola, cujo sujeito facilitador, pode ser materializado, dentre outros na figura do coordenador pedagógico.
PALAVRAS-CHAVE: Supervisão. Coordenação. Cotidiano Escolar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de algumas reflexões sobre minha prática como professora, coordenadora e minhas inquietações com algumas situações do cotidiano escolar, dessa forma fiquei motivada a fazer um estudo através da história da supervisão educacional no Brasil, considerando todo o processo evolutivo e a postura desses profissionais frente aos desafios do cotidiano escolar e sua atuação no processo pedagógico.

Contudo, por meio de minha atuação como professora, e coordenadora pedagógica, questionei-me. Quais as atribuições do coordenador pedagógico nos dias atuais? Após levantamento bibliográfico inerente aos estudos da função do supervisor pedagógico ao

40 Graduada em licenciatura plena em Pedagogia – UERN. Pós-Graduação em Gestão e Coordenação Escolar- FVJ- Faculdade do Vale do Jaguaribe; Pós-Graduação em Educação Infantil- Anhanguera- Universidade Anhanguera Uniderp; Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva e Neoropsicopedagogia Institucional e Clínica- FAVENI- Faculdade Venda Nova do Imigrante. Professora da rede Municipal de Ensino na cidade de Pendências/RN. E-mail: Karina.ang@hotmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

longo da história da educação no Brasil, e dos teóricos que abordam esse aspecto primordial da prática cotidiana desses profissionais, foram aplicados entrevistas com 02 supervisores pedagógicos que atuam diretamente nas escolas, 02 coordenadores que estão na Secretária de Educação do município de Pendências.

A ORIGEM DA SUPERVISÃO NO BRASIL

A vinda dos primeiros padres jesuítas ao Brasil, em 1549, deu início à organização das atividades educativas em nosso país. No plano de ensino formulado pelos Padres jesuítas Manuel da Nóbrega (1517-1570), era possível observar a presença da função supervisora, mais não se manifestava, ainda, a ideia de supervisão. Somente no plano geral de estudos da companhia de Jesus dos Jesuítas, o Ratio Studiorum sistema/método de estudos adotado no Brasil especialmente após a morte de Nóbrega e que haveria de ser praticado quase com exclusividade durante os duzentos primeiros anos de história de nossa educação.

Partindo desse pressuposto, podemos ainda afirmar que as raízes históricas da supervisão no Brasil estão relacionadas à supervisão de empresa, que tem início nos Estados Unidos, derivando do modo de produção econômico, cujo objetivo principal era a racionalização do trabalho como meio de aumentar os índices de produtividade. Assim idealizada, a função supervisora pretendia ser vista como a solução para os problemas educacionais da época.

Uma vez que um dos anseios dessa pedagogia era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo por meio de um planejamento educacional controlado por técnico/especialista supostamente habilitado para esse fim, ou seja, a palavra de ordem era a técnica pela técnica. E esse era, exatamente, o objetivo pretendido com modelo de supervisão que se introduziu no Brasil, para uma sociedade controlada e, para esta, um supervisor controlador e também controlado.

SUPERVISÃO OU COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Iniciaremos nossa reflexão pelas origens do termo supervisão, etimologicamente a palavra supervisão é constituída de dois vocábulos latinos: super (sobre, excesso ou grau superior) e visão (ação ou efeito de ver). Tomando como base essa definição, é possível dizer que, na supervisão, o prefixo super une-se à palavra visão para designar o ato de ver no geral, significa uma atitude de visualizar com mais clareza qualquer ação, percebendo-a no seu todo, e é este o sentido de super, superior, não em termos de hierarquia, mas em termos de perspectiva, de ângulo de visão, para que assim o profissional supervisor possa olhar, colocada em uma posição em que possa observar guiar e melhorar o trabalho desenvolvido por outras pessoas, em uma dinâmica de orientação geral, inclusive do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem no âmbito escolar, ainda nesse enfoque, faz necessário ressaltar que essa visão sobre implica conhecimento, do papel da supervisão, e experiência no sentido de desenvolvimento da ação supervisora.

Nessa concepção, as habilidades e competências do supervisor se definem como alguém capaz de pensar e agir, com inteligência, equilíbrio, liderança, dominando conhecimentos científicos teóricos e práticos e de relações humanas; até porque, nos dias de hoje, o núcleo de trabalho desse profissional da educação estar mais voltado para o resultado da relação que ocorre entre o professor que ensina e aprende e o aluno que é ensinado, que qualquer outra coisa.

Passando assim, emitir sinais de que seu significado e seus propósitos tornavam-se objeto de discussão e crítica entre os participantes, sobretudo quando se consideram a situação do ensino em geral, os inúmeros fracassos escolares e as frustradas tentativas de mudanças, com desgaste da função, surge a necessidade de se ampliar o campo de ação supervisora educacional, não a restringindo à fiscalização e à sanção, mas voltada principalmente para a eficiência didática dos professores.

O supervisor pedagógico foi mudando, mesmo que sob nova roupagem de gestão escolar considerada “democrática ou participativa”, dessa forma passou-se a entender o supervisor como alguém que não mais fiscalizava ou inspecionava o trabalho docente.

Ao contrário, esse profissional da educação começou a ser visto como uma pessoa que tinha a função de dirigir o processo ensino-aprendizagem por meio de sua ação

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

colaborativa, inserindo-se nesse processo como o componente indispensável, para acompanhar e para ajudar, passando ser visto como aquele profissional que não chega a determinado momento, mas estar presente em todos os momentos.

É relevante considerar ainda a definição de Teles (1968, p. 133).

> Supervisão é trabalho de orientação prática e científica do magistério em serviço. É a ajuda técnica, moral, profissional devidamente motivada, consentida e desejada pelo professorado. Não deve ser, pois um trabalho de pura vigilância, fiscalização, policiamento do serviço do professor. Deverá ser ao revés, uma ação de entendimento recíproco, cooperante e simpático. A supervisão é liderança educacional, apoio para o funcionamento da escola ou do sistema de ensino, com base em uma ação política, filosófica e pedagógica.

Entendemos que pensar a ação supervisora, é também pensar a maneira como essa se intitula, pois o nome é essencialmente, uma identificação, pode-se constatar que persiste não um nome, mas uma nomenclatura, ou seja, um conjunto de termos com que se mantêm para designar as ações do supervisor no âmbito educacional. Incluem-se nessa terminologia expressões, como supervisão, supervisão educacional, supervisão pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica, coordenação de turno, coordenação de área ou disciplina entre outras.

A supervisão era vista como um importante auxílio ao professor para que tanto o ensino quanto a aprendizagem apresentassem o sucesso tão esperado, do trabalho didático-pedagógico na escola. Com o passar dos tempos, o supervisor foi se dando conta que os problemas existentes no processo educativo derivam de inúmeros fatores, e de que a verdade não estava pronta e depositada em suas mãos para que ele simplesmente a distribuísse aos professores que só deveriam conhecê-la por seu intermédio.

Em outras palavras, o supervisor foi descobrindo que mestre não é quem somente ensina, mas quem, também, aprende. Essa função não se restringia em transmitir uma mensagem pronta e acabada, mas em reunir os educadores para que eles pudessem elaborar sua própria.

Na década de 1990, o supervisor pedagógico, é apontado como instrumento necessário, porém não suficiente, para que tanto o ensino quanto a aprendizagem apresentassem o sucesso tão esperado. Procurando romper com o paradigma da supervisão

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

para uma "nova" visão, mesmo que isso aconteça de forma lenta, percebe-se o aparecimento de um novo especialista.

Surge no final da década de 1990 a figura do coordenador pedagógico, que é o supervisor com uma nova visão, objetivando a conquista de uma Pedagogia transformada e transformadora, que coordena as ações do grupo, pois, este tem como função específica mediar e favorecer o processo de construção de saberes, numa visão democrática, onde atua como articulador da educação.

Além disso, entendemos também que os coordenadores pedagógicos precisam possuir conhecimentos que os auxiliem a participar, assim como os demais profissionais da educação, das discussões sobre todas as questões que envolvem as atividades escolares, dentro e fora da sala de aula, contudo os coordenadores pedagógicos devem ter ainda, uma atitude crítica quanto ao papel social da escola.

Segundo Vasconcellos (2002, p. 86-87) afirma ser necessário conhecer a verdadeira identidade do coordenador pedagógico e o seu papel na escola, entendendo-o como um articulador no processo ensino-aprendizagem, vista que esse profissional da educação.

> Não é fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e vice-versa), não é coringa, tarefeiro, quebra-galhos ou salva-vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social etc.), não é tapa buracos(que fica toureando os alunos em sala de aula no caso da falta do professor), não é burocrata(que fica às voltas com muitos relatórios ou gráficos estatísticos sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem-escola de papel), não é de gabinete(que está longe da prática e dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, métodos e receitas) nem tampouco generalista(que entende quase nada de quase tudo).

Ao contrário, esse especialista deve estar envolvido diretamente na elaboração, articulação e concretização do Projeto Político Pedagógico, ou seja, subsidiando meios e instrumentos para desencadear uma ação sistematizada.

A função do coordenador pedagógico nos dias atuais se mostra bem mais ampla e o profissional dessa área entende a verdadeira essência desse termo "coordenador" aquele que articula ações com o coletivo da escola, que coordena, é também quem estimula

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

oportunidades de discussão coletiva, esse profissional tem que ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos professores tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informações e refletindo sobre sua prática como fala Nóvoa (2001, p. 01), "a experiência não é nem formadora nem produtora".

É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber com esse pensamento ainda é necessário destacar que o trabalho deve acontecer com a colaboração de todos, assim o coordenador deve estar preparado para mudanças e sempre pronto a motivar sua equipe. Dentro das diversas atribuições está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pelo elo entre os envolvidos na comunidade educacional.

A questão do relacionamento entre o coordenador e o professor para realizar bem o seu trabalho como formador, o coordenador pedagógico precisa ganhar a confiança dos professores e colocar-se no lugar de parceiro estabelecer uma relação que permita uma discussão honesta sobre os desafios da sala de aula, nos problemas que o professor enfrenta cotidianamente.

A sala de aula deve ser considerada, ao mesmo tempo, um ponto de partida e o ponto de chegada das ações formativas, é por ela e para ela que devem ser direcionados todos os esforços da formação, sem isso não faz sentido tantos esforços, é um fator crucial para uma gestão democrática, para que isso aconteça com estratégias bem formuladas, o coordenador não pode perder seu foco, as funções do coordenador pedagógico são várias, entre elas a de exercer um papel mediador entre os professores e alunos, dando todo o apoio possível para o trabalho dos mestres seja condecorado com sucesso e acima de tudo, com resultados satisfatórios.

O coordenador traça metas e projetos a curto, médio e longo prazos juntamente com a direção e com os professores, no sentido de promover um dinamismo à escola, outro objetivo é foco do coordenador, hoje, está associada ao processo de formação em serviço dos professores; momento único e imprescindível onde o coletivo da escola se reúne para estudar e aprimorar o estudo em grupo e o conhecimento.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Precisa sempre estar atento ao cenário que se apresenta a sua volta valorizando os profissionais da sua equipe e acompanhando os resultados, essa, caminhada nem sempre é feita com segurança, pois as diversas informações e responsabilidades o medo e a insegurança também fazem parte dessa trajetória, cabe ao coordenador refletir sobre sua própria prática para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem.

Ainda nesse contexto, é pertinente salientar que a expressão Educação Continuada traz uma crítica a termos anteriores utilizados, tais como: treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, atualização, reciclagem e tantos outros que não privilegiavam a construção da autonomia intelectual do professor, uma vez que se baseiam em propostas educacionais previamente elaboradas a serem apresentadas aos professores para que os mesmos as implementasse em sala de aula.

> A Educação Continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda o saber que construímos sobre ela precisa ser visto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de Educação Continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuirmos direções esperadas a essas mudanças (CHRISTOV, 2002, p. 9)

Pode-se dizer que o uso do termo Educação Continuada é um conceito de que a educação consiste em auxiliar os profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão.

AS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Temos claras quais são as suas funções destinadas ao coordenador pedagógico? Melhor dizendo, quais são as atribuições desse profissional. Enquanto profissionais em educação, acreditamos que é muito importante e necessário conhecermos as atribuições dentro da escola.

Uma rápida reflexão sobre o trabalho dos coordenadores pedagógicos mostra o quanto eles estão sendo engolidos pelo cotidiano da escola, dedicando boa parte do tempo de sua rotina, para resolver problemas de emergência, um tapa buraco, falta professor ,ele

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

entra em sala, falta secretária ele faz o trabalho do secretário muitas vezes assume o papel de diretor e vice-diretor, acaba assim sendo engolido pelas demandas do cotidiano e por atividades que não lhe competem, no entanto isso é pouco, pois seu papel principal é ajudar na formação dos professores, isto não significa que o coordenador pedagógico deva abandonar as demais atividades que integram a sua função mas é preciso reconhecer sua função de formador e articulador, para não se deixar engolir pelas demandas do cotidiano.

De acordo com o artigo Sete da lei nº 7.023, de 23 de janeiro de 1997, é oportuno colocar em pauta algumas das atribuições do coordenador pedagógico. São elas: (i) Responder por todas as atividades pedagógicas didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando níveis satisfatórios de qualidade do processo ensino aprendizagem. (ii) Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola e outros planos e projetos (iii) Propor para discussão, junto ao corpo docente, o projeto pedagógico-curricular da unidade escolar. (iv) Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem. (v) Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento dos planos de ensino adequação de conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão da classe, orientação da aprendizagem, diagnósticos de dificuldades etc. (vi) Coordenarem reuniões pedagógicas e entrevistas com professores visando promover inter-relação entre disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas, adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas. (vii) Organizar as turmas de alunos, designar professores para as turmas, elaborar o horário escolar, planejar. (viii) Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores. (ix) Elaborar e executar programas e atividades com pais e comunidade, especialmente de cunho científico e cultural. Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista a necessidade de uma reflexão acerca da prática pedagógica na atuação do coordenador, podemos ver grande parte dos fundamentos abordada no decorrer de nossos estudos com os princípios teóricos estudados. Neste momento, podemos aliar a teoria com a prática, demonstrando, assim, o quanto é enriquecedor, a opção metodológica se fundamentada na perspectiva qualitativa.

O trabalho de campo se faz necessário e apresenta como uma possibilidade de adquirirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos investigar e estudar, bem como criar um conhecimento, partindo da realidade. O campo de pesquisa aconteceu na secretaria de Educação de Pendência.

A Secretária Municipal de Pendências foi criada pelo projeto de Lei nº 17, de 03 de fevereiro de 1977. A Lei n 38, de 12 de abril de 1977, instituiu a secretaria com a finalidade de planejar, administrar, controlar e avaliar a educação do município. A Lei nº 292/98, de 26 de janeiro de 1998, que confere ao referido órgão a responsabilidade de planejar, organizar, coordenar e executar os programas e projetos. Com a Lei nº 358/03, de 25 de abril de 2003, se estabelece a Estrutura Organizacional da Secretaria e a Lei nº 455/09, de 09 de fevereiro de 2009, dispõe sobre a Estrutura Organizacional do poder executivo, que transforma a SEMEC em SEMECE.

No início do ano de 2013 através da Lei nº 559/2013 que dispõe sobre a atualização e reforma da Estrutura Organizacional Básica do poder executivo do município de Pendências, que transforma SEMECE em SEMEC e no final do mesmo ano através da Lei nº 589/2013 que desmembra a Coordenação de Cultura criando a Secretaria Municipal de Cultura e transforma a Secretaria de Educação da SEMEC para SME. Tem como entidade mantenedora Prefeitura Municipal de Pendências, sua Missão enquanto secretária fortalecer as escolas para executar políticas educacionais com foco no aluno, proporcionando conhecimentos, habilidades e formação de valores, por meio de propostas inovadoras, num ambiente democrático e de valorização humana.

Apresenta sua proposta de Educação Básica nos seguintes níveis e modalidades de atendimento: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, tendo

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

como, Fundamentação Legal: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, Lei Federal n 8.069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Orgânica do Município, Lei Municipal nº 455/2009, Lei Municipal nº 001/2013. Situada a rua: Idalce G. Montenegro, centro. Quanto a estrutura física, a secretaria, conta com 08 salas, 01 banheiro, e 01 cozinha, com uma equipe de 05 coordenadores pedagógicos.

Sujeitos envolvidos na pesquisa 02 coordenadores da rede municipal de ensino. Perfil dos coordenadores: professor coordenador 01, tempo de docência, 10 anos, tempo na coordenação, 06 anos, formação acadêmica, graduação em Pedagogia e especialista em Educação Infantil. Professor coordenador 02, tempo de docência, 10 anos, tempo na coordenação, 04 anos, formação acadêmica, graduação em pedagogia e especialista em psicopedagogia institucional clínica hospitalar.

A pesquisa bibliográfica, objetiva responder ao primeiro objetivo específico que é investigar o contexto histórico do coordenador pedagógico no Brasil, o supervisor com uma nova roupagem, nesse sentido, a entrevista procura responder, dentre os questionamentos, aos demais objetivos: os desafios de um coordenador? E as atribuições frente a uma coordenação? Sendo a pesquisa um elemento essencial na área educacional, pois sem ela o educador seria apenas um transmissor de conteúdos e não um mediador do conhecimento. Por ser a pesquisa uma atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, é ela que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo.

ANÁLISE DOS DADOS

Por compreender que a coordenação é parte integrante e inerente da escola, durante a coleta de dados, frente a tal posicionamento, o coordenador pedagógico, após suas reformulações, decorrente da necessidade do novo modelo escolar, vem delineando seus objetivos, ressignificando sua real identidade e sua prática.

Com isso, buscamos interpretar e analisar os resultados obtidos. Foram feitas entrevistas, em consonância com a temática adotada, através de vivência no seu cotidiano, foi selecionado alguns pontos recorrentes para a discussão do objeto de estudo, o que possibilitou o conhecimento do trabalho do coordenador pedagógico; a entrevista é dada

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

dentro de um processo dinâmico entre pesquisador e pesquisado que os sujeitos pesquisados, possam pensar lembrar e relacionar fatos para que possam expressar-se.

A primeira questão levou-nos a refletir acerca dos desafios da coordenação, tanto o professor coordenador um, quanto professor coordenador dois concordam que os desafios são bem mais amplos e complexos, e que preciso ter dedicação e diferentes visões para resolver os problemas que surgem no dia-a-dia.

Foi perguntado ao professor coordenador um qual a sua principal atribuição enquanto coordenador pedagógico: Ele relata que se preocupa em ser um articulador no ambiente de trabalho, acredita que isto seja a principal atividade enquanto coordenador, em meio a várias atividades e desafios existentes numa instituição de ensino, procurando enfatizar no gerenciamento das aulas, no acompanhamento didático do professor, na concretização prática do Projeto Político Pedagógico e nas formações continuadas e reflexivas do corpo docente, contando assim com a participação de todos que compõe a escola para desenvolver seus papéis.

Constata-se nas falas acima que a presença do coordenador se faz necessária sendo de fundamental importância no ambiente escolar, nesse contexto, ficou evidenciado que o coordenador oferece suportes aos professores, tendo em vista que a ação docente requer uma prática intencional, planejada, contribuindo dessa forma a efetiva melhoria do processo educativo, a escola sozinha ela não sobrevive, todos os envolvidos, tem que ter consciência do seu papel fundamental no ambiente de trabalho, o gestor é o responsável pela instituição, é o líder que garante o funcionamento da escola.

E por esse fator, a legislação nacional compreende e implantou o cargo de coordenação pedagógica. Outro papel inerente às funções do coordenador é recuperar a verdadeira identidade profissional, muitas vezes perdida num emaranhado de situações, realizando atividades que não são de sua alçada, mas que, por questões de imposição ou das circunstâncias, acaba tendo que acompanhar o ritmo da escola, colocando as ações pedagógicas em segundo e terceiro plano, passando a ser realizadas quando sobra tempo, assim a falta de definição do seu campo de atuação. As formas de interação e relações são essenciais para o equilíbrio e resultados do trabalho pedagógico, implicando à presença

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

junto ao gestor e junto aos professores na perspectiva de constituir identidades, semelhanças e parcerias.

Foi perguntado ao professor coordenador 2 qual a sua principal atribuição como coordenador, a principal função do coordenador pedagógico é identificar as necessidades dos professores e com eles encontrar soluções que priorizem um trabalho de qualidade, esse profissional tem que ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática e deve-se destacar que é necessário que o trabalhado deve acontecer com a colaboração de todos, assim o coordenador deve estar preparado para mudanças e sempre pronto a motivar sua equipe.

Dentro das diversas atribuições está o ato de acompanhar o trabalho docente, sendo responsável pelo elo entre os envolvidos na comunidade educacional. A questão do relacionamento entre o coordenador e o professor é um fator crucial para uma gestão democrática, para que isso aconteça com estratégias bem formuladas o coordenador não pode perder seu foco.

Este precisa estar sempre atento ao cenário que se apresenta a sua equipe e acompanhamento dos resultados; essa caminhada nem sempre é feita com segurança, pois as diversas informações e responsabilidades, o medo e a insegurança também fazem parte dessa trajetória, cabe ao coordenador refletir sobre sua própria prática para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo de ensino aprendizagem. Essa segunda questão leva-nos a refletir acerca das atribuições do coordenador dentro do ambiente escolar, tanto professor coordenador 1, como professor coordenador 2, focaram bem suas atribuições de uma forma resumida, mas, não deixando de falar de fato o que lhe compete.

A referida entrevista também verificou quais as atribuições do coordenador que podem contribuir para a melhoria do ensino e o que este profissional tem priorizado no dia-a-dia. Pensar nas ações que podem contribuir na melhoria do ensino, é pensar na profissionalização do coordenador, visto que cabe a este fomentar no contexto escolar momentos de reflexão.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

No seu cotidiano como coordenador necessita sempre criar, entre os professores, um espaço para a ressignificação de suas práticas, sem no entanto, permite e estimula a pergunta a dúvida, a criatividade, a inovação, só assim a escola se instituirá não apenas como espaço de concretização do currículo mas também como espaço de mudanças curriculares necessárias e desejadas pelos professores para cumprir seus objetivos educacionais.

Neste cenário, como agente responsável pelas múltiplas e complexas ações desenvolvidas na escola, a formação continuada como focaram, os coordenadores, que caracteriza-se como um dos aspectos essenciais de sua função. O compromisso está relacionado ao comprometimento com a verdade, não há nada que desanime mais no cenário nos dias atuais, falas que contradizem com as atitudes.

O sentido de coerência, em tudo o que se diz, e o que se faz, é um elemento bastante significativo, quando se lidar com as certezas e expectativas das pessoas. É preciso que o coordenador pedagógico, em seu exercício profissional, auxilie o professor a ver além da sala de aula, compreendendo o fim e os propósitos da educação. Nesse processo o coordenador agirá de modo integrado, descobrindo como partes se encaixam para funcionar como um todo. Almejando também, ver os seus pares, desenvolvendo sua autonomia e produzindo resultados.

O trabalho pedagógico, é imprescindível o “ouvir ativo e o falar significativo”, como propõe Almeida (1989, p. 10), que a mediação dará seus primeiros passos. É preciso manter aberto o canal de comunicação, cuidado da qualidade nas relações interpessoais, tendo como pressuposto que as pessoas são mais importantes que os procedimentos e os procedimentos burocráticos.

Atuação do coordenador possibilita apontar para a substituição dos velhos paradigmas por novos, para a qual uma prática reflexiva, pautada num trabalho de princípios e valores que causaram a ruptura de velhos paradigmas e a instauração de novos, compreendendo que, no trabalho exercido pelo coordenador o mesmo deverá provocar aos professores um confronto dos velhos modelos com os novos, propiciando a desinstalação de determinadas estruturas para o alojamento de outras, pois “ mudanças de mentalidade

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

não se decretam, são amadurecimento num processo paciente e frágil, exigindo esforço, suporte, atenção e tempo" (GARRIDO, 2011, p. 01).

Ficando evidente que o coordenador tem muito a fazer dentro de suas atribuições, necessitando então assumir a sua função principal conforme defendido em nossa discussão, favorecendo assim um novo olhar dos docentes sobre a própria prática pedagógica e mostrando-lhe que novas realidades podem ser construídas a partir deste processo permanente de formação continuada, para o qual há necessidade de tempo, atenção e amadurecimento, até que os resultados possam ser visualizados, além de que é um processo que deverá ser culturalmente construído na cultura escolar.

Nessa perspectiva de inovação e de transformação que o coordenador poderá contribuir significativamente para melhorias e reestruturação das práticas pedagógicas de forma competente, reflexiva e crítica, provocando os educadores e profissionais da educação a perceberem que a consciência do mundo é a "a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca" (FREIRE, 1996, p. 57).

Se esperar atualmente, do coordenador que não cuide somente da parte pedagógica, com essa nova roupagem, ele possa cuidar e orientar a parte humana, conduzindo com todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem com qualidade e eficiência, sendo essa a missão do coordenador pedagógico, tem consciência que a escola é um espaço coletivo, que possui seu interior uma diversidade de pessoas apresentando hábitos e valores próprios, mais que tenha um papel específico a ser cumprido e compartilhado, de modo que se garanta que todas as funções sejam direcionadas a partir de objetivos comuns.

Após a fundamentação e a entrevista e a entrevista realizada foi possível perceber a importância de todo trabalho da coordenação, pressupõe uma prática compartilhada entre gestor, coordenador e professor.

CONCLUSÃO

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Procurei inicialmente conhecer a história desse profissional, buscando analisar a sua trajetória no Brasil no contexto educacional, sua identidade e suas práticas embasando-me em livros, artigos científicos, etc. Sob a luz de autores que discutem essa temática.

Trabalhar com pessoas exige paciência, capacidade de liderar, profissionalismo, comprometimento, reflexão e acima de tudo acreditar que desafios existem mais para ser enfrentados e superados.

Diante do exposto colocado neste trabalho, esperamos que o coordenador pedagógico reconheça plenamente seu papel dentro da escola, compartilhe suas ideias e conhecimentos, buscando sempre a interação com os envolvidos, conhecendo seu espaço de trabalho, tornando-se deste modo à ligação fundamental para o desenvolvimento da prática educativa, traçando assim seu caminho formador, articulador no exercício de sua profissão.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Marcos Pereira. **História da Supervisão Educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: Waikeditora, 2012.

LOMONICO, Circe Ferreira. **Atribuições do coordenador pedagógico**. 3 ed. São Paulo: Edicon, 2005.

ALMEIDA,J.R.P. **História da instrução pública no Brasil** (1500-1889).Brasília/São Paulo: INEP/PUC-SP,(1989, p.10)

VASCONCELLOS, C.S. **Coordenação do desempenho das atividades dos docentes** de 2º grau. São Paulo: Resenha Universitária, (2002,p.86-87)

TELES, J.F.S. **Supervisão e administração escolar: princípios e técnicas**. São Paulo: FTD, (1968,p.133)

CHRISTOV,L.H.S. **Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico**. In: GUIMARÃES, A.A.et al. o coordenador pedagógico e a educação continuada. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, (2002, p.9-12)

FREIRE, P.R. **Supervisão escolar: origens e perspectivas**. In: Revista de ciências humanas. São Paulo: ASPESP, v.5,n.4,p.57 1998

NÓVOA, Antônio. O Professor Pesquisador e Reflexivo. In: **Salto para o futuro**. Entrevista concedida em 13 de setembro 2001 p.01.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

GARRIDO, Elsa. **A coordenação pedagógica e seus desafios no contexto escolar**: publicação em 04 de janeiro 2011p.01.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XXI

EDUCAÇÃO CIDADÃ, ETNIA RACIAL: A RESPONSABILIDADE DA ESCOLA NA ELIMINAÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL

Jacquelliny Annichelly Fonseca Rodrigues[41]; João Batista Bento Filho[42].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-21

RESUMO:

O mesmo retrata a discriminação racial na escola, e como isso afeta o aluno em seu ambiente escolar, discutindo a presença do racismo tanto na entidade escolar, no livro didático como na própria grade curricular escolar, e apresenta também algumas práticas pedagógicas a fim de melhorar o trabalho com a diversidade cultural no ambiente escolar, observando alguns dos vários tipos de discriminação, levando-nos a entender o racismo como fruto de construção histórico-cultural e propor prováveis soluções para este problema.
PALAVRAS-CHAVE: Educação. Democracia Racial. Diversidade Cultural.

INTRODUÇÃO

São vários os estudos que se têm debruçado sobre o problema da discriminação e o preconceito no contexto escolar, bem como das medidas tendentes a erradicá-las. O Brasil é um país composto por várias etnias: europeus, africanos, índios e outros povos que compõem a sociedade brasileira. Essas variações étnicas se refletem no espaço onde se inicia a vida cultural de um povo, a escola. Sabemos que a vida escolar brasileira é composta por várias histórias, diferentes famílias, cada um com sua peculiaridade, o que proporciona ao professor uma interação com os alunos, onde se pode criar um processo didático interativo em que um aprende com o outro. Porém, na maioria das vezes, isso acaba não acontecendo.

41 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 Semi-Árido. E-mail: jacquellinyrodrigues1985@gmail.com
42 E-mail: jbbento01@gmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

As diferenças raciais se constituem num dos grandes dilemas que, sem sombra de dúvidas, atravessa os períodos da evolução humana. Independentemente de ser de ordem física, cultural ou étnica ela sempre está presente para estigmatizar, rotular, marcar, elevando ou rebaixando pessoas. Na antiguidade o racismo sempre foi revelado na forma de escravidão, tanto pelos gregos, os egípcios, os babilônios ou até mesmo pelos romanos, com a caracterização de inferioridade do outro, o racismo na modernidade inicia-se logo com as descobertas dos europeus aos novos continentes. Com o fim da idade média, as grandes navegações proporcionaram novos encontros, novos lugares à civilização europeia, favorecendo o surgimento de uma ideologia preconceituosa, o documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais introduziu a temática denominada Pluralidade Cultural para abordar entre outros aspectos, uma crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, provendo assim, uma discussão as práticas racistas dentro da sala de aula.

Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão universal do ser humano. Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano (PCN, 2001, p. 16).

Trata-se de uma discussão que, no meio escolar, valoriza as questões éticas, na medida em que os alunos conhecem os valores de sua cultura e de outras culturas, tão diferentes da sua e isso promove a necessidade de respeito pelos outros que só é possível alcançar quando se tem a conscientização da pluralidade cultural que faz parte do cenário brasileiro. No estudo sobre Pluralidade Cultural, dois assuntos merecem maior destaque: desigualdade social e discriminação, pois trata-se de dois aspectos que promoveram e ainda promovem a exclusão social tão marcada em nossa sociedade, impedindo a todas as pessoas do país de terem os mesmos direitos e as mesmas oportunidades.

O PAPEL DA FAMÍLIA NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Sabe-se que a relação entre a escola e a família, além dos supostos ideais comuns que as norteiam, baseia-se no modelo de divisão do trabalho educativo desenvolvido com crianças e jovens acerca do qual uma nutre expectativas em relação à outra, estabelecendo uma atmosfera de reciprocidade. Apesar das famílias em sua grande maioria não estarem preparadas para questionar e se assumir, por meio de seus componentes, como uma protagonista na luta contra qualquer tipo de discriminação, sabemos que ela possui papel importantíssimo na educação de seus filhos e pode ajudá-los a questionar o racismo de forma geral.

Por ser a transmissora de conhecimentos e fonte de preparação da criança para interagir com o mundo, a família influencia sobremaneira no comportamento e no pensar dos futuros cidadãos. Esses internalizam certos conceitos dos adultos mais próximos, pois nos primeiros momentos consideram seus familiares como exemplos corretos e confiáveis, mesmo quando demonstram atitudes retrógradas. O racismo é uma realidade que precisa ser banida, para tanto, é necessário não apenas boa vontade e sim atitudes e decisões. Cada pessoa deve ser responsável pelo respeito e dignidade de todos os indivíduos, a começar pela luta em favor da igualdade entre as pessoas.

QUESTÕES ÉTNICAS-RACIAIS E O MATERIAL DIDÁTICO

É possível ver claramente expressões do racismo nos livros didáticos brasileiros e também observar que este tema tem se encontrado na pauta de discussões de diversas áreas de estudo e recortes disciplinares como: Educação, História e tantas outras. Evoca-se que o livro didático é um dos primeiros exemplos de desigualdade racial na educação.

O discurso racista em livros didáticos brasileiros apresenta, em conjunto, tendências preconceituosas compartilhadas e diversificadas, sobretudo os relacionados com os negros e com os índios. Além disso, os livros didáticos não se preocupam em trazer a diversidade cultural e o multiculturalismo como algo importante a passar aos alunos.

Mesmo assim, os livros didáticos brasileiros são considerados “não racistas”, se comparados aos livros dos EUA, não demonstrando de forma tão clara o preconceito e o racismo.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Para Skidmore (1991) o brasileiro tem preconceito de ter preconceito. Mas Silva Jr, (2002) coloca ainda que no ativismo contemporâneo, durante e após o processo de abertura política, o movimento negro vem se interessando e denunciando o racismo no livro didático, visando, especialmente, a uma proposta mais ampla de alteração curricular.

A DESIGUALDADE RACIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Sendo o espaço escolar privilegiado onde acontece boa parte do processo de socialização onde crianças e adolescentes, de diferentes núcleos familiares, estabelecem relações no convívio com a diversidade. A escola torna-se o primeiro contato de vivência das tensões raciais, que podem acontecer de forma natural ou conflituosa, segregando, excluindo, fazendo com que a criança negra tenha em alguns momentos uma postura introvertida. Isso pode acontecer por medo de ser discriminada ou ridicularizada, iniciando assim um processo de desvalorização de seus atributos individuais, que vão de alguma forma interferir na construção de sua identidade, favorecendo a disseminação do preconceito.

Por isso, é fundamental que os educandos sejam orientados em seu processo de aprendizagem por professores qualificados, com formação para lidarem com as tensas relações produzidas pelo racismo e preconceito, que sejam sensíveis e capazes de conduzir a reeducação nas relações ético-raciais. E isso, requer estratégias pedagógicas, mudança nos discursos, posturas, formas de tratar as pessoas, reconhecimento dos processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desconstrução do mito da democracia racial e envolvimento de todos na construção de um projeto de escola, de educação voltada para um trabalho coletivo de articulação entre os processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais.

Porém, infelizmente ainda percebemos que ainda existe uma falta de preparação dos professores com relação a educação racial gerando nos educadores dúvidas e constrangimentos ante o questionamento sobre raça (presença significativa da falta de uma identidade cultural firmada).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Percebe-se que as escolas hoje têm crianças de diversas raças e cores, o que vem dificultar o trabalho qualitativo com a turma, pois os professores não se sentem capacitados para lidar com as diferenças existentes dentro dos muros da escola. Podemos então, supor, que não tem ocorrido em nosso meio, um trabalho de conscientização, politização e criticidade cidadã, o que vem a impedir uma transformação da realidade na qual vivemos.

Cabe ressaltar que a discriminação racial presente no ambiente escolar é uma das mais perversas, pois atinge crianças e jovens negros no período em que se formam enquanto indivíduos e afeta seu imaginário social ao atribuir referências negativas e de inferioridade ao segmento negro, reforçando, assim, as práticas racistas estabelecidas fora da escola.

A questão central aqui, portanto, não nos parece ser a busca pelo respeito aos alunos negros na escola atual. Trata-se, na realidade, de construirmos uma escola para todos, que se utilize da diferença de seus sujeitos para a proposição de um currículo capaz de formar cidadãos preparados para lidar com as mesmas diversidades na vida adulta.

Abordar o tema sobre discriminação e preconceito racial no ambiente escolar não é só realizar um discurso de vitimização, mas enfrentar os desafios, dando visibilidade à problemática envolvida e promovendo uma ampla discussão, motivando a reflexão individual e coletiva na transformação de mentalidades e práticas de qualquer tratamento preconceituoso, através de ações conjuntas no contexto educacional para a reversão da discriminação e das desigualdades em nossa sociedade, desenvolvendo nos alunos a autoconsciência que move o saber-se, se revela no saber-fazer como enfatiza Delors (2001):

> Proporciona uma relação dialógica do aluno com o conhecimento, o envolve num processo autoaprendizagem que o conduz a assumir compromissos com uma nova prática de vida social. Isto é, uma corresponsabilidade no seu processo de aprendizagem.

Para operar e entendermos a necessidade da formação dos professores não devemos esquecer de que todo quadro na escola deve estar permanentemente mobilizado e é imprescindível notar as discussões sobre a diversidade cultural e os desafios impostos à educação, em especial aos professores.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Por isso, é fundamental que os educandos sejam orientados em seu processo de aprendizagem por professores qualificados, com formação para lidarem com as tensas relações produzidas pelo racismo e preconceito, que sejam sensíveis e capazes de conduzir a reeducação nas relações ético-raciais.

E isso, requer estratégias pedagógicas, mudança nos discursos, posturas, formas de tratar as pessoas, reconhecimento dos processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desconstrução do mito da democracia racial e envolvimento de todos na construção de um projeto de escola, de educação voltada para um trabalho coletivo de articulação entre os processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais.

CONCLUSÃO

Em vista dos argumentos apresentados, entende-se que respeito ao ser humano é responsabilidade da sociedade, da família e da escola. Este é o princípio fundamental da condição humana e da vida em sociedade. A família brasileira em geral, não está devidamente preparada para este tipo de evento para seus filhos, a menos que ela possa refletir sobre os preconceitos e paradigmas que norteiam suas relações.

Para isso, cabe a nós professores repensarmos nosso papel de educador e de cidadão ou cidadã. A postura social e política da escola estão para além da escolha da metodologia, que dê conta de preparar o alunado apenas para o mercado de trabalho ou para aprovação no vestibular. Precisamos ultrapassar essa visão que na educação há uma racionalidade prática e utilitarista.

O trabalho pedagógico da diversidade é complexo e deve ser permanente: na escola, em todos os seus espaços, nas relações que perpassam o cotidiano escolar, avançar as discussões sobre práticas educativas que contemplem o outro e o múltiplo é estabelecer condutas que garantam o respeito, a ética e os direitos de ir e vir de todos e, acima de tudo, o estímulo ao protagonismo relacionado às ações de conquista aos espaços sociais.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A escola deve se comprometer com um processo de humanização permanente de todos aqueles que dela participam. Esse processo educativo nos convoca para extrapolar os muros da escola, para ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar ações nesta direção. O professor tem a missão de ensinar e refletir sobre a História do Brasil.

Se, por um lado, é lamentável que, um país com tamanha diversidade étnica e cultural, como é o Brasil, tenha que se criar uma lei que obrigue as escolas a ensinarem a história e a cultura de um povo que constitui a nação, em sua maioria étnica por outro lado, entende se que, como um dispositivo provisório, a lei contribui para romper barreiras que historicamente foram impostas, erguidas sob a égide da dominação eurocêntrica. Ressalte-se, também, que a finalidade última da Lei10.639/03 é promover meios que permitam negros, índios e brancos darem-se as mãos, em uma dança de paz, rumo à construção de uma nação igualitária, livre e solidária. Desta forma finaliza-se a conclusão, convidando Mandela, em sua voz universal, que chama a atenção de todos para o papel libertador do amor: "Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião.

"Para odiar, as pessoas precisam aprender e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar" (Nelson Mandela, 1994.)

REFERÊNCIAS

RIBEIRO, Álvaro. SOUZA, Barbara. Souza, Edleuza. RIBEIRO, Eglê. (Org). **A História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Escola.** Brasília: Agare. 2008

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **O jogo das diferenças: Multiculturalismos e seus contextos.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. Ed. Brasília –DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PIERUCCI, Antônio Flavio**. Vivendo o proconceito em sala de aula** IN: **Diferenças e preconceitos na escola alternativas teóricas e praticas.** São Paulo: Summnus, 1990 Ciladas da diferença. Tempo Social, 1990.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

PETRUCCELLI, José Luis. **A cor Denominada: Estudos sobre a Classificação étnico-racial.** Rio de Janeiro, SP: DP&A, 2007

WOODWARD, K**. Identidade e Diferença: Uma Introdução teórica e conceitual** In: Silva, T. **Identidade e Diferença. A perspectiva de estudos Culturais.** Petrópolis/ RJ: Vozes, 2000.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XXII

ESCOLA E FAMÍLIA: UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

Neritania Barboza Pereira[43]; Poliana das Neves Soares[44].

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-22

RESUMO:

Este presente trabalho tem como objetivo analisar a importância da relação família e escola para a formação do aluno. Como objetivos específicos pretendeu-se conceituar a família e seu papel na sociedade; verificar o papel dos pais na educação dos alunos e verificar a participação dos pais em suas atividades, sempre verificando a participação da família no contexto escolar. A base teórica foi composta por autores tais como, Piaget (1972), Dada Prado (1981), Tiba (1999) entre outros que também foram importantes. Foi possível notar que pais e professores se aproximam do entendimento do que seja participação e que o caminho a ser percorrido ainda é longo, porém não é impossível. Sendo assim pode se perceber que a parceria entre família e escola é imprescindível para o bom desenvolvimento educação desses alunos.
PALAVRAS-CHAVE: Participação. Família. Escola

INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda sobre a importância da relação entre escola e família no que diz respeito ao Processo Pedagógico para uma educação de qualidade, analisando assim a interação de ambas as partes, tanto a escola quanto a família para que juntas alcancem um objetivo em comum que é de proporcionar às crianças uma educação de qualidade.

A aproximação da família com a escola é extremamente importante para o desenvolvimento de uma criança, no que diz respeito construção do conhecimento do mesmo e na formação dos aspectos cognitivo e efetivo desses alunos. O diálogo entre essas

43 Formação em Pedagogia. Professora no Centro De Ensino Rural da cidade de Pendências/RN. E-mail: neritania2016@gmail.com
44 Formação em Pedagogia. Professora na cidade de Pendências/RN. E-mail: poliananevessoares@gmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

duas instituições é essencial para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. É necessário que haja o interesse de diálogo entre os pais com a escola, e que juntas participem desse processo de construção de conhecimento educativo dos filhos.

Esta parceria entre família e escola é concretizada quando ambos estão juntos em um só propósito, formar cidadãos conscientes da sociedade em que habitam, com valores éticos e morais em um objetivo de um futuro promissor.

A família pode e deve participar de diversas formas na educação dos filhos, como: acompanhar tarefas e trabalhos escolares, verificar se o filho fez as atividades solicitadas pelo professor, estabelecer horário de estudo, informar- se sobre matérias e provas, entre outras, assim defende Freitas, Maimoni e Siqueira, (1994) e de Maimoni e Miranda (1999).

FAMÍLIA: A BASE DA SOCIEDADE

O conceito de família se modifica conforme o tipo de sociedade, o tempo e a sua estrutura social, na medida em que sofre as influências dos acontecimentos sociais. Podemos então ter como base dois conceitos sobre a família, onde a sociologia e a psicologia as definem. A primeira delas é a definição psicológica que diz que família é:

> Um grupo de pessoas, vivendo em uma estrutura hierarquizada, que convive com uma proposta de uma ligação afetiva duradoura, incluindo uma relação de cuidado entre adultos e deles para crianças e idosos que aparecem no contexto. Pode-se também entender como uma associação de pessoas que escolhe conviver por razões afetivas e assume um compromisso de cuidado mútuo e, se houver, com crianças, adolescentes e adultos (CARNUT, 2014, p. 63).

Nessa perspectiva psicológica, pode-se entender a família como um grupo de coesa relação interpessoal, ocasionada de forma impositiva ou não e que se observa, mesmo que minimamente, alguma relação de hierarquia e cuidado entre seus membros.

Já para sociologia família é:

> Um grupo que apresenta organizações estruturadas para preencher as contingências básicas da vida biológica e social. Trata-se de uma unidade social básica , ou seja, o grupamento humano mais simples que existe, por isso a família é a instituição básica da sociedade (FAQUIM, 2014, p. 63).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Apoiando-se na visão sociológica, percebe-se que a família ganha um caráter de "unidade primária". Pode-se dizer então que sem a família, seriamos um aglomerado de sujeitos particulares sem ligação interpessoal com os demais membros da mesma espécie e que não haveria o mínimo de coletividade entre os seres humanos. Se a espécie humana existe hoje, em grande parte isso é fato devido ao embrião da reciprocidade e do altruísmo mútuo que emergiu ao se organizar esses primeiros grupamentos humanos chamados de família. Alguns conceitos, como os de matrimônio e parentesco, estão muito associados à idéia que as pessoas têm sobre o âmbito familiar, entretanto é um equívoco quando esses dois conceitos são confundidos com o termo "família". Matrimônio significa a união ou vínculo estabelecido entre duas pessoas, mediante o reconhecimento governamental, religioso ou social e que pressupõe uma relação interpessoal de intimidade embora possa ser visto por muitos como apenas um contrato. É normal as pessoas no dia-a-dia confundirem esses termos, achando que se trata da mesma coisa. Um dia, em determinado período histórico, nas sociedades ocidentais (em especial, as eurocêntricas) esses termos se confundiam, pois para haver famílias, era necessário um matrimônio e admitia-se que os membros frutos desse matrimônio (os parentes) eram a "família" propriamente constituída. Contudo, hoje em dia, famílias podem ser constituídas sem haver o matrimônio e muito menos ainda gerarem parentesco entre as partes.

A FORMAÇÃO DA INSTITUIÇÃO FAMILIAR

A família é o principal responsável pela formação do cidadão, e este serve como apoio no processo de adaptação e educação, para viver em sociedade. Uma boa educação no seio familiar, uma boa convivência com os pais, garante uma base sólida e segura para enfrentar as adversidades, bem como adquirir o amadurecimento social.

Desde o início do processo de industrialização, a sociedade passa por transformações que resultam mudanças na estrutura familiar. Um dos fatores que influenciou bastante para a transformação familiar foi o ingresso da mulher no mercado de trabalho, diminuindo assim o tempo disponível para o convívio da mãe para com filho, que

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

antigamente, dedicava exclusivamente à formação dos filhos. Essa ausência da mãe no convívio familiar trouxe agravantes para a formação dos filhos.

Porém, no futuro, mesmo que a contínua dependência da mulher em relação ao marido, dos filhos com os pais e vice-versa mantenha-se em declínio, visto que cada vez mais mulheres e filhos estão no mercado de trabalho e desafiam os esquemas de dependência e responsabilidades no interior do núcleo doméstico, a família não deixará seu papel de refúgio ou de último recurso ao qual seus membros recorrem, pois é na família que nos momentos tristes buscar-se consolo, amparo e esperança; nos momentos de alegria encontramos confraternização; e nos momentos de dificuldade encontramos apoio e solidariedade.

AS TRANSFORMAÇÕES DA FAMÍLIA HOJE

Atualmente as famílias são formadas por diversas estruturas: por exemplo, há mães solteiras com seus filhos; pais com filhos adotivos; famílias formadas por casais que já tiveram outros casamentos com filhos e decidiram ter outros filhos dessa união; temos ainda famílias formadas por um casal e um “animal de estimação” e também, se questiona se podemos considerar família o solteiro adulto que vive sozinho.

Uma das transformações foi à legalização do divórcio, que, no Brasil, virou lei em 1977. Outra transformação foi o aparecimento da pílula anticoncepcional, que garantiu aos homens e às mulheres a alternativa de uma vida sexual desvinculada da paternidade/maternidade.

Danda Prado aponta quatro formas de famílias cujas principais características as diferenciavam das formas tradicionais:

- A família criada em torno a um casamento dito “de participação” – trata-se aí de ultrapassar os papéis sexuais tradicionais.
- O casamento dito “experimental” – que consiste na coabitação durante algum tempo, só legalizando essa situação após o nascimento do primeiro filho.
- Outra forma de família seria aquela baseada na “união livre”.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

- A família homossexual, quando duas pessoas de mesmo sexo vivem juntas, com crianças adotivas ou resultantes de uniões anteriores, ou, no caso de duas mulheres, com filhos por inseminação artificial (PRADO, 1981, p. 19-22).

Embora esta instituição apresenta sempre aspectos positivos, fonte de apoio e solidariedade, há em alguns grupos divergências entre seus membros que descentraliza a família. Como consequência existe os contatos de maior ênfase com pessoas de fora do círculo familiar. As trocas afetivas e as comunicações sociais são realizadas, portanto fora da família, composto de vizinhos, amigos e até criados. Infelizmente o conteúdo afetivo se empobrece. Mas a família no geral impera o sentimento de união e amor resultando em fonte única de educação, reputação e de conforto pessoal. A evolução da humanidade, assim como os estudos de várias culturas, demonstra e estuda a existência da família até hoje. Suas formas, suas transformações estão sempre modificando as concepções que tem o significado social dos laços estabelecidos entre os indivíduos desse grupo.

A família constitui a base da estrutura social, onde se originam as relações primárias de parentesco. O conceito de família iniciou-se há mais de 300 mil anos, no período Neolítico, quando o homem deixou de ser nômade e passou a cultivar a agricultura e a criar animais.

Os homens neste período faziam a maior parte dos trabalhos preocupando-se com a sobrevivência de sua mulher e seus filhos. Em consequência disso, ele passou a ser considerado o chefe da família. Assim nasceu a família patriarcal.

FAMÍLIA COMO ELO DE LIGAÇÃO COM A ESCOLA

Aproximar a família e a escola é uma tentativa dos valores sociais que ambas possuem enquanto parceria do processo educativo para que auxilie e diminua o desinteresse dos alunos pela educação escolar.

A educação é considerada um processo contínuo que deve ser estendido no ambiente familiar como no ambiente social, e aí incluímos a escola, é de grande importância desenvolver ações que promovam o fortalecimento e o envolvimento das famílias no contexto escolar.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Depois de pesquisar por diversas literaturas sobre o tema cheguei a seguinte conclusão, de que a família é considerada a primeira instituição da qual o ser humano faz parte. "É através da própria família que a criança se integra ao mundo adulto" (PRADO, 1985, p. 40).

A escola é detentora do conhecimento científico e deve fornecer e promover essa relação nos aspectos particulares da situação social e cultural em que se encontra a família, para que assim possa influenciar no equilíbrio familiar.

Por sua vez as famílias são responsáveis pelo desenvolvimento social e psicológico de seus filhos e devem buscar a interação com a escola, promovendo, questionando, sugerindo e interagindo de forma a fornecer elementos que através de discussões com os professores promovam as iniciativas que vão de encontro às necessidades dos educando.

> Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mutua: 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 […] (PIAGET, 1972 Apud JARDIM, 2006, p. 50).

Analisando a citação acima do teórico Piaget, percebe-se que o elo entre a escola e a família é de suma importância para que proporcione aos educandos uma aprendizagem no qual estes alunos cresçam no conhecimento quanto nos aspectos psicológico, cognitivo, afetivo, social e motor.

Faz-se necessário assim uma abordagem individualizada dessas duas instituições para uma melhor compreensão de sua situação atual e como isso influencia a relação família escola, foco dessa abordagem.

PARCERIA: FAMÍLIA E ESCOLA - ESCOLA, RAIZ DA VIDA SOCIAL E DIVERSIDADE HUMANA.

A escola é o primeiro grupo social ao qual se agrega, para muitos, é a primeira instituição integrada pela criança, nela que se guardam as diferenças que existem em relação a um grupo social.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Diferentemente na escola as relações existem maior diversidade, menor ligação emocional e é preciso conviver com diferenças maiores que as existentes no seio da família. E o fator decisivo, que a família dificilmente alcança, é que a escola põe a criança em contato com semelhantes da mesma idade.

A escola hoje é importante na sociedade, ela é fonte de conhecimento e educação, tanto formal quanto informal, e um espaço onde o aluno é o protagonista e aprende a desenvolver suas atividades. Ela deve dispor de diferentes profissionais que atendam às necessidades dos alunos; a soma de alunos mais professores forma a escola. Por muito longo período na história, escolas dispensavam prédios — os alunos seguiam os professores, e toda a cidade era seu espaço. Em todo período clássico grego foi assim.

Uma escola é considerada boa quando permite o desenvolvimento integral do aluno, englobando aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Ela deve permitir o contato com artes, disciplinas científicas, estudos sociais, esporte para que o nível de aprendizado dos alunos se expanda e os mesmo possam adquirir conhecimentos de formas variadas.

É importante que a escola incentive sempre as ideias das crianças e que ela não bloqueie as iniciativas dos alunos. A recusa é tão educativa na formação dos educandos quanto o consentimento, segundo os especialistas. Enfim, seja a escola pública ou a privada, é notório de que nada, por enquanto, pode substituir com eficácia os professores.

> Ensinar faz o mestre rever seus próprios conhecimentos com possibilidades de atualizá-los. Os sentimentos de gratidão, admiração e respeito do aprendiz alimentam a alma do mestre. Portanto, ensinar é também trocar (TIBA, 1996, p. 142).

Diante dessa afirmação acima é possível compreender o quanto é importante o relacionamento entre professores e alunos, e que a troca de conhecimentos que existem entre eles os aproximam e faz com que a construção do conhecimento seja mútuo entre as partes.

Ao tratar da diversidade humana na escola podemos ter como parâmetro a necessidade de reconhecimento que caracteriza os seres humanos.

Analisar que somos parte de um todo, e esse todo se chama coletividade, dependemos do reconhecimento que nos é dado pelos outros. O reconhecimento pelos

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

outros é uma necessidade humana, já que o ser humano é um ser que só existe através da vida social.

Para que haja respeito à diversidade na escola é necessário que todos sejam reconhecidos como iguais em dignidade e em direito. Em outras palavras, ao considerarmos que os seres humanos dependem do reconhecimento que lhes é dado, está reconhecendo que a identidade do ser humano não é inata ou pré-determinada, e isso nos torna mais crítica e reflexiva sobre a maneira como estamos contribuindo para a formação das identidades dos nossos alunos.

"A projeção sobre o outro de uma imagem inferior ou humilhante pode deformar e oprimir até o ponto em que essa imagem seja internalizada". E não "dar um reconhecimento igualitário a alguém pode ser uma forma de opressão" (TAYLOR, 1994, p. 58).

Analisando a afirmação acima é possível verificar que devemos deixar de considerar as inúmeras formas de diferenciação que existem entre os indivíduos e grupos e que devemos fornecer o apoio e os recursos necessários para que não haja assimetria, desigualdade nas oportunidades e no acesso aos recursos.

Na escola é possível presenciar a indiferença, a discriminação, o preconceito, a injustiça que, são situações que são muito comum nas escolas públicas, os alunos que não seguem o padrão idealizado pela escola tradicional, causam indignação, pois a escola é um lugar privilegiado para ensinar as crianças desde cedo, com carinho e respeito pelo outro.

As crianças sempre entram nesse cenário que é a escola. Lugar primeiramente que receberia a todos com respeito, afeto, solidariedade. Isso contribuiria muito para que crescessem aprendendo a lidar com as diferenças com sensibilidade.

Na vida escolar é importante ressaltar que todos os anos surgem desafios de grande relevância. Mesmo não se tratando de alunos instituídos com "especiais", em âmbito intelectual, social, financeiro, psicológico ou físico educadores também encontram seus obstáculos com alunos convencionais, que apenas não alcançam as expectativas impostas por um currículo arcaico, pois não valorizam ou buscam desenvolver suas habilidades e talentos, não compreendendo que todas as crianças não saíram da mesma forma, todavia,

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

por esse motivo não devem ser rotuladas e excluídas por suas diferenças, e sim valorizadas e incluídas no grupo por suas singularidades.

Um dos parâmetros que ele cita como premissa da escola e do ensino hoje é:

> A razão pedagógica, a razão didática, está associada à aprendizagem do pensar, isto é, a ajudar os alunos se constituírem como sujeitos pensantes, capazes de pensar e lidar com conceitos, para argumentar, resolver problemas, para se defrontarem com dilemas e problemas da vida prática. Democracia na escola hoje, justiça social na educação, chama-se qualidade cognitiva e operativa do ensino (LIBÂNEO, 2002, p. 26**).**

A escola deve valorizar os muitos saberes do aluno, e seja oportunizado a ele demonstrar suas potencialidades. O professor deverá oportunizar às crianças situações favorável à aquisição do conhecimento e acreditar nas capacidades dos seus alunos de forma positiva e confiante, fazendo com que cada um deles tenha o sentimento de pertencer a um grupo, pois jamais vai demonstrar as potencialidades que possui.

A Constituição Federal Art. 208 instrui que:

> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
> II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
> VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Educação é para todos, e a maneira de efetivá-la é ensinar as crianças desde cedo a conviver com as dificuldades, que fazem parte da complexidade do ser humano e isso inclui também aceitar as próprias diferenças e as outras pessoas.

É necessário muito amor e competência e também muita vontade de aceitar o outro como único e com direitos a vida e ao processo permanente do aprender.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Apesar de se afirmar que somos iguais, também é necessário afirmar que somos todos diferentes, e que essa diferença é necessária para que assim sejamos todos um só. Não anulando a da subjetividade de nossos alunos, mas lembrando de que a negação da diferença e da singularidade, não acaba e não permite a superação do preconceito, e assim o afirma e reforça, por esse motivo vemos a necessidade de uma escola que consiga olhar para todos e para cada um, dando igual importância e procurando atender a todos os alunos da melhor maneira, permitindo a convivência na singularidade de todos, assim como é a sociedade e a cultura em que vivemos.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO CONTEXTO ESCOLAR

As famílias são organizadas diferentemente em cada época e modelo societário. A ideia de família "nuclear" (pai, mãe e filhos) como central não se sustenta nos dias atuais. A família, diz Morgan (apud ENGELS, 1974, p. 30), "é o elemento ativo, nunca permanece estacionária, mas passa de uma forma inferior a uma forma superior, à medida que a sociedade evolui de um grau mais baixo para outro mais elevado".

O casamento representa uma vinculação de duas redes familiares, preocupadas com a estabilidade e a manutenção do patrimônio.

A família moderna cresceu em torno dos conceitos de autonomia e disciplina, um artifício fabricado pelo homem nas circunstâncias sociais dadas, não um legado natural. Outras transformações nas relações entre as pessoas ocorreram com a vinda do capitalismo: a separação do público e do privado, o rompimento dos laços de patronagem, o fortalecimento da autonomia do lar sob a autoridade paterna.

Não há como pensar em educação sem o envolvimento da família nesse processo. Escola e família são instituições sociais muito presentes na vida escolar do aluno, de forma que só se pode pensar em sucesso educativo se compreender também em trabalho conjunto. Educar é sem dúvida um papel que recai sobre a família e a escola. Por isso, quanto mais estreita for essa relação, melhor será o resultado. Pais e professores têm objetivos comuns e precisam ser o mais cordiais, coerentes e responsáveis nesse processo.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Não há como conceber um compartilhamento da ação educativa sem considerar os contatos entre as famílias e os educadores. Essa é uma questão primordial que deve ser muito mais frequente na educação dos anos iniciais do que nas outras etapas, os contatos podem ser de várias naturezas: contatos rotineiros, reunião de pais, reuniões de, reuniões de conselho de escola, comemorações, trabalho do professor e informações da própria criança.

Todas as formas de contatos entre escola e família servem para aproximar as famílias do universo escolar e para que a escola possa conhecer a dinâmica familiar daquele aluno, quanto mais a escola conhece o aluno e sua família mais próxima estará do sucesso na educação dele.

Quando se fala na necessidade da relação entre família e escola, fala principalmente na possibilidade de compartilhar critérios educativos para que possam minimizar as possíveis diferenças entre os dois ambientes, Para o aluno, é muito mais produtivo que os ambientes tenham ideias parecidas sobre educação. O crescimento harmonioso do aluno deve permear a colaboração entre as duas instâncias, família e escola, de forma que possa contribuir para:

Buscar meios para que a família possa criar o hábito de participar da vida escolar dos seus filhos, percebendo o quanto a família é importante no processo Ensino Aprendizagem do aluno, através de ações previstas no Projeto Político Pedagógico, propor alteração no Projeto Político Pedagógico com o intuito de melhorar o processo ensino aprendizagem, despertar as famílias, fazendo com que possam perceber a importância da participação nas atividades escolares dos filhos, promover atividades que permitam o envolvimento das famílias, criar momentos de integração entre pais, alunos e comunidade escolar, mostrando-lhes o quanto eles são importantes na vida escolar de seus filhos.

Pais e mães podem participar de várias formas no ambiente escolar e na própria educação dos filhos, basta que a escola ofereça opções e dedique um tempo para que isso aconteça. Claro que essa não é uma tarefa fácil, uma vez que os professores estão envolvidos emocionalmente com seus alunos e famílias. Famílias e escola têm a responsabilidade de educar as crianças, para isso precisam estabelecer uma relação de

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

parceria, aumentando as possibilidades de compartilhar critérios educativos que possam minimizar as possíveis diferenças entre os dois ambientes, escola e família.

Para Libâneo (2003, p. 348-349) a organização de atividades que asseguram a relação entre escola e comunidade.

> Implica ações que envolvem a escola e suas relações externas, tais como os níveis superiores de gestão do sistema escolar, os pais, as organizações políticas e comunitárias, as cidades e os equipamentos urbanos. O objetivo dessas atividades é buscar as possibilidades de cooperação e de apoio, oferecidas pelas diferentes instituições, que contribuam para o aprimoramento do trabalho da escola, isto é, para as atividades de ensino e de educação dos alunos. Espera-se especialmente, que os pais atuam na gestão escolar mediante canais de participação bem definidos (LIBÂNEO, 2003, p. 348-349).

Não há dúvidas que o ambiente escolar e a família compõem o meio social no qual o aluno está inserido. Eles dois mais o local em que localiza sua residência ou sua escola, bem como os laços sociais e econômicos compõem o meio social com forte interferência no aprendizado e na motivação para aprendê-lo.

FUNDAMENTOS DA ESTRUTURAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A Constituição Federal – Art.226° fala sobre: A família e a escola são parceiros fundamentais no desenvolvimento de ações que favoreceram o sucesso escolar e social das crianças, formando uma equipe. É fundamental que ambas sigam os mesmos princípios e critérios, bem como a mesma direção em relação aos objetivos que desejam atingir. A educação perpassa tanto o ambiente escolar quanto o familiar. A interação entre ambos é muito importante para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Diante do exposto surgem as seguintes indagações: De que forma deve ocorrer a participação da família na escola? De que maneira a escola pode estimular a participação dos pais? Quais os principais resultados trazidos por essa participação?

A criança, desde seu nascimento, ocupa um espaço dentro da família. É nela que se encontram os primeiros professores e ensinamentos, os quais refletirão e perdurarão por

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

toda vida adulta, permitindo que seus membros se desenvolvam em todos os aspectos, de forma integral.

A participação da família no ambiente escolar é fundamental no processo ensino-aprendizagem. Família e escola são os principais suportes com que a criança pode contar para enfrentar desafios, visto que, integradas e atentas podem detectar dificuldades de aprendizagem que ela possa apresentar, podendo contribuir de maneira eficiente em benefício da mesma.

E para isso temos a Constituição Federal é um dos documentos que dão norte aos fundamentos que estruturam a família. Art. 226- IV- A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado- Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher (BRASIL, 1988).

Baseado na lei acima se pode afirmar que os direitos exercidos na família são de responsabilidade do pai e da mãe e que estes devem se responsabilizar pela educação dos filhos.

A Carta Constitucional ampliou o conceito de família, permitindo o reconhecimento de entidades familiares, com a mesma proteção jurídica dedicada ao casamento, modificando de forma revolucionária a compreensão do direito de família, que até então se assentava necessariamente no matrimônio.

O artigo 226 da Constituição Federal normatizou o que já representava a realidade de milhares de famílias brasileiras, reconhecendo que a família é um fato natural, e o casamento uma solenidade, adaptando, por esta forma, o direito aos anseios e necessidades da sociedade, passando a receber proteção estatal não somente a família oriunda do casamento, bem como qualquer outra manifestação afetiva, como a união estável e a família monoparental, formada está na comunidade de qualquer dos pais e seus descendentes.

Nessa linha de raciocínio, a entidade familiar deve ser entendida, hoje, como grupo social fundado, essencialmente, em laços de afetividade, pois outra conclusão não se pode chegar à luz do texto constitucional. Dessa forma, afirma-se a importância do afeto para a compreensão da própria pessoa humana, integrando o seu “eu”, sendo fundamental

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

compreender a possibilidade de que do afeto decorram efeitos jurídicos dos mais diversos possíveis.

A nova definição legal da família brasileira se harmoniza com o conceito de casamento "entre cônjuges" do art. 1.511, do Código Civil, não apenas deixando de fazer qualquer alusão à oposição de sexos, mas explicitando que a heterossexualidade não é condição para o casamento. Derruba-se, enfim, a última barreira – meramente formal – para a democratização do acesso ao casamento no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foi analisado o processo de integração família e escola em vista as práticas pedagógicas que muito deixam a desejar e são apontados como causa para o fracasso escolar. Não restam dúvidas que um ato integrativo permite aos alunos um melhor desenvolvimento educacional. Porém para que isso ocorra são necessários incentivos, propostas construtivas e inovadoras para que venha ocorrer um processo integrativo entre professor, família e aluno com êxito ajudando a ampliar o universo deles.

A relação família e escola é uma contribuição indispensável, é uma garantia e uma prática concreta de uma construção emancipadora da existência das pessoas e da humanidade. Representa a interação entre os diversos segmentos da comunidade escolar visando o melhor aprendizado e a formação de cidadãos conscientes de seus deveres e direitos. Essa interação é de fundamental importância já que provoca o envolvimento e comprometimento dos pais com as causas escolares e com o progresso dos alunos.

Ao buscar a participação dos pais e comunidade escolar, a fim de serem concretizados princípios da verdadeira gestão participativa, visando também à qualidade no ensino e o sucesso escolar tão almejados na sociedade atual. Hoje é importante repensar a prática pedagógica diante das novas perspectivas da educação. A epistemologia do conhecimento nesta visão é a de que o indivíduo, ao nascer, é tabula rasa e nada tem em termos de conhecimento, tudo o que o indivíduo adquire no intelecto o faz através dos sentidos. E frente a cada novo conhecimento, o aluno nada sabe e o professor vai ensinar, o aluno aprende somente se o professor ensina e vai armazenando conhecimentos.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Porém pelas políticas educacionais de democratização/descentralização da gestão escolar, por si só não serem capazes de garantir que as relações escolares se democratizem, sem a sua existência a democracia nas escolas e no sistema escolar não tem possibilidade de acontecer. Acredita-se ser fundamental a utilização de políticas descentralizadas da gestão escolar, baseando-se em uma perspectiva cidadã da democracia, buscando-se a construção de uma gestão participativa. A gestão da educação e da escola pública faz parte desta política educacional. Para a sociedade e os especialistas da educação, a democracia da escola e na escola é um caminho para reconstruir a escola pública de ótima qualidade.

Portanto, verifica-se que a relação família e escola são fundamentais nos movimentos sociais, para se atingir o caminho da democracia nas escolas. Dessa prática resultam atitudes de busca, de descoberta do novo e de coragem para criar o novo e não apenas imitar o passado, dela surgirá o sujeito criativo, autônomo e competente o suficiente para construir sua própria história; identificou-se que a gestão democrática e participativa é satisfatória tantos aos professores como aos pais e alunos.

Sendo assim se concluiu que família e escola tem papel fundamental na construção do conhecimento e na formação do aluno, sendo estes responsáveis pelo aprendizado e pelo encaminhamento destes para a sociedade, tornando eles cidadãos atuantes e participativos.

REFERÊNCIAS

BELTRÃO, T. **O Estatuto vai à escola** (2009). Disponível em http://www.promenino.org.br. Acesso em 20 dez 2016.

CARNUT, Leonardo **- Conceitos de família e a tipologia familiar:** aspectos teóricos para o trabalho da equipe de saúde bucal na estratégia de saúde da família. São Paulo,2014

COSTA, Antônio Carlos Gomes- Disponível em http://www.viajus.com.br/viajus.php?pagina=artigos&id=2633. Acesso em 20 de dez. 2016

ELIAS, R. J. **Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente.** São Paulo: Saraiva, 2005.

ENGELS, Friedrich. **A família monogâmica**. In: CANEVACCI, Massimo. Dialética da Família: Gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1974

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

FEDERAL, **Constituição** – ARTIGO 208,226º, .disponível em: http://www.apeoc.org.br/extra/artigos_cientificos/A_IMPORTANCIA_DA_FAMILIA_NO_PROCESSO_DE_DESENVOLVIMENTO_DA_APRENDIZAGEM_DA_CRIANCA.pdf

FAQUIM, Juliana- **Conceitos de família e a tipologia familiar:** aspectos teóricos para o trabalho da equipe de saúde bucal na estratégia de saúde da família. São Paulo,2014

FERNANDA C. D; SOUZA, M F. **O papel do educador diante da agressividade, violência e comportamento antissocial.** Disponível em http://www.promenino.org.br. Acesso em 20 dez 2016.

FREITAS, MAIMONI, SIQUEIRA e de Maimoni e Miranda, (1999). "**É através da própria família que a criança se integra ao mundo adulto"**. 1994.

JARDIM, A. P. **Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem.** Presidente Prudente: Unoeste, 2006

LIBANEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?**. São Paulo. Editora Cortez, 2002.

PEREIRA, Maria Paula Ivens Ferraz Colares Pereira. **A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso.** São Paulo, 2008.

PRADO, Danda. **O que é família**. São Paulo, SP (Brasil): Editora Brasiliense, 1981. p. 19-22.

PRADO, Danda. **O que é família.** São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiro Passos; 40)

PRADO, Danda. **O que é família.** São Paulo. Brasiliense 1981.

TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo y la politica del reconocimiento.** Mexico, Fondo de Cultura Econômica, 1994.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: Editora Gente, 1996.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XXIII

ESCOLA INCLUSIVA E O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO ESPECIAL

Denise Libna de Menezes Andrade Souza[45]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-23

RESUMO:

A temática da inclusão sempre traz uma série de questionamentos e compreensões diversas, em especial diante das constantes mudanças pelas quais a sociedade passa, as exigências escolares são cada vez maiores, para a criança com necessidade educacional especial os desafios são ainda maiores. O objetivo do presente trabalho é compreender como se dá a educação inclusiva na atualidade a partir da participação da família e da escola nas ações visando o processo de ensino e aprendizagem da criança com necessidade especial, independente de sua especificidade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental por meio da qual foram analisadas legislações importantes que tratam da obrigatoriedade da inclusão no âmbito da escola regular, dentre os quais os mais relevantes, citamos a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/06. Foi também elaborado entrevista com a família e professor de aluno especial, onde as mesmas puderam expor suas angústias e seus anseios mediante ao atendimento educacional especializado. Além disso, a pesquisa dialoga com autores como: Sassaki (1997, 2004), Mantoan (2003, 2005), dentre outros teóricos que pesquisam a temática. A partir do estudo realizado pode-se concluir que apesar das evoluções de inclusão ao longo do tempo, e a defesa da Lei sobre os direitos das crianças, adolescentes e adultos que têm necessidades educacionais especiais, a sociedade escolar ainda tem muitas limitações no atendimento deste público, dificultando assim o processo de inclusão, todavia, há significativo crescimento, visto que, família e professores têm trabalhado juntos em benefício de suas crianças. A pesquisa aqui apresentada traz pontos relevantes para a inclusão escolar bem como a participação da família para esse processo.
PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Família. Ensino e Aprendizagem.

45 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

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

INTRODUÇÃO

A educação como um todo, vive uma constante inovação, seja pelas mudanças tecnológicas às quais as crianças e adolescentes são expostos, ou mesmo pela necessidade de flexibilidade, intuindo, sobretudo, receber de forma satisfatória todos os tipos de criança, independente de sua posição social e/ou religiosa (em geral advinda da família). Todavia, o presente trabalho estará centrado na inclusão de crianças com necessidades especiais, independente de qual diferença se trata; muitas questões são levantadas quando se fala em escola inclusiva, assim, no decorrer desta produção, vamos discorrer um pouco sobre como deve se dá a inclusão, bem como as responsabilidades da família no processo de aprendizagem de uma criança com necessidades especiais.

Partindo de um pressuposto de que todas as crianças, mesmo as que não têm nenhum tipo de deficiência, apresentam níveis de desenvolvimento diferenciados, o nosso objeto de estudo é a educação inclusiva e o papel da família e da escola no processo de ensino e de aprendizagem. Compreender o papel da escola na inclusão de alunos portadores de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O presente trabalho busca entender qual o papel da família e da escola na inclusão e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos especiais?

É importante conhecer e compreender quais as políticas públicas que se referem à educação inclusiva, seus documentos legais e o que diz a LDB/96 – Lei de Diretrizes e Bases, tendo em vista que se trata de um documento de fundamental significado para o bom desempenho da educação escolar. Como referenciais teóricos, trabalhamos com autores tais como: Mantoan (2005, 2003), Sassaki (2004); alguns Documentos Legais como a Declaração de Salamanca, entre outros. É preciso estar atualizado com o que é determinado em Lei sobre a inclusão, por vários motivos, mas em especial, para observar e apoiar os avanços, e buscar acabar com possíveis recuos que, por ventura, venha a se fazer presente no sistema educativo.

O presente estudo apresenta os seguintes objetivos:

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Objetivo Geral: Compreender como se dá a educação inclusiva na atualidade a partir da participação da família e da escola nas ações visando o processo de ensino e aprendizagem da criança com necessidade especial, independente de sua especificidade.

Objetivos Específicos: Conhecer os aspectos legais e históricos da educação inclusiva; Compreender o papel e as contribuições que a família pode dar para que haja, de fato, bom desempenho escolar de uma criança com necessidade especial; Analisar o papel da escola e do professor frente ao processo de inclusão e de aprendizagem das crianças com necessidades especiais.

Para a elaboração do presente trabalho, foi aplicada pesquisa do tipo bibliográfica que, segundo Gil (2008) é desenvolvida com base em materiais já elaborados, sejam livros ou artigos científicos; esta foi complementada pela pesquisa documental, que tem conceituação aproximada da bibliográfica, se refere a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou que ainda podem ser reformulados, podem ser documentos de arquivos, projetos escolares, dentre outros (GIL, 2008).

O trabalho está organizado da seguinte maneira: primeiro a introdução, onde foi feito um levantamento histórico da Educação Inclusiva no Brasil, bem como no subtópico "1.1 um olhar sobre o deficiente" e "1.2 conceito de inclusão e os novos desafios da educação inclusiva", ainda no capítulo 1, tem-se 1.3 Os tipos mais comuns de deficiências, citando-se assim a deficiência – 1.3.1 Deficiência física, 1.3.2 Deficiência auditiva e 1.3.3 Deficiência visual. Na sequência do trabalho têm-se o capítulo 2 Os marcos legais para a educação inclusiva no Brasil, em que se discorre – 2.1 A Declaração de Salamanca ; 2.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996 – LDB); e 2.3 O Estatuto da Criança e do Adolescente. No capítulo 3 o assunto abordado é: família e escola no processo de ensino e aprendizagem na educação inclusiva, tendo subtópicos como: 3.1 A participação da família no processo de ensino e aprendizagem do aluno com necessidades especiais e 3.2 A escola especial e a escola regular – Uma complementação do ensino do aluno especial, neste ainda se abre um diálogo sobre O papel do professor no processo de inclusão, é o item 3.2.1. Para finalizar, temos o capítulo 5, que são as considerações finais; por fim e referências bibliográficas.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Antigamente, tinha-se uma visão muito superficial em relação à pessoa com deficiência, seja qual fosse sua limitação, era entendido que estes não teriam competências necessárias para se desenvolverem socialmente. Suas diferenças os deixavam na escória social, eles eram xingados, considerados loucos e dignos de piedade, não eram aceitos como seres capacitados a conviver com as demais pessoas, ideias que eram de uma ignorância desmedida, as pessoas com deficiência findam por serem isolados, e socialmente sacrificados. Mesmo Aristóteles, famoso filósofo e pensador grego, acreditava que, se a pessoa não fala é porque não pensa, e se não pensa, não podia ser considerado humana.

Segundo Pessoti (1984), apesar de não haver muitas literaturas que sirvam como referências históricas sobre as deficiências físicas, sabe-se que em Esparta, quando a criança nascia com algum tipo de deficiência física ou mental, eram consideradas subumanas, o que provocava sua morte ou abandono; essas ações indicam que não havia nenhum processo de interação com as crianças que apresentavam algum tipo de deficiência. Garcia diz que:

> Nesse sentido, são conhecidas as medidas de Esparta, povo de grandes exércitos, em que um conselho de anciãos examinava, imediatamente, após o nascimento de uma criança, suas características físicas. Se o conselho inferia que ele não possuía as qualidades referidas para chegar a ser um grande guerreiro, o bebê era jogado de uma grande montanha para ser eliminado. Medidas semelhantes ocorriam em outras sociedades, em que os pais podiam decidir abandonar seus filhos às feras por considerá-las com alguma formação inadequadas (GRACIA, 2004, p. 18).

Dando continuidade às mudanças ocorridas em pró das pessoas com deficiência, em 1784, Valentin Haüy (1746-1822), fundou em paris um instituto para crianças com deficiência visual. O instituto tinha entre seus alunos, o criador do sistema de leitura e escrita, conhecido por

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL/MEC, 2010, p. 11).

No século atual, apesar das significativas evoluções quanto ao atendimento e aceitação das pessoas com deficiência, ainda existe um pouco de rejeição. Atualmente algumas leis defendem o processo de inclusão das pessoas com deficiência, mas conforme Aranha (2004), no século passado esse direito esse direito não era assegurado.

Nos anos 60 e 70, grande parte dos países, tendo como horizonte a Declaração Universal dos Direitos Humanos, passou a buscar um novo modelo, no trato da deficiência. A proposição do princípio da normalização contribui com a ideia de que as pessoas diferentes podiam ser normalizadas, ou seja, capacitadas para a vida no espaço comum da sociedade (ARANHA, 2004, p. 12).

Apesar das muitas limitações referentes à educação especial e inclusiva, foi por meio da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO que mudanças significativas ocorrem quanto ao seu conceito, ancorados em um projeto que tem reconhecimento a nível mundial, como a UNESCO, promove-se uma nova visão, que dá ênfase a novos enfoques educativos em diferentes partes do mundo.

> Falar de necessidades educacionais especiais implica enfatizar aquilo que a escola pode fazer para compensar as dificuldades do/a aluno/a, já que neste enfoque, entende-se que as dificuldades para aprender têm caráter interativo e dependem não apenas de limitações dos/as aluno/as, mas também da condição educacional que lhe é oferecida (CARDOSO. 2006 *apud* COSTA, 2016, p. 10).

A colocação de Cardoso (2006) explicita o quanto é interessante que crianças com deficiência convivam com as “normais”, pois elas aprendem valores morais como respeito, solidariedade, compreensão, entre outros. Parafraseando o que diz a Declaração de Salamanca – A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas. – a reciprocidade no saber é o que torna a socialização enriquecedora para todos.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CONCEITOS DE INCLUSÃO E OS NOVOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao nos referirmos aos desafios ligados à Educação Inclusiva, podemos observar que este não é apenas deixado sob a responsabilidade da escola. Os desafios começam no âmbito familiar, quando a família precisa aprender continuamente a lidar com determinado tipo de deficiência; é um desafio para escola quando se observa pelo prisma de que a instituição recebe diferentes especificidades de deficiências, além de alunos denominados "normais", mas que também requerem um olhar diferenciado. No entanto, o maior desafio é do próprio

O processo de inclusão escolar não é satisfatório apenas para as pessoas com deficiência, mas também para os ditos "normais", visto que, diante da convivência com desenvolverá senso de respeito, cidadania, solidariedade, atributos estes fundamentais para a construção de um cidadão. De acordo com Mantoan (2005):

> Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. E para o estudante com deficiência, física, para os que têm comportamento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com outro (MANTOAN, 2005, p. 96).

Prieto (2006) diz que:

> a educação inclusiva tem sido caracterizada como um "novo paradigma", que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino (PIETRO, 2006, p. 40).

Sampaio (2009, p. 63) com base na teoria de Vigotsky, escrevem:

> Se construir conhecimentos implica uma ação compartilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas, a diversidade de níveis de conhecimento de cada criança pode propiciar uma rica oportunidade de troca de experiências, questionamentos e cooperação. A aceitação da criança deficiente pelos colegas vai depender muito do professor colocar em prática uma

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> pedagogia inclusiva que não pretenda a correção do aluno com deficiência, mas a manifestação do seu potencial. A escola, nesta perspectiva, deve buscar consolidar o respeito às diferenças, vistas não como um obstáculo para o cumprimento da ação educativa, mas como fator de enriquecimento e melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos, tanto para alunos com deficiência quanto para aqueles sem deficiência (SAMPAIO, 2009, p. 63).

Em consonância a citação acima descrita o professor deve criar meios que levem os alunos aprender por meio da convivência entre os educandos e deixar manifestar o potencial de cada um, consolidando os saberes adquiridos mesmo. A deficiência destes alunos não pode ser uma barreira que impeça a manifestação da capacidade que cada um deles tem neste processo de ensino-aprendizagem.

> [...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 7).

Analisando a resolução acima podemos afirmar que o ensino educacional especializado ultrapassa as relações dentro da escola, transformando o ambiente escolar em um lugar de proporcionar a esses educandos a oportunidade de um ensino qualificado e direcionado a suas deficiências e especificidades. Segundo Bueno:

> A escola inclusiva é um desafio, pois os sistemas pouco ou nada fazem, a inclusão exige modificações profundas, que demandam ousadia, prudência, política efetiva, oferecendo as crianças com deficiência educação de qualidade para que seja uma escola única e democrática (BUENO, 2001, p. 27).

Um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas é a formação de professores do atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais. Priéto (2006), a expansão do acesso de alunos com necessidades educacionais especiais às classes comuns, constatável principalmente desde a última década do século XX, demanda investimentos de diversas naturezas para também assegurar a permanência desses educandos. O professor Xavier (2002) considera o seguinte:

> a construção da competência do professor para responder com qualidade às necessidades educacionais especiais de seus alunos em uma escola inclusiva, pela mediação da ética, responde a necessidade social e

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> histórica de superação das práticas pedagógicas que discriminam, segregam excluem, e ao mesmo tempo, configura, na ação educativa, o vetor de transformação social para a equidade, a solidariedade, a cidadania (XAVIER, 2002, p. 19).

Como já foi mencionado anteriormente, inclusão não é somente direcionar os discentes dentro da sala de aula, porém é compreender suas limitações fazendo o uso de estratégias para que possam ser superadas. Valorizar a especificidade desses alunos, por meio de mecanismos que contribuam para o desenvolvimento educacional é uma forma de contribuir para o potencial de cada um deles.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Como já citado, a presença e acompanhamento da família é imprescindível na vida de qualquer criança, e quando se trata de uma criança com deficiência é ainda mais importante para que possam ter um desenvolvimento integral. O principal papel da família é dispor de um lugar no qual as crianças possam se desenvolver e aprender a conviver, nesse sentido, a escola pode oferecer, além dos aprendizados comuns a todos os alunos, um bom desenvolvimento social.

Os esforços para acompanhar o desenvolvimento escolar é ainda maior quando se trata de uma criança com deficiência, pois exige dos membros familiares uma reorganização de papéis. Buscaglia diz que: “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).

Ela considera esse período inicial da vida como um dos mais significativos para o desenvolvimento das crianças com deficiência, isso porque a vida em família pode proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento inicial da criança, ao sentir-se bem acolhida, compreendida e instruída nesse ambiente, os demais meios sociais nos quais será inserido poderão ser melhor vivenciados. Cambruzzi afirma que:

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> [...] 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. (CAMBRUZZI, 1998, p. 90).

É notório que a família se preocupa com o desenvolvimento da filha e que nos primeiros anos de vida sua angústia era maior, porém hoje tem encontrado amparo na escola para que não exista nenhum tipo de descriminação e exclusão por parte das outras crianças na escola.

Em relação ao comportamento da sua filha, foi questionado sobre quais são as emoções sentidas por ela em relação à deficiência, em resposta a mãe disse:

> "Devido ao problema dela, ela não é muito de falar o que sente, por causa da timidez. Tento falar com ela pra se abrir e dizer o que sente, mas dificilmente ela se abre. Procuro sempre a escola pra saber como ela se comporta, mas a professora diz que ela tem o mesmo comportamento que em casa; é retraída e inclusive não tem muitas amizades".

Casares e Caballo (2000, p. 15), afirmam que a timidez é um comportamento social retraído e passivo, que está possivelmente associado à inatividade, apatia, indecisão, insegurança, submissão, indiferença, lentidão, ansiedade, medo, pensamentos negativos, baixa autoestima, julgamento negativo de si mesmo, dentre outros comportamentos. Sendo assim crianças com timidez devem ter um acompanhamento próximo para o melhor desenvolvimento e empenho escolar.

No que se refere como a deficiência da filha afetou a sua vida familiar a mãe respondeu:

> "Me afetou em todos os aspectos, me preocupo muito com a felicidade dela, de como ela se relaciona com o problema dela pois percebo que tem afetado muito o comportamento dela. Desde que descobrimos o problema nunca mais deixei de procurar ajuda e tentar ajudar ela da melhor maneira possível".

Ao analisar a fala da mãe percebemos que a família se preocupa e acompanha o desenvolvimento da filha e busca mecanismo de auxílio que possibilitem a ampliação do conhecimento da mesma.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Para SANTOS (1999, p. 78):

> A participação da família é de suma importância no movimento da inclusão. Seja de forma individualizada ou por meio de suas organizações, é imprescindível a sua participação para que a continuidade da luta por sociedades mais justas para seus filhos seja garantida. É importante sua participação, pois assim a família irá exercer sua cidadania e funcionará como um veículo por meio do qual seus filhos possam aprender a ser. (SANTOS, 1999, p. 78).

Sendo assim o trabalho em conjunto da família e da escola devem ser primordiais para que a inclusão seja efetivada dentro das nossas escolas levando essas crianças e adolescentes a um nível de aceitação digna, que estes sejam vistos como parte de um todo e não parte isolada.

Bordenave (1983) reforça que:

> a qualidade da participação se eleva quando as pessoas aprendem a conhecer sua realidade; a refletir; a superar contradições reais ou aparentes; a identificar premissas subjacentes; a antecipar consequência; a entender novos significados das palavras; a distinguir efeitos de causas, observações de inferência e fatos de julgamentos (BORDENAVE, 1983, p. 72-73).

Juntas, família e escola são capazes de superar os desafios que a exclusão traz para dentro da convivência familiar e escolar, descobrindo uma na outra mecanismos, formas e caminhos que elevem o desenvolvimento social e cognitivos das crianças e adolescentes no contexto escolar.

O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A princípio, quase sempre há uma resistência por parte dos profissionais da educação em promover o processo de uma escola inclusiva, pois requer especializações, que nem sempre está ao alcance do profissional.

Sobre o papel do professor no processo de ensino e inclusão, Gómez diz que:

> O professor é a chave do processo pedagógico e modelo a ser espelhado em diversas situações pelos alunos. Nesta dimensão, o processo de inclusão necessita de professores especializados para todos os alunos. Portanto, eles terão de voltar a estudar, a pesquisar, a refletir sobre suas

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> práticas e a buscar metodologias inovadoras de ensino para esse fim (GÓMEZ, 1992, p. 103-105).

Mesmo que o professor trabalhe com uma turma sem alunos com diagnósticos de necessidades especiais educacionais, ele precisa compreender que os níveis de aquisição não são iguais; sobre isso, Carvalho discorrer que se faz:

> Necessário que todos os professores assumam que as diferenças individuais no processo de aprendizagem são inerentes à condição humana e explicam porque: alguns alunos são mais dedicados e esforçados; outros dão preferência a determinados conteúdos; há aqueles que são mais lentos, enquanto que outros realizam a transferência de aprendizagem com enorme facilidade. Alguns exigem muitos estímulos para se manterem atentos e interessados enquanto há os que aprendem com, sem ou apesar do professor (CARVALHO, 1998, p. 22).

O professor de início recebeu a entrevista sem nenhuma objeção ou impedimento. De início foi questionado a sua experiência em sala de aula e sobre sua atuação não Educação Especial e a mesma respondeu da seguinte forma:

> **"**Infelizmente minha experiência pouca para lidar com alunos especiais é pouco, pois leciono há 28 anos e não e durante minha graduação não recebi nenhum tipo de preparo e durante esses anos também não me aprimorei quanto a essa necessidade. Já recebi muitos alunos especiais, mas sempre me senti despreparada para cuidar delas."

Em seguida foi questionada a professora o que a mesma entendia sobre a definição da inclusão escolar e assim a mesma respondeu:

> "Entendo que é uma forma de inserir alunos dentro de um sistema educacional especializado, e que infelizmente esse sistema ainda se tem um caminho longo a percorrer. Se de fato todas as leis e proposta inclusivas saíssem do papel eu com certeza não estaria tão angustiada como professora, pois tenho alunos especiais em minha sala de aula. E acima de tudo isso, se a família em parceria com a escola tiver um só objetivo assim teremos a verdadeira inclusão que tanto esperamos".

Mediante a fala da educadora verificamos que ela possuiu um breve entendimento sobre as leis e propostas inclusivas e ressalta que a união entre a família e a escola é primordial para o sucesso educacional dos alunos, buscando juntos a promoção inclusiva.

Segundo Tiba (2007, p. 187):

> a educação escolar é diferente da educação familiar. Não há como uma substituir a outra, pois ambas são complementares. Não se pode delegar à

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> escola parte da educação familiar, pois está é única e exclusiva, voltada à formação do caráter e aos padrões de comportamentos familiares.

A afirmativa acima reforça que o trabalho em conjunto da família é a união perfeita da para promover a crianças e adolescente um desenvolvimento emocional e educacional necessário.

As duas questões seguinte foram sobre a participação da educadora em atividades continuadas que estas tivessem menção a inclusão e em resposta a mesma disse:

> "Sim! De alguns minicursos e conferências, mas confesso o meu despreparo ainda de tratar desse assunto, porque é tudo visto superficialmente e a realidade tão distante de nós, que foge da realidade da sala de aula e com certeza, sem elas não é possível renovar nosso saber e nem mesmo esta a parte de toda a mudança que sempre ocorre no sistema educacional, bem como as novas práticas pedagógicas existentes".

Marin (2005, p. 6) ressalta que a formação continuada consiste em propostas que visem à qualificação, à capacitação docente para uma melhoria de sua prática, por meio do domínio de conhecimentos e métodos do campo de trabalho em que atua.

Por fim foi questionada a professora sobre o apoio recebido da direção, coordenação, e outros, para atender dando suporte aos alunos portadores de necessidades especiais, e ela respondeu:

> "De maneira geral hoje aqui na escola onde leciono, percebo que ambos se angustiam com a situação dos alunos especiais aqui na instituição. Dos quatro alunos com necessidades especiais que temos aqui na escola apenas uma tem atendimento especial, pois a mesma tem dificuldade em locomoção, sendo assim há uma preocupação maior em auxiliar esse tipo de aluno. Porém há muito que se deva fazer é muito preocupante e frustrante."

A professora reforçou também que sem a família nada é possível fazer e que se as mesmas em parceria com a escola juntam alcançaram o objetivo esperado, que é a promoção de um atendimento direcionado especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto e construção de uma escola com boa qualidade para todos, tendo por preceito a inclusão é desejada por todos os atores que fazem parte das instituições de ensino

– gestores, professores, alunos, pais e sociedade como um todo, entretanto, apesar de existir a consciência sobre a importância de ações que promovam a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, existe também os entraves, muitos deles financeiros e

Enfim, é preciso desnudar-se de preconceitos, pois a inclusão requer um novo olhar de todos, não é fácil para ninguém, mais do que um olhar profissional, é preciso um olhar humano; ter práticas reflexivas, posicionar-se frente às dificuldades de forma consciente, buscando promover uma educação inclusiva, desenvolvendo mais do que saberes pontuais e conteúdos programáticos, mas oferecer a oportunidade da criança com necessidades educacionais especial de vislumbrar novos horizontes e possibilidades de crescimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009:** Questões para reflexão. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul/set. 2010.

ALVES, Rubem. **Histórias de quem gosta de ensinar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTIPOFF, Helena. **A educação de bem dotados** . Rio de Janeiro, SENAI, 1992.

ARANHA, M.S.F., LARANJEIRA, M.I. **Brasil, século XX, última década.** Mímeo, 1995.

ASSIS, Olney Queiroz; POZZOLI, Lafayette. **Pessoa portadora de deficiência:** direitos e garantias. 2. ed. São Paulo: Damásio de Jesus, 2005.

AVELAR, Mônica Corrêa. **Interesses e necessidade de crianças superdotadas**. Mimeo, 2009

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM IV).** 4. Ed. Porto alegre: Artes Médicas, 2002.

BEERENDS, Lais**. A Cinoterapia na inclusão social.** In: IESDE Brasil S/A. Projetos de Inclusão Social: casos de sucesso. Curitiba: IESDE Brasil S/A, 2007.

BORDENAVE, Juan E. Díaz**. O que é participação?** São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo**, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em:

http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v23n1/1516-7313-ciedu-23-01-0001.pdf. Acesso em: 11/05/2016.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999,** que regulamenta a Lei nº 7.853/89.

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

CARMO, A. A. do. **Deficiência física**: a sociedade brasileira cria, "recupera" e discrimina. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação Inclusiva*: com os pingos nos is. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. _____.**Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CASARES E CABALLO, Edwiges F.M**. Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil,** 2000.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto: Porto Editora, 1ª. Edição, 1997.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, política e prática em educação especial**. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca: s/ed., Junho de 1994

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Lisboa: Asa, 2002.Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/busca?q=ARTIGO+208+DA+CONSTITUI%C3%87%C3%83O+FEDERAL Acesso em 10/01/2017, às 19:04

HADDAD, M. A. O.; SEI, M.; BRAGA, A. P.**Perfil da Deficiência Visual emCrianças e adolescentes**. Disponível em:<http://www.icevi.org/publications/icevix/wshops/0348.html> Acesso em 20 de maio 2017.

JESUS, M.B.P.; NOGUEIRA, V.O. **Assistência de enfermagem aos pacientes sob investigação de epilepsia submetidos ao vídeo-eeg prolongado.** Journal Epilepsy Clin. Neurophysiol, v.14, n.4, p.171-175, 2008.

JIMENEZ, R. B. (org) **Necessidades educativas especiais**. Dinalivro: Lisboa, 1994.

LUFT, Celso Pedro. Minidicionário Luft. 13 ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar de deficientes mentais**: que formação para professores? In: MANTOAN, Maria Teresa Egler.(org.) A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: **Contextos Sociais.** Editora: Artmed, São Paulo, 2003.

PENNA, Adriana Maria: **Educação Especial e os Diferentes Tipos de Necessidades Especiais.** Editora: Prominas, Belo Horizonte, 2011.

_____. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos, Rosangela Gavioli Prieto: Valeria Amorim Arantes (Org.). 5. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

_____. A hora da virada. **Inclusão: Revista da educação especial**. Brasília, p. 24-28, out/2005.

_____. **Inclusão escolar**: O que é? Por que é? Como fazer? 1. ed.São

SAMPAIO, CT. and SAMPAIO, SMR. **Educação inclusiva:** o professor mediando para a vida [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 162 p. ISBN 978-85-232-0627-7. Available from SciELO Books

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA,Sergio Gomes. **Direitos Humanos**: entre o princípio de igualdade e a tolerância, 2010 Revista Praia Vermelha/Rio de Janeiro.

SILVA, K. F. W.; MACIEL, R. V. M. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? **Revista do Centro de Educação Santa Maria,** Santa Maria, n. 26, 2005.

SILVA. Cirlene Maria da. **Os desafios da educação inclusiva e a escola hoje. Anuário de produções acadêmico-científicas dos discentes da Faculdade Araguaia**. Sistema Integrado de Publicações Eletrônicas da Faculdade Araguaia – SIPE. v.3 · 2015 · p. 133-146

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. - 1ª edição. São Paulo: Editora Gente, 1996.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais:** acesso e qualidade. Brasília: CORDE, 1994.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

ZACHARIAS, V.L.C. **Necessidades especiais**. Disponível em: <www.centrorefeducacional.com.br> Acesso em: 10 maio. 2017.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XIV

ESTUDO DE CASO FRENTE À EVASÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA NO SESI – MACAU/RN

Francisca Tânia Gomes de Menezes Silva[46]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-24

RESUMO:

O presente artigo traz em seu conteúdo levantamento de dados que são oriundos da problemática da evasão escolar na modalidade de ensino denominada EJA – Educação de Jovens e Adultos. Apresenta em seus autos considerações sobre os níveis de aprendizagem, possibilidades dos motivos que levam a evasão, o perfil do aluno de EJA, um breve relato da origem dessa modalidade e por fim, os índices comparativos na coleta de dados. Antecipamos que nosso trabalho levou para a base de pesquisa os alunos da EJA de uma instituição que trabalha em sistema de parceria com a indústria e tem uma proposta diferenciada, mas que é regida pelos parâmetros do ensino de jovens e adultos sem ultrapassar os limiares da legislação educacional, contudo uma dialética própria, a qual se apropria de metodologias freirianas e revela suas peculiaridades o que ressalta ao analisar os índices dos alunos de instituições públicas e os alunos com curso diretivo ao universo laboral, como é o caso dos discentes do SESI. De todo modo, a intenção maior é discutir as possibilidades de elevar a escolaridade com qualidade e sem tanta evasão, haja vista ser de interesse da clientela em suas vidas cotidianas.
PALAVRAS-CHAVE: Fatores. Evasão. Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tem se constituído ao longo da história da educação tem respondido, secundariamente, expectativas e as necessidades, da clientela destinada a uma parcela do processo formativo pela incapacidade da aproximação, à educação, seja pela inadequação das propostas existentes, que têm traduzido uma

46 Pós-graduanda em Alfabetização e Letramento – FAVENI. Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado – FMB. Pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais – FAVENI. Pós-graduada em Gestão e Coordenação Pedagógica – IESP. Graduada em Licenciatura em Pedagogia – IBRAPES/UVA. E-mail: taniamenezes28@hotmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

concepção segmentada reduzindo o conhecimento ou por fatores que vão além da competência da escola.

O problema da evasão escolar, na EJA, preocupa a instituição e seus representantes, ao perceber alunos com pouca vontade de evoluir através da educação ou com importantes atrasos na sua aprendizagem. Os esforços que a escola, na pessoa da direção, equipe pedagógica e professores fazem para conseguir a frequência e aprovação dos alunos não asseguram a permanência dos mesmos. Pelo contrário, muito se evadem.

Diante desta realidade, este trabalho objetiva analisar os agentes provocadores da evasão, buscando soluções junto à escola, aos professores e aos familiares apontando ações pedagógicas que contemplem reflexões sobre a trajetória, da modalidade de ensino no Brasil, bem como as bases legais nas quais estão regulamentadas.

O aluno da EJA está inserido em uma sociedade, marcada pelo avanço tecnológico e pela exclusão. Portanto, ao ingressar nesta modalidade de ensino o sujeito não estará apenas sendo alfabetizado, mas começará a ter acesso a várias vivências que lhes são relevantes para conhecer, o mundo no qual vivem e agem sobre ele, como também o direito de exercer a cidadania com sua criticidade sendo capaz de emitir sua ideologia fundamentada na base educacional que lhe fora impresso.

Os direitos dos alunos estão assegurados na Constituição Brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 – as quais regulamentam que o ensino da EJA deve ser qualitativo. Nas análises realizadas, mostram elementos suficientes para que recuperem a EJA, tanto do ponto de vista da sua história, quanto do ponto de vista e da efetividade das políticas que têm contemplado.

Deste modo, a EJA, enquanto parte de um projeto educativo global, está associada à luta por uma educação básica de qualidade para todos e uma política de desenvolvimento nacional e regional que valorize a equidade e a qualidade do ensino ofertado.

A pesquisa procura analisar os motivos que levam os alunos a abandonar a escola bem como a visão dos mesmos; analisar as condições físicas, materiais e humanas da escola.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

No Brasil, atualmente, existem mais de 60 milhões de jovens que se evadem das escolas por vários motivos, dentre eles: as drogas, a desestruturação familiar a busca pela sobrevivência, a empregabilidade, a corrida por melhor qualidade de vida, mecânica utilizada por alguns profissionais e o equivocado pensamento de que alunos da EJA estão fadados ao fracasso. É preciso que a sociedade respeite, compreenda e acolha aos alunos da EJA, considerando que estes vivenciem problemas ao longo de suas vidas, dentre eles: preconceitos sociais e linguísticos, discriminação, baixa e autoestima.

É fundamental que as equipes escolares de EJA conheçam, discutam e aprofundem essas orientações, estabelecendo princípios para uma atuação coerente com sua realidade. Da mesma forma, o conhecimento das especificidades da educação de jovens e adultos e o registro das ações desenvolvidas, por essa modalidade da Educação Básica precisam constituir uma preocupação das secretarias de educação, das diferentes instâncias do nosso sistema educacional. É preciso considerar que a evasão escolar é uma situação problemática, que se produz por uma série de determinantes.

Geralmente, a educação de jovens e adultos, deixa claro que homens e mulheres analfabetos, com baixa formação, são frutos do processo social excludente que foi construído por um sistema que se sobressai aquele que consegue o domínio da leitura e da escrita e como resposta, ou melhor, consolo a falha do sistema educacional, traz na modalidade de ensino um currículo voltado para o ensino regular e não para a clientela atendida gerando um abismo entre conhecimento construído em seu cotidiano, que muitas vezes é ignorado, e o saber sistematizado que já tem herança e contato com o fracasso escolar.

PROBLEMÁTICA

A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passa a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio usufruindo uma especificidade própria destinada, aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Segundo Gadotti (2000), destaca que a evasão escolar é a "vista" das estatísticas que revelam que é elevada, nessa modalidade. Nesse sentido, o presente estudo, objetiva fazer uma análise das possíveis causas dessa evasão. Acredita-se também, que várias são as causas da evasão em EJA: causas sociais, políticas, culturais e pedagógicas. Entre as pedagógicas, pode-se destacar a falta de uma proposta pedagógica em que as disciplinas sejam integradas já que no mundo elas não estão separadas e, o adulto por carregar um conjunto de saberes que produz na prática social.

Segundo Freire (1987) o analfabetismo no Brasil já foi considerado como fator de marginalidade, causa pobreza, hoje visto como efeito da situação da pobreza gerado pela diferença social.

A EJA vem desenvolvendo as suas salas de aula com grupos de alunos com pouca perspectiva e baixo estímulo para evoluir nos estudos. A fim de diminuir o alto índice de analfabetismo, mas para atingir tal objetivo é preciso combater a evasão escolar.

Sabe-se que existem fatores que afastam os alunos logo no início das aulas sem nenhum motivo aparente e que muitos deles são desconhecidos por falta de um atendimento voltado ao social deste aluno, que já vem sofrendo com a exclusão do sistema seja ele na educação sistemática ou na educação de mundo, pois em um mundo letrado e com alta valorização dos anos de escolaridade constata-se que a margem social irá ser gritante aos cidadãos que não são escolarizados.

A evasão no ensino regular, como na EJA é preocupante, pelo fato de ser uma clientela sensível demonstrando uma autoestima baixa. Compreender este aspecto é entender que novas maneiras de ofertar um novo modelo de métodos pedagógicos, estudos sobre diversos problemas, passam a ser tema de reflexão, para que busquem respostas a indagações como as que demonstram os fatores que afetam a evasão na EJA.

QUADRO 1 - Dados do rendimento escolar da educação de jovens e adultos em 2010

ESCOLA	MAT. INICIAL	EVADIDOS	AP	RP	TR	MAT. FINAL	TAXA DE EVASÃO
E.M. EDINOR							

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

AVELINO – SEDE	58	35	14	07	01	22	60%
E. M. JOÃO PENHA FILHO – SEDE	202	130	60	26	03	89	64%
E. M. ALFERES CASSIANO MARTINS – BARREIRAS	58	29	26	02	01	29	50%
E. M. PROFª MAURA DE BEZERRA – COHAB	NÃO FORNECEU OS DADOS						
E. M. LUZIA BONIFÁCIO – DIOGO LOPES	NÃO FORNECEU OS DADOS						
E. M. JOSÉ RIBEIRO DA COSTA – DIOGO LOPES	63	38	24	--	01	25	60%
SESI	276	15	252	03	--	252	6%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2012

QUADRO 2 - Dados do rendimento escolar da educação de jovens e adultos em 2011

ESCOLA	MAT. INICIAL	EVADIDOS	AP	RP	TR	MAT. FINAL	TAXA DE EVASÃO
E.M. EDINOR AVELINO – SEDE	87	43	33	09	--	42	50%

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

E. M. JOÃO PENHA FILHO – SEDE	222	116	65	04	07	76	52%
E. M. ALFERES CASSIANO MARTINS – BARREIRAS	49	33	16	01	--	17	67%
E. M. PROFª MAURA DE BEZERRA – COHAB	86	49	34	03	--	37	57%
E. M. LUZIA BONIFÁCIO – DIOGO LOPES	82	70	08	04	--	12	85%
E. M. JOSÉ RIBEIRO DA COSTA – DIOGO LOPES	50	30	03	03	07	13	60%
SESI	283	14	276	07	--	276	2,5%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2012

Os dados comprovam que o índice de evasão nas instituições públicas é alto, em contrapartida, os dados de uma instituição que há uma proposta voltada para a clientela atendida e que culmina com sua realidade laboral, o índice difere consideravelmente. Cabe indagar: o currículo, a proposta, a carga horária e o contexto em que se aplica, sendo este o diferencial.

OBJETIVOS

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

OBJETIVO GERAL: Analisar os fatores que levam os educandos a evasão da educação de jovens e adultos no SESI Macau/RN.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Verificar os recursos pedagógicos utilizados em sala de aula; Identificar possíveis causas da evasão dos alunos na EJA; Investigar dos educandos o interesse pela sua permanência na sala; Propor ações que contribuem na diminuição da evasão da EJA.

JUSTIFICATIVA

O presente trabalho surgiu da necessidade de desenvolvermos a atividade para a evasão, hoje é um dos problemas da educação que se relaciona, com outros, como avaliação, a reprovação escolar, o currículo e as disciplinas.

A evasão escolar é um dos grandes desafios a serem enfrentados e que fazem parte da história desse grupo. A questão fundamental, garantindo o acesso universal à escola, é instituir condições políticas sociais, pedagógicas e até mesmo afetivas para que a sua permanência na escola aconteça de fato. É importante ressaltar também, que o educador da EJA, construa com o aluno, baseado em experiências, vivências, e práticas já constituídas em sua vida, os conteúdos a serem assimilados, não esquecendo, entretanto, que ele é catalisador entre os conhecimentos espontâneos e aqueles que serão construídos, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, uma outra perspectiva interessante é a de que em qualquer situação de vida há possibilidade de aprendizado. O professor pode ser um grande interlocutor de alternativas em relação ao material didático e meios áudios visuais, o aspecto mais importante para que a relação professor, aluno e conhecimento aconteçam de forma harmoniosa.

Ao longo da história, tal modalidade de ensino seria esquecida pelos órgãos governamentais, e assim sendo, seria posta a margem da sociedade.

METODOLOGIA

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Com base nos objetivos estabelecidos, estruturou-se a pesquisa de campo semiestruturada com embasamento qualitativo e em caráter exploratório, tendo como referência a análise teórico-prática. A pesquisa teve como fundamentação metodológica em SEVERINO (2002) sobre a metodologia do trabalho científico os dados contidos nesta pesquisa foram coletados na instituição SESI/Macau-RN, essa observação restringiu-se apenas a sala de aula e questionário elaborado pelo acadêmico. Foram observados os alunos da EJA do 1º segmento.

Para tanto, deve-se considerar que a instituição tem sua proposta pedagógica pautada no método freiriano, que instiga a aprendizagem concomitante com a vivência do cotidiano explorando o qual insere campos de atividade laboral com carga horária e organização curricular oferecida por blocos de disciplinas, uma clientela selecionada por critérios de matrícula, o que já difere do ensino ofertado pelas instituições públicas, cuja realidade se confunde com o currículo e a proposta do ensino regular.

REFLEXÕES SOBRE A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

A EJA é vista por muitos como solução para a exclusão e para a desigualdade social, como pagamento de uma dívida da sociedade, para com os analfabetos e as pessoas com escolaridade interrompida. Para o aluno da EJA, o trabalho é quase sempre, um motivo de abandonar a escola e ao mesmo tempo, um motivo de retomada aos estudos.

Partindo do princípio de que o adulto analfabeto é um ser pensante e atuante no mundo, é um erro, também concluir que o analfabeto não sabe ler.

O conhecimento de mundo que o aluno adulto leva para a escola vem da observação deste mundo da reflexão, que forma opiniões. E a chamada leitura de mundo, o aluno quando vai para a sala de aula já leva na sua bagagem suas experiências e as mesmas são diversas, que o mesmo adquire no seu cotidiano. Adquirem, também, através de ambientes de outras pessoas em frequência escolares anteriores.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

O educador da EJA, torna-se um ser independente, deseja um aprendizado voltado para os seus interesses, o que inclui o aluno adulto estar bem consigo mesmo, conhecer e acreditar em seu potencial,

Como podemos observar o educando da EJA está inserido em uma sociedade marcada pelo avanço tecnológico e pela exclusão de vários sujeitos letrados.

Portanto, ao ingressar nessa modalidade de ensino, o sujeito não estará apenas sendo alfabetizado, mas começará a ter acesso a várias vivências que lhes são relevantes para conhecer o mundo no qual vive e age sobre ele, como exercer a cidadania. Os jovens adultos carregam as condições de pensar sua educação como um diálogo exigirá um trato sistemático desses saberes, conhecimentos, significados e a cultura acumulada pela sociedade.

O projeto Mova Brasil, foi criado, com o objetivo de contribuir para a redução do analfabetismo e o fortalecimento da cidadania, ou seja, o Mova Brasil compreende que as ações educativas devem caminhar de forma conjunta fazendo a inclusão social pela superação da miséria no Brasil.

O analfabetismo representa a auto-estima baixa, que acarreta muitos fatores. No Brasil o analfabetismo é de 13,5%, o que significa que o país não atingiu a meta de 10% assumida durante uma conferência realizada em 1997, um grande desafio que apresenta e atende jovens e adultos.

A educação de jovens e adultos, EJA, tem um campo de trabalho enorme, tanto pela dimensão da demanda de pessoas que pretendem voltar a escola e completar seus estudos, quanto exigências do trabalho da vida social de um nível de escolaridade e conhecimento cada vez mais elevado.

A educação de adultos chega ao Brasil com os padres jesuítas em 1549, com o objetivo de catequizar e instruir nativos colonizadores. Torna-se oficial no Brasil em 1945, com o Decreto nº 19.513 de 25 de agosto de 1945.

O ensino de jovens e adultos acontece nas escolas das redes pública e privada. Cada fase (como se costuma denominar da série) tem duração semestral ou anual, com cursos presenciais. Estes são oferecidos nos Centros de Estudos Supletivos, avaliação contínua.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A EJA é vista por muitos como solução para a exclusão e para a desigualdade social, possui uma clientela diversificada, uma turma recebe desde adolescente até idosos. Esses educandos têm níveis de ensino diferentes e são trabalhadores, desempregados, que buscam objetivos diferentes, muito embora já cansados, visam a uma melhoria de vida apostando uma melhor condição de vida.

Não é de agora que a sociedade tenta recuperar o tempo perdido entre esses educandos e escola, havendo uma correlação direta com a recuperação de um processo, que sucumbiu há anos atrás quando deveria ter sido concluída. Daí surge programas e proposta de revitalização educacional com o discurso de elevar o nível de escolaridade dos brasileiros, ora, desde a década de 1930, há uma luta constante nesse sentido.

Em 1967 surgiu o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização (A partir de 1985, passa a se chamar – Fundação Educar) que levasse a educação de adultos a uma estagnação política e pedagógica vazia e superficial, sendo que o mesmo não manteve o caráter libertário.

A LDB 5692/71, que contemplava o caráter supletivo da EJA, excluindo as demais modalidades, não diferencia do MOBRAL, quanto à profissionalização para o mercado de trabalho.

Segundo Darcy Ribeiro, graças ao MOBRAL, estamos salvos. Sem ele, a classe dominante estaria talvez perdida. Imagine-se no ano 2000 sem analfabetos no Brasil: Seria um absurdo! Não graças a providência de criar para alfabetizar um órgão que não se alfabetiza, de não gastar onde se deveria gastar, de não se investir onde não se deveria investir.

No Brasil as primeiras campanhas nacionais de alfabetização de adultos, datam do fim da década de 40. Porém, foi na década de 60 que as iniciativas de alfabetização ganharam maior impulso, inserindo-se uma perspectiva mais ampla de educação.

Nesse período, a alfabetização de adultos possa ser concebida como parte de um processo, de conscientização política, reivindicação e conquista de direitos fundamentais da população. A recusa em aceitar a situação dos milhões de analfabetos no país, era também a recusa de uma estrutura social e excludente, injusta e miserável. A educação de jovens e

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

adultos no Brasil ganharam contornos que recebeu no início do século XX. De fato, nos períodos que realizaram um marco durante a colônia, o império e a primeira república ocorreram ações educativas.

Vale lembrar também que, nessa época, só era considerada como portador de direitos uma pequena parcela da sociedade da qual os escravos, os indígenas e, grande parte das mulheres ficava excluída. Postula-se, agora, uma necessidade de educação de todos os habitantes adultos: Todos os brasileiros analfabetos nas cidades, e nos campos, conscientes ou não dessa necessidade de educação, deverão ser alcançados pela escola.

De acordo com a Carta Magna (art. 208, I), modalidade de ensino "educação de jovens e adultos", no nível fundamental, deve ser oferecida gratuitamente pelo estado a todos que a ele não tiverem acesso à idade própria. É importante ressaltar que sem uma efetiva contribuição da sociedade civil, dificilmente o analfabetismo será erradicado.

IMPLICAÇÕES DA AÇÃO DOCENTE NA EVASÃO ESCOLAR

Partindo do princípio de que a evasão é hoje um dos problemas da educação e se relaciona com outros importantes temas da pedagogia como avaliação, a reprovação, escolar, o currículo e as disciplinas escolares, podemos dizer que é gritante a necessidade de uma revisão minuciosa na reorganização da proposta do ensino de EJA.

Atualmente, a média nordestina de analfabetos, entre as pessoas de 15 anos ou mais. Entre os anos de 1992 e 1996, o estado da Paraíba apresentou o maior recuo na propagação de analfabetos entre as pessoas de 15 anos. Nesta modalidade de ensino a fim de diminuir o alto índice de analfabetismo, existente para atingir o objetivo esperado, é preciso combater a evasão escolar existindo fatores que afastam esses alunos, logo no início do ano letivo. Infelizmente a evasão escolar, tanto no ensino regular como na EJA é preocupante, existe uma clientela sensível que demonstra desinteresse, sem perspectiva futura.

Entender essa situação é perceber que, historicamente a evasão é uma "chaga" permanente na vida escolar das camadas carentes da nossa sociedade.

Na educação brasileira, a evasão escolar ainda se impõe de forma alarmante e persistente revelando desigualdades regionais, baixo aproveitamento escolar, defasagem de

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

idade e série, que reflete no processo de extrema concentração de renda e níveis elevados de pobreza em nosso país.

Diante desta nossa realidade, este trabalho objetiva analisar os agentes provocadores da evasão, buscando soluções que assegure mudanças atitudinais ao fator evasão.

No Brasil, atualmente, existem mais de 60 milhões de jovens que se evadem das escolas, por vários motivos, dentre eles as drogas, a desestruturação familiar, a busca da sobrevivência, a empregabilidade, a metodologia, a mecânica utilizada por alguns profissionais, os currículos escolares e o equivocado pensamento de que a EJA estão fadados ao fracasso.

Preciso registrar ainda a ampla difusão do ensino supletivo, promovido pelo MEC, a partir da Lei nº 5.692/71. De um lado, a extensão do ensino primário para o ensino de 1º grau, com oito anos de duração, motivou uma intensa, procura de certificação neste nível, através dos exames. Esses exames passaram a ser realizados em estádios esportivos, exigindo sua normatização a nível nacional.

Desde a metade dos anos 70, por sua vez, a sociedade começava a reagir aos tempos de autoritarismo e repressão, com auto-organização, exercendo importante papel. Movimentos populares em bairros das periferias urbanas, movimentos sociais de caráter político e de oposição sindical, associações de bairro e comunidades de base, começaram constantemente, a se constituir em atores excludentes do crescimento econômico. Faziam-se também presentes diversos movimentos defensores do direito, a diferença e contestadores das múltiplas formas de discriminação entre os quais as relativas às etnias e gênero.

Em 1985, já declinante o regime autoritário, o MOBRAL, foi substituído pela fundação EDUCAR, agora, dentro das s competências do MEC e com finalidades específicas de alfabetização. Esta fundação não executa diretamente os programas, mas atuava via apoio financeiro e técnico as ações de outros níveis de governo, de organizações não governamentais, e de empresas. Ela foi extinta em 1990, no início do governo Collor, quando já vigorava uma nova concepção da EJA, a partir da Constituição Federal de 1988.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

O campo da EJA é bastante amplo, heterogêneo e complexo. Múltiplas são as agências que promovem, seja no âmbito público, seja no privado, onde se mesclam cursos presenciais, com avaliação no processo, cursos à distância, cursos livres formas específicas de educação mantidas por organizações da sociedade civil e tantas outras iniciativas sob a figura permanente.

A união sempre atuou de alguma maneira, no âmbito da educação de jovens e adultos em forma de assistência técnica e financeira. A presença articuladora da União torna-se inclusive, um lócus fundamental de encontro dos diferentes entes federativos.

Alguns gestores em iniciativas isoladas vêm apresentando iniciativas para a permanência do aluno com oficinas, empresas colaboradoras e parceiras que oferecem estágio e uma possível contratação, entre outras. O ministério da educação poderia propor orientações gerais e comuns, coordenar as várias iniciativas, inclusive com vistas ao emprego e disponibilizar recursos públicos para equipar as escolas com laboratórios que proporcionasse curso profissionalizante e fornecesse subsídio para formar profissionais capacitados e com um grau de escolaridade satisfatório e sua redistribuição no âmbito das transferências federais.

ANÁLISE DOS FATORES QUE LEVAM OS EDUCANDOS A EVASÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SESI MACAU/RN

Na pesquisa pude observar que a evasão acontece por causa do trabalho, família, autoestima baixa, a dificuldades de enfrentar as dificuldades, entre outras.

Diante destas constatações, a falta de interesse do aluno, que se traduz em evasão escolar é uma maneira de mostrar a sua incapacidade, para se esforçar. O aluno com dificuldades específica de aprendizagem não apresentam de início, problemas de motivação, se bem que progressivamente pode sentir-se incapaz de realizar tarefas propostas e abandonar qualquer alternativa de superá-lo, que as atividades propostas “estão cheias de respostas para perguntas que eles são sabem quais.” (VASCONCELLOS, 1995, p. 38).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Muitas vezes as causas que determinam as situações de fracasso escolar são atribuídas somente aos alunos e frequentemente eles acrescentam nisto. É mais fácil dizer que o problema é deles ou das famílias. Na realidade, os alunos sofrem as deficiências de um sistema carente e excludente.

Todos estes problemas afetam as relações escolares, prejudicando alunos, pais e professores, e neste contexto muitos alunos não respondem positivamente às exigências escolares e acabam abandonando a escola e procurando outros caminhos.

São muitas as razões que levam os alunos, a abandonar o sistema educacional, antes de contemplar sua educação básica: Alguns porque precisam trabalhar ou atender a família; outros porque se aborrece na sala de aula por não compreender, a tarefa que devem cumprir outras a maioria, talvez, porque não tenha encontrado apoio, porque não tenha encontrado apoio suficiente no período escolar nem sua família, nem de seus professores, nem de sua família, nem de seus professores, nem de si próprios. Entre outros que levam os alunos a um progressivo desligamento da atividade escolar.

Para alcançarmos os nossos objetivos na pesquisa e conseguirmos as informações e dados necessários, será indispensável à utilização de alguns procedimentos, que são a consulta, pois precisamos obter embasamento teórico a fim de nos aprofundarmos, sobre o tema escolhido, e a aplicação de questionários contendo cinco questões abertas e 5 questões fechadas para que assim possamos obter a opinião e averiguarmos o número de alunos evadidos.

Utilizamos como instrumento de pesquisa, um questionário, para a obtenção dos dados, contendo questões abertas e fechadas, para investigar os alunos evadidos. Nessa perspectiva, repensar as práticas pedagógicas dos professores da EJA 1º segmento, significa discutir a concepção sócio-político constante nesta ação, refletindo sobre sua essência, uma vez que a separação entre teoria e prática acontece em função da ideologia provocada, pelas diferentes concepções filosóficas, pois a ação pedagógica deve ser fruto da conscientização histórica do homem como sujeito do processo educativo.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Pode-se observar que dos 10 alunos que responderam ao questionário 30% diz o que afeta a evasão é o tempo fora da escola, 20% falou que é a autoestima baixa, e 40% respondeu que é o trabalho e 10% respondeu que é famílias.

De acordo com as respostas obtidas foi possível observar que existe um grande problema em relação ao aluno querer voltar a sala de aula, pois os problemas são diversificados.

Necessários se faz analisar a instituição desde o convívio do educando e suas relações com os educadores, pois sabemos que a nossa comunidade está inserida na evasão da EJA.

Na instituição SESI, no ano de 2012, temos 276 alunos matriculados, 16% se evadiram. Foi feito uma pesquisa com turmas de escolas do município do ano de 2012 e 2011, que foi possível observar que das 44 pessoas que se evadiram foi por motivos diferenciados.

A pesquisa documental limitou a buscar informação registrada pelos educadores a respeito da educação de jovens e adultos. A pesquisa foi realizada com a participação de 1 coordenadora e 10 alunos da EJA, da instituição SESI, de ambos os sexos, e dados da Secretaria de Educação do município de Macau/RN com variadas idades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão escolar é um problema complexo, que faz parte da realidade do processo educativo em âmbito nacional, e que se faz ainda mais evidente na modalidade da educação de jovens e adultos, visto que se trata de sujeitos que já passaram pela fase de desenvolvimento psicológico e que já trazem consigo conhecimentos, valores e atitudes muitas vezes desfavoráveis para o processo de aprendizagem.

A partir dos problemas identificados na pesquisa feita na instituição SESI/Macau–RN, as empresas por exigirem uma melhor escolaridade e posterior qualificação do trabalhador, devem facilitar o acesso e a permanência do aluno em suas atividades educativas, evitando ao máximo que os mesmos faça horas extras e que sejam transferidos para outras unidades.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Considerando que a pesquisa realizada apontou a falta de interesse dos alunos como um dos fatores relevantes na evasão escolar. Nessa perspectiva, é primordial que o sistema público de ensino, priorize a oferta de uma educação de qualidade e ofereça aos professores que atuam na EJA uma formação permanente específica para esta modalidade, tornando-os efetivamente capazes de atuar de forma positiva na vida escolar destes estudantes dando-lhes oportunidades de se tornarem cidadãos autônomos, críticos e conscientes.

Diante das diversas situações apresentadas neste estudo, pode-se perceber que muitos são os fatores preponderantes na questão da evasão escolar, principalmente na EJA, dentre eles, fatores socioeconômicos, culturais, políticos e históricos que se interligam aos fatores internos da instituição, ocasionando, de forma cada vez mais acentuada uma desestruturação humana. Mas, cabe, principalmente à escola, ter uma visão mais consciente de sua importância e mobilizar seu corpo docente para que haja o resgate de valores inerentes ao conhecimento, onde cada um faça sua parte com empenho e responsabilidade.

No entanto, não se pode ignorar que a evasão escolar também é responsabilidade de todos os segmentos sociais, e que as políticas voltadas para a valorização da educação devem ser eficazes e atuar de forma conjunta na busca pela minimização da evasão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1996).** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. **Constituição (1971).** Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. . Brasília, DF, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 out. 2019

GADOTTI, M. **Perspectivas, atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas. 2000.

Secretária de Educação do Município de Macau, **dados do rendimento escolar educação de jovens e adultos – 2011**.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22ª ed. São Paulo: Cortez. p. 47 – 61, 2002.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula.** Cadernos Pedagógicos do Libertad, 2; 3. ed. São Paulo: Libertad, 1995.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XXV

IMPACTO DA PANDEMIA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA DE DISCENTES DA MEDICINA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA EDUCAÇÃO NA ERA VIRTUAL

Felipe Freire Souza Silva[47]; Carolina de Oliveira dos Santos[48];
Daniela Lacerda Santos[49]; Gabriela de Matos Antunes Vieira[50];
Georgia Bedran de Paschoal Milito[51]; Jéssica de Araújo Silva Lemos[52];
Júlia Patrão Scorzelli Rates[53].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-25

RESUMO:

O estudo consiste em um relato de experiência dos alunos do 7º período de Medicina do Centro Universitário Athur Sá Earp Neto (UNIFASE), sobre a vivência de construir um projeto de pesquisa no âmbito do Sistema de Saúde, desenvolvendo atividades remotas. Há várias críticas e questionamentos acerca das poucas publicações e incentivos à produção científica para a graduação de Medicina, principalmente no que diz respeito às instituições privadas de ensino. Objetivos: este estudo tem como objetivos divulgar e incentivar a pesquisa na formação de graduandos em Medicina; estimular a iniciação científica; assim como fortalecer o interesse pelo campo da saúde coletiva. Método: para a construção deste relato de pesquisa foi elaborado um questionário no Google Forms, enviado aos seis discentes do curso de Medicina que fazem parte do grupo de pesquisa criado em abril de 2020, com perguntas abertas que pudessem contemplar o interesse dos alunos pela pesquisa e entender como as atividades remotas, através das Tecnologias de Informação e Comunicação poderiam ou não potencializar esse interesse. Resultados: todos os discentes demonstraram interesse na pesquisa científica e em publicações acadêmicas; apesar de muitos autores apontarem a limitação das instituições privadas no campo da pesquisa, mesmo com a recomendação da indivisibilidade entre ensino e pesquisa O ensino remoto foi considerado produtivo para dedicação à pesquisa, com possibilidade de agendar reuniões on-line em horários oportunos para todos, ganho na otimização do trabalho em grupo, com a participação e aprendizado na construção de um artigo científico. O aspecto

47 Centro Universitário Athur Sá Earp Neto (UNIFASE). E-mail: freire01@gmail.com
48 Centro Universitário Athur Sá Earp Neto (UNIFASE). E-mail: carolinaoliveiramed@outlook.com
49 Centro Universitário Athur Sá Earp Neto (UNIFASE). E-mail: enfdanielalacerda@gmail.com
50 Centro Universitário Athur Sá Earp Neto (UNIFASE). E-mail: gabrielamavv@hotmail.com
51 Centro Universitário Athur Sá Earp Neto (UNIFASE). E-mail: georgiabedran@hotmail.com
52 Centro Universitário Athur Sá Earp Neto (UNIFASE). E-mail: jessica_aslemos@hotmail.com
53 Centro Universitário Athur Sá Earp Neto (UNIFASE). E-mail: juliarattes@gmail.com

negativo destacado pela maioria foi a impossibilidade de coletar dados primários com a pesquisa de campo, visto a impossibilidade de estarem presencialmente na unidade de saúde. Conclusão: Espera-se que através deste relato facultar o interesse de outros discentes e docentes no desenvolvimento de pesquisas científicas e na divulgação do conhecimento acadêmico.
PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia de Informação e Comunicação. Iniciação Científica. Medicina. Educação.

DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NA GRADUAÇÃO MÉDICA

Ao longo dos últimos anos vários estudos de educação têm demonstrado a preocupação a respeito das limitações das produções acadêmicas nos cursos de graduação da saúde, principalmente de Medicina (BORTOLATO et al, 2020; HILU; GISI, 2011) pela alta demanda imposta pela formação médica majoritariamente conteudista:

> O ensino superior em saúde, de modo geral, e o ensino médico, em particular, têm sido alvos de profundas críticas nas últimas décadas. Em diversos países, tem crescido o questionamento sobre a capacidade dos cursos de Medicina de cumprirem as finalidades gerais de seus programas, que deveriam ser: desenvolver, no estudante, o potencial intelectual, a capacidade de análise, julgamento e avaliação crítica, a habilidade para resolver problemas, o raciocínio crítico, a abordagem criativa e inquiridora (MENDES et al, 2009, p. 427).

No entanto, a publicação dessas lacunas demonstra a preocupação dos educadores e pesquisadores em mudar esse cenário, para que sejam desenvolvidas no graduando de Medicina a capacidade cognitiva para as tomadas de decisões, com senso crítico e analítico; assim como o desenvolvimento da capacidade investigativa e da participação sócio-política (BORTOLATO et al, 2020).

Em 2014, a reforma curricular do curso de Medicina, a partir da publicação das Novas Diretrizes Curriculares (DCN) com a Resolução nº 3 de 20 de junho (BRASIL, 2014), trouxe outras habilidades que passaram a ser exigidas para os graduando e mais uma vez reforçaram o papel do desenvolvimento científico, ao abordar que o "projeto pedagógico deverá buscar a formação integral e adequada do estudante através de uma articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão/assistência" (DCN, sd, p. 3).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Além de toda ênfase dada às habilidades para a atuação no Sistema Único de Saúde, principalmente na Atenção Primária à Saúde, com o desenvolvimento de conhecimentos sobre o processo saúde doença e os determinantes sociais da saúde, visto a proposta para a mudança da visão biomédica e hospitalocêntrica do sujeito, a mudança curricular enfatiza que o discente de Medicina deverá entre várias habilidades específicas, "conhecer os princípios da metodologia científica, possibilitando-lhe a leitura crítica de artigos técnicos-científicos e a participação na produção de conhecimentos; lidar criticamente com a dinâmica do mercado de trabalho e com as políticas de saúde (DCN, sd, p. 2).

No início de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a até então infecção pelo coronavírus (SARS-CoV-2 considerada uma epidemia no Continente Asiático, como "Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPIII), que corresponde ao mais alto nível de alerta previsto no Regulamento Sanitário Internacional" (CAETANO et al, 2020, p. 2). Seguidamente ocorre a declaração de pandemia e o Brasil adota as medidas de quarentena e isolamento social recomendados pelos órgãos sanitários (OPAS, 2020).

Nesse contexto, em junho de 2020 o Ministério da Educação (MEC) autorizou, por meio da Portaria nº 544, de 16 de junho (BRASIL, 2020) a substituição das aulas presenciais por aulas através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), durante o período da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2).

Portanto, os objetivos deste estudo foram: 1) divulgar e incentivar a pesquisa na formação de graduandos em Medicina; 2) estimular a iniciação científica; 3) assim como fortalecer o interesse pelo campo da saúde coletiva.

METODOLOGIA

Este trabalho consiste em um relato de experiência, dentro do campo de um relato de pesquisa, onde em abril de 2020 estudantes do 7º período do curso de Medicina do Centro Universitário Arthur Sá Earp Neto (UNIFASE) resolveram retomar uma atividade desenvolvida na unidade curricular Saúde e Sociedade III (unidade curricular obrigatória do 3º período) no campo de atuação da Estratégia de Saúde da Família. Esta unidade passou

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

por mudanças a partir da nova reforma curricular e hoje ela contempla do primeiro ao quarto período do curso, com carga horária dividida entre campo teórico e prático na Atenção Primária à Saúde.

Todos os projetos metodológicos realizados por essa unidade curricular no campo prático estão em consonância com a demanda do território levantada pela equipe técnica da Estratégia de Saúde da Família (ESF), seja em relação a uma ação de vigilância em saúde, epidemiológica ou uma intervenção e também estão de acordo com o plano de ensino elaborado para cada período. No entanto, o retorno da atividade, agora em formato de um projeto de pesquisa foi totalmente elaborado no ambiente virtual, visto que em abril de 2020 todo espaço educacional já estava sendo adaptado para as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Inicialmente foram realizados encontros via as plataformas Zoom ou Google Meet, com discussão para elaboração de um projeto de pesquisa (em andamento) para submissão ao Comitê de Ética da Faculdade, posteriormente foi realizada uma aula virtual com a bibliotecária da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) para aprendizado e conhecimento sobre as principais bases bibliográficas e construção de uma estratégia de busca para a elaboração de uma revisão bibliográfica (em andamento).

Para a construção deste relato de pesquisa/experiência foi organizado um questionário com perguntas abertas no Google Forms, visando alcançar os objetivos propostos. Para evitar a identificação dos alunos, foi feita uma codificação por nomes de flores. Os resultados foram analisados de acordo a explanação e discussão dos comentários dos discentes acerca da educação no ambiente virtual e o processo de produção científica.

RESULTADOS

As respostas dos alunos apresentaram consonância na maioria dos aspectos, onde foi destacado o interesse de todos os discentes na pesquisa científica e em publicações acadêmicas; apesar de muitos autores apontarem a limitação das instituições privadas no campo da pesquisa, mesmo com a recomendação da indivisibilidade entre ensino e pesquisa (BORTOLATO et al, 2020; HILU; GISI, 2011).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Todos mencionaram que a quarentena tem sido um período produtivo para os estudos e dedicação à pesquisa, com maior tempo de produção, visto a ausência de deslocamentos. Também foi referenciado como positivo a possibilidade de agendar reuniões on-line em horários oportunos para todos, ganhou na otimização do trabalho em grupo, com a participação e aprendizado na construção de um artigo científico.

Nota-se que foi mencionada a necessidade do cuidado de si, para evitar sobrecargas de trabalho e adoecimento, como a síndrome de Burnout. Esta síndrome é muito frequente entre os alunos de Medicina, com o estresse, tensão já iniciados e potencializados ainda nos primeiros períodos do curso (CHAGAS et al, 2016; MORI, VALENTE, NASCIMENTO, 2012).

Em estudo realizado por Bridi e colaboradores (2020) sobre o trabalho remoto no contexto da pandemia foram identificadas limitações como o aumento do número de horas trabalhadas, reclamações como ausência do contato com os colegas de trabalho e invasão do espaço residencial.

Contudo, neste relato de experiência, o único aspecto negativo destacado pela maioria dos alunos foi a impossibilidade de coletar dados primários com a pesquisa de campo, visto a impossibilidade de estarem presencialmente na unidade de saúde da Estratégia de Saúde da Família.

CONCLUSÃO

O ensino remoto é uma realidade nos dias atuais e foi preciso que os educadores e seus alunos se adaptarem a esse novo contexto vigente de saúde pública. Nesse cenário, a iniciativa para a construção deste relato de experiência partiu-se da oportunidade de promover o interesse na pesquisa científica pelos discentes do curso de Medicina da UNIFASE. Além disso, buscou-se demonstrar os desafios de como realizar, por meio de atividades remotas, a contribuição para o crescimento e interesse dos graduandos na produção científica na realidade da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara de Educação Superior. Diário Oficial da União. **Resolução nº 3 de 20 de junho de 2014** [Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências].

BRASIL. Ministério da Educação. Diário Oficial da União. **Portaria GM nº 544 de 16 de junho de 2020. [**Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020]

Bridi et al. **O trabalho remoto/home-office no contexto da pandemia COVID-19.** Disponível em <**https://www.eco.unicamp.br/remir/images/Artigos_2020/ARTIGO_REMIR.pdf>,** acesso em 11 de outubro de 2020.

BORTOLATO et al. **A Importância da Iniciação Científica na Graduação de Medicina.** Revista *Corpus Hippocraticum,* v1, n1, 2020.

CAETANO et al. **Desafios e oportunidades para telessaúde em tempos da pandemia pela covid-19: uma reflexão sobre os espaços e iniciativas no contexto brasileiro.** Cadernos de Saúde Pública 2020; 36 (5), P 1-16

CHAGAS et al. **Ocorrência da Síndrome de Burnout em Acadêmicos de Medicina de instituição de ensino no interior de Minas Gerais.** Revista de Medicina e Saúde de Brasília. 2016, p 234-245.

HILU, L; GISI, M, L. **Produção Científica no Brasil - um Comparativo entre as Universidades Públicas e Privadas**. X Congresso Nacional de Educação. EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011.

MENDES et al. **Produção Científica na medicina em projetos de pesquisa financiados pela agência Fapemig**. Revista Brasileira de Educação Médica. v 3, n33, 2009, p 426 a 432.

MORI, M, O; VALENTE, T, C, O; NASCIMENTO, L, F, C. **Síndrome de Burnout e Rendimento Acadêmico em Estudantes da Primeira à Quarta Série de um Curso de Graduação em Medicina**. Revista Brasileira de Educação Médica. 2012, p 536-540.

NOVAS DIRETRIZES CURRICULARES, sd. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/Med.pdf>, acesso em 10 de outubro de 2020.

OPAS. **Organização Pan-Americana da Saúde**. Disponível em <https://www.paho.org/pt/covid19>, acesso em 29 de agosto de 2020.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XXVI

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes [54]; Dayana Lucia Rodrigues de Freitas [55];
Maria de Fátima de Melo Ferreira[56]; Jéssica Regina Gomes Paiva da Silveira[57];
Ivania Lessa Bezerra[58]; Francisca Vanessa Rodrigues[59];
Francisca da Conceição da Costa Melo [60]; Rosilene da Cruz Miranda Trajano[61];
Maria Inês Ferreira da Silva[62]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-26

RESUMO:

A Educação Infantil é um importante momento, em que a socialização e as potencialidades são valorizadas, e por isso, é uma etapa ideal para o início do processo de inclusão das crianças com necessidades especiais. O presente artigo tem como objetivo levantar uma discussão acerca do processo de inclusão na educação infantil através das práticas pedagógicas. A escola precisa estar preparada para o crescente número de crianças com necessidade especial que vem ingressando em turmas regulares na educação infantil. Essa preparação precisa ocorrer não apenas no que diz respeito a acessibilidade, mas também na formação dos profissionais de educação. Sabemos das dificuldades encontradas nas escolas para que essa inclusão aconteça: a falta de material especializado, as lacunas na formação, a falta de professores são alguns desses desafios. A metodologia escolhida foi a pesquisa bibliográfica, que permite ter uma visão mais ampla do objeto a ser estudado. Embasados em teóricos da área, tais como: Mantoan (2007), Mendes (2002), Carvalho (2005) iremos analisar não só os desafios, mas também as possibilidades que podemos encontrar através

54Especialista em Mídias na Educação (UERN). Docente no Município de Macau/RN. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.
55 Mestra em Ciências da Educação (CECAP). Docente nos Município de Macau/RN e Guamaré/RN. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.
56 Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado (FMB). Professora da Educação Especial no município de Guamaré/RN. E-mail: fatimakika.melo@gmail.com
57 Especialista em Atendimento Educacional Especializado (FMB). Professora da Educação Especial no município de Guamaré/RN. E-mail: jessicargp@hotmail.com
58 Especialista em Alfabetização e Letramento (FETREMIS). Professora da Educação Básica. E-mail: vanialessa22@gmail.com
59 Pós-graduanda em Educação Infantil (Facesa). Professora da Educação Básica. E-mail: vanessapedagoga01@gmail.com
60 Especialista em Psicopedagogia pelo Instituto Superior De Educação De Pesquisa – ISEP. Docente da rede básica de educação nos municípios de Macau/RN e Guamaré/RN. E-mail: franciscacostamello@hotmail.com
61 Mestranda no curso de Ciências da Educação (FACEM). Professora da Educação Básica em Guamaré/RN. E-mail: rosilenecmiranda@hotmail.com
62 Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (UVA). Professora da Educação Básica nos municípios de Jandaira/RN e Guamaré/RN. E-mail: inessilva1318@gmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

da prática, buscando refletir e encontrar caminhos para que se possa promover a inclusão e garantir uma educação de qualidade e respeito a singularidade de cada um.
PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Educação infantil. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

No atual contexto educacional, o tema inclusão realça a necessidade da construção de uma escola para todos, contudo ainda gera desconforto e dificuldades entre profissionais, instituições e famílias. Em diferentes setores da sociedade, observamos ainda atitudes e comportamentos segregadores, que revelam a discriminação e exclusão para alguns grupos e minorias.

No cotidiano escolar, encontramos instituições ainda despreparadas, seja na estrutura física ou na formação dos profissionais da educação. Essa situação torna-se ainda mais agravante na Educação Infantil, pois a maioria das crianças que apresentam necessidade especial não consegue o diagnóstico em tempo hábil, além disso algumas vezes existência resistência dos familiares que não o aceitam, e tudo isso dificulta o trabalho pedagógico, pois reflete em sala de aula.

A partir dessa realidade, destacamos a necessidade de refletir sobre os desafios e as possibilidades da inclusão, a partir da educação infantil, promovendo a reflexão e a implementação de uma proposta pedagógica que valorize e promova a convivência entre pares, ajudando a superar as barreiras existentes, os preconceitos e estereótipos. É necessário compreender os desafios que se dão para poder construir estratégias, adaptações e restruturação da nossa própria prática, pois a nossa prática deve ser revisada, revisitada, reconstruída, questionada permanentemente.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 36): “O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma Pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças”. Diante deste desafio, reconhecemos que o profissional da educação precisa se atualizar constantemente, buscando possibilidades de promover a inclusão propriamente dita, e garantir as crianças o direito à educação.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A partir desta problematização, o presente artigo pretende trazer à reflexão e discutir quais os desafios e possibilidades encontrados no processo de inclusão nas escolas regulares de Educação Infantil, buscando evidenciar que a partir da prática pedagógica podem surgir novos caminhos para que essa inclusão de fato aconteça.

Para efetivar a inclusão no contexto educacional é necessário um trabalho de ressignificação das práticas pedagógicas para que seja visível que o ganho na inclusão é múltiplo: as vantagens passam a ser para todas as crianças, assim como, para todos os educadores envolvidos neste contexto e para a sociedade como um todo.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO: UM BREVE HISTÓRICO.

A Educação Especial no Brasil passou por várias transformações no decorrer dos anos. O conceito de educação inclusiva surgiu no Brasil visando à construção de "uma escola para todos" e de uma proposta pedagógica que atenda às crianças com necessidades educacionais especificas incluídas nas instituições de ensino regular.

Segundo Carvalho (2005), ao longo da história da educação brasileira, a inclusão nas escolas regulares de alunos com necessidades específicas, decorrentes de uma deficiência ou transtorno global de desenvolvimento, é um fenômeno historicamente recente.

Para combater essa longa história de exclusão, nas últimas décadas, nossa legislação vem se tornando cada vez mais clara ao discorrer sobre os direitos das crianças com necessidades educacionais especificas.

Assim, em 1988 aparece na Constituição, através do art. 208, inciso III, que: "O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino", considerando a importância da inclusão nas escolas regulares. Com isso iniciava-se processo de inclusão propriamente dito em escolas regulares.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, o direito à Educação para as pessoas com necessidade especial ganha solidez, garantindo que "qualquer pessoa portadora de

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados" (Declaração de Salamanca, 1994, p. 1).

Já em 1996, foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, que reafirma em seus artigos 58, 59 e 60, o acesso de pessoas com necessidades especiais em escolas regulares através de regimento, para que a inclusão aconteça.

> Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
> § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
> § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.
> § 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.
> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
> I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
> IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
> V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.
> Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.
> Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.
> Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996)

Em síntese, baseado na LDB entende-se que segundo os princípios fundamentais da educação inclusiva: Todas as crianças devem aprender juntas; As escolas devem reconhecer e respeitar às diversidades de seus estudantes; A instituição deve assegurar uma educação de qualidade a todos, por meio de um currículo apropriado, estratégias de ensino, recursos e parceria com a comunidade.

Para tais orientações serem postas em prática, já é sabido que não basta apenas a legislação, por mais completa que ela seja. Instituições e educadores precisam estar preparados para este trabalho contínuo, pois apesar do avanço na legislação, no cotidiano escolar notamos que existem muitos desafios para que essa inclusão aconteça de verdade, principalmente em escolas da Educação Infantil. O que nos leva a questionar quais os desafios encontrados pelos profissionais da educação frente a esse processo de inclusão nas instituições de Educação Infantil.

DESAFIOS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mendes (2002) acredita que é preciso compreender que as mudanças no sistema educacional dependem de diversos fatores, que envolvem os organismos político, social, econômico e cultural em que a escola se insere, assim como, é preciso compreender as concepções e as propostas pedagógicas que pretendem atender às necessidades dos educandos, para que ocorre na prática o processo de inclusão.

> A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria na qualidade da educação básica e superior,

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> pois para que os alunos com e em deficiência possam exercer o direito á educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (MANTOAN, 2007, p. 45)

São inúmeros os fatores que dificultam esse processo de inclusão escolar das crianças com deficiências: escolas sem estrutura física que contemple a acessibilidade, falta de professores qualificados, dificuldade em obter um diagnóstico em tempo hábil, déficit na formação de professores, são alguns desses desafios cotidianos enfrentados pelas instituições escolares.

Alguns destes desafios dependem da aplicação de políticas públicas, como é o caso da acessibilidade. Contudo, a gestão da escola também tem um papel importante para que essa inclusão venha a acontecer.

Outros desafios ocorrem no cotidiano da sala de aula, onde identificamos como esse processo de inclusão está acontecendo, o que nos leva a questionar como as práticas pedagógicas podem contribuir para que a inclusão aconteça nas classes regulares de Educação Infantil.

A quebra dos preconceitos e paradigmas deve ser vivida, a busca por novas metodologias e práticas de inclusão devem ocorrer tanto por parte dos profissionais como por parte das famílias. Para isso, a formação inicial e continuada dos professores é uma questão central do processo educativo que exige ações específicas das escolas, dos órgãos gestores e do governo.

O PROCESSO DE INCLUSÃO ATRAVÉS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

É na escola, através das práticas pedagógicas e a partir de experiências significativas que a criança desenvolve suas habilidades, que irão surgir de acordo com cada situação de ensino para que a criança possa construir seus conhecimentos.

O processo de aprendizagem desses alunos requer modificações. Para isso, faz-se necessária uma análise crítica das relações inter e intrapessoais vividas na escola, modificações espaço-temporais, didático-pedagógicas e organizacionais que garantam a promoção da aprendizagem e adaptação desses alunos ao grupo.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Para o bom funcionamento da escola inclusiva, o documento saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla (BRASIL, 2006) nos mostra que algumas medidas institucionais devem ser tomadas, para o atendimento das necessidades específicas dos educandos, tais como:

a) Adaptações de acesso ao currículo: Incluir alunos com deficiência múltipla e necessidades educativas especiais nos centros de educação infantil não requer um currículo especial, mas ajustes e modificações curriculares envolvendo objetivos, conteúdos, procedimentos didático-metodológicos e de avaliação que propiciem o avanço no processo de aprendizagem desses alunos... Os ajustes, as modificações e adaptações são necessários não apenas em decorrência das necessidades específicas dos alunos, mas porque os sistemas de ensino, infelizmente, ainda fundamentam sua prática pedagógica em conceitos homogêneos. (p. 33)

b) Adaptações organizacionais e didático-metodológicas: A adequada organização dos grupos, a diminuição do número de alunos, a boa mediação do professor e do grupo, a simplificação da atividade, a seleção dos materiais e os recursos de apoio são elementos imprescindíveis para que a criança com múltipla deficiência possa participar de todas as atividades, desenvolver ação funcional e autonomia moral e intelectual juntamente com as demais crianças. (p. 34)

c) Adaptações avaliativas: A avaliação, nessa perspectiva sociológica, não será apenas das dificuldades da criança, mas principalmente da oferta de oportunidades, da qualidade da mediação, da modificação do meio e das estratégias metodológicas oferecidas. Essa responsabilidade social deve ser compartilhada entre a escola, a educação especial ou instituições especializadas, a família e toda a comunidade escolar, buscando em conjunto estratégias para superação das dificuldades. (p. 37)

d) Adaptações relativas ao espaço e tempo: Na educação infantil, a organização do tempo e espaço envolve todas as atividades de cuidado, de brincadeiras ou de aprendizagem dirigida. Nas brincadeiras, no espaço interno ou externo, no parque, na roda de conversas, na roda de histórias, na hora do faz-de-conta, nas oficinas de artes, músicas e na hora do lanche, todas essas situações requerem planejamento cuidadoso, para que a criança possa

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

interagir, comunicar-se espontaneamente, ter uma ação funcional melhor, brincar e aprender. (p. 37)

Ainda de acordo com (BRASIL, 2006) o professor precisa estar preparado para revisitar sua prática caso seja necessário mudar o método de ensino ou uma atividade para se adaptar melhor a alguma criança. As necessidades especificas devem estar incluídas no projeto pedagógico (que deve ser voltado para a diversidade) e no plano de desenvolvimento educacional das instituições.

> Assim, no processo de inclusão, a criança com necessidades educacionais especiais não pode ser vista apenas por suas dificuldades, limitações ou deficiências. Ela deve ser olhada na sua dimensão humana, como pessoa com possibilidades e desafios a vencer, de forma que os laços de solidariedade e afetividade não sejam quebrados (BRASIL 2006, p. 27).

A adaptação dos currículos e projetos políticos pedagógicos das escolas deve ser constantemente repensada para possibilitar a acessibilidade das crianças com necessidades especificas. Além disso, o professor deve fugir dos métodos tradicionais para dar espaço à ressignificação e a reflexão de sua própria prática a todo o tempo.

> Para que as crianças com necessidades educacionais especiais possam participar com sucesso desse programa em creches e pré-escolas há necessidade de professores empenhados na interação, acolhida e escuta dessas crianças, interessados em compreender suas necessidades e desejos, e disponíveis para interpretar suas formas de expressão e comunicação, muitas vezes diferentes daquelas das demais crianças da mesma faixa etária. E, principalmente, é preciso que os professores desejem querer ajudar as crianças a crescer e conhecer o mundo (BRASIL 2006, p. 29).

Assim, o educador precisa buscar através de estudos, associado a suas práticas pedagógicas, novas maneiras de promover a inclusão, com a certeza de que é através dos questionamentos, erros e acertos no seu dia a dia que se poderá promover uma educação inclusiva, visto que estamos sempre em processo de formação.

Para chegarmos a uma educação infantil inclusiva são necessárias ações integradas de atenção, cuidado e educação por parte de todos. O projeto político pedagógico construído pela escola precisa ter como desafio superar a antiga visão tradicional e podendo implementar de fato ações pedagógicas para inclusão real destes alunos.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática cotidiana da inclusão na educação infantil é sem dúvida permeada por dificuldades e desafios que devem nos motivar a buscar novas possibilidades a partir de práticas pedagógicas diferenciadas. Há muito ainda para avançar no que se refere ao processo de Inclusão nas escolas regulares de Educação Infantil. A falta de material, dificuldade de acessibilidade, falta de professores e déficit na formação, são desafios contínuos. Porém, a escola é um espaço de formação e é no cotidiano escolar que as estratégias vão surgindo.

A partir desta desconstrução de antigos padrões, metodologias e práticas pedagógicas já ultrapassados, devemos procurar enfrentar os desafios, buscando melhorar cada vez mais esse processo de inclusão, apresentando através das práticas pedagógicas experiências significativas que podem promover o avanço da inclusão.

Para o sucesso da educação inclusiva necessitamos de um trabalho conjunto, onde professores, gestores, familiares, governo, enfim a sociedade como um todo, sintam-se corresponsáveis por todo processo e busquem alternativas para concretização de uma educação inclusiva de qualidade e para todos, a fim de alcançarmos com isso uma sociedade mais justa, onde haja respeito à diversidade e que todos tenham garantido seus direitos.

O trabalho da inclusão nunca deve ser dado como concluído. Ele precisa ser constantemente reinventado, e para isso deve-se contar com o olhar aguçado e sensível do professor, da sua criatividade e busca por novos métodos que valorize a troca entre pares e o desenvolvimento individual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso 20/09/2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso 20/09/2020

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. [4. ed.]. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/ seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf Acesso 21/09/2020

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. V01. Disponível em http://portal.mec.gov.br/ seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf Acesso 20/09/2020

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva:** com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2005.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. Escola inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva:** orientações pedagógicas. In: FÁVERO, Eugênia A. Gonzaga; PANTOJA, Luísa de; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento educacional especializado: Aspectos legais e orientações pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas. Acesso 20/09/2020.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XXVII

(IN) DISCIPLINA ESCOLAR: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Girlene Patrícia de Melo Antunes[63]

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-27

RESUMO:

O presente artigo teve como objetivo identificar fatores responsáveis e a ocorrência da indisciplina escolar utilizando o método de pesquisa com os professores, pais, gestor e alunos da E.M.P.J.L. S recorreu-se aos referenciais teóricos que abordam temáticas, propõe um novo olhar reflexivo sobre a questão indisciplinar no cotidiano da escola atual, que tem sido vista como problema e desvio das normas disseminadas nos sistemas escolares, que inviabiliza a prática educacional. Relacionada à desordem, ao desrespeito referente a normas de conduta e à falta de limites, a indisciplina é geralmente centralizada no aluno e nas suas relações durante o cotidiano escolar. Inicialmente, coloca-se em discussão o próprio conceito de indisciplina escolar, em face das mudanças ocorridas na sociedade, apresenta as suas principais causas e especificidades. Destaca-se o enfoque preventivo como suporte desafiador ao enfrentamento do problema e ao mesmo tempo enfatizam-se algumas técnicas de encaminhamentos, sugestões preventivas e uma postura compartilhada e de parceria em bases democráticas. Entende-se como resultado uma melhora na forma de trabalhar o aluno indisciplinado onde passará a apresentar melhores resultados no cotidiano escolar. Os pais percebem a necessidade de maior acompanhamento escolar dos filhos. Quanto à gestão escolar buscou-se adequar o planejamento do professor com o propósito de obter maior participação dos alunos na realização das atividades escolares.
PALAVRAS-CHAVE: Indisciplina. Cotidiano Escolar. Educação.

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o principal papel da escola na sociedade dos dias atuais e visa contribuir para que esta seja recebida no âmbito familiar. Para isso, há apresentação das consequências que a má condução da educação familiar pode gerar na sala de aula, ou seja, no convívio interacional entre professores e alunos, bem como entre alunos e alunos. Há

63Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva e Neoropsicopedagogia Institucional e Clínica (FAVENI). Professora da rede Municipal de Ensino na cidade de Pendências/RN e na cidade de Assú/RN. E-mail: girleni_heloisa@hotmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

três décadas, a escola exerce outro papel na sociedade. Ao compará-la aos dias atuais, pode-se afirmar que esse papel mantém sua repercussão em pleno século XXI? Com tanta tecnologia e desenvolvimentos extremamente globalizados, a escola do século XXI tem oferecido um ensino de qualidade, ou seja, preparando o indivíduo e o considerando como um ser pensante, para as múltiplas situações cotidianas? O modo de criação que muitas crianças têm recebido de seus pais e responsáveis tem sido um espelho no mundo social de cada indivíduo, ou seja, o que este recebe e vive em casa transparecerá em seu convívio com o outro. Como podemos sanar os índices de indisciplina escolar se, algumas vezes, encontramos crianças com baixa autoestima resultante de seus lares? O trabalho pedagógico nas séries iniciais do ensino fundamental deve envolver diálogos e combinados, começando sempre pelos alunos menores. Conseguiremos mudar o quadro indisciplinar da escola com atitudes simples ou deveríamos seguir regras tradicionalistas? A indisciplina tem sido intensamente vivenciada nas escolas, apresentando- se como uma fonte do estresse nas relações interpessoais, particularmente quando associada a situações de conflito em sala de aula.

Mas, além de constituir um problema, a indisciplina na escola tem algo a dizer sobre o ambiente escolar e sobre a própria necessidade de avanço pedagógico e institucional. Trata-se de uma questão, portanto a ser debatida e investigada amplamente. Atendendo a esta preocupação, o presente artigo traz uma reflexão sobre a indisciplina escolar na educação básica, partindo de algumas considerações conceituais, para então comentar suas principais causas. Ao final, traz algumas ponderações sobre a dimensão preventiva em nível de escola.

A noção de indisciplina será considerada levando-se em conta três situações específicas de ocorrências. Em primeiro lugar, ela está inserida nas condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógicas, seja dentro ou fora da escola. Num outro momento ela aparece sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos vivenciados pelos alunos, em relação com seus pais. E com os profissionais da educação, no contexto escolar- com suas atividades pedagógicas, patrimônio, ambiente, etc. E por último, aparece a indisciplina no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Assim, a

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

indisciplina pode ser definida como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que refletem o pensamento da comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo e aquilo que demonstram os estudantes, em termos de contexto social.

No cenário de tantas mudanças da escola no século XX, o conceito de disciplina vai estar fortemente ligado à noção de controle sobre a conduta, contando com diversos aparatos tais como a avaliação educacional. Vemos então que a noção de (in) disciplina como contraposição de disciplina, pode ser associada, por exemplo, aos sentidos de ausência de conhecimento, ou de conduta contestatória ou divergente dos esquemas de controle social.

FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Muitas famílias que não assumem seu papel de formadora na construção do caráter de seus filhos estão sempre procurando, de uma forma ou de outra, preencher tal ausência na vida da criança. O que a escola pode oferecer que a família não pode? A escola se apresenta como único lugar de possíveis convivências com grupos de crianças, adolescentes, jovens de certa idade. Portanto, é lugar oportuno para desenvolver os hábitos de socialização, necessários para a vida em comunidade, além de propiciar cultura e favorecer o acesso a bens culturais como a leitura, a escrita, as normas de conduta da instituição.

No entanto, a escola não é depósito, onde se jogam os filhos, livrando-se deles por um determinado tempo. No caso, as famílias tentam substituir sua presença por meio de presentes de alto valor ou até mesmo dando aos filhos tudo aquilo que eles querem, pois não sabem que estão destruindo, muitas vezes, os laços familiares que poderiam criar com um simples diálogo. A ausência familiar na vida de uma criança implica diversos problemas no convívio social desta e, um desses, é a indisciplina escolar. Em reuniões de pais e mestres, é identificado muitos pais e mães que dizem “não sei mais o que fazer com esta criança!”, porém muitos não corrigiram adequadamente seus filhos quando foi necessário. Estimular e incentivar as crianças nas séries iniciais com algo que elas gostem é

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

um bom caminho para se evitar a indisciplina escolar. O aluno precisa estar estimulado e interessado no que o professor está transmitindo, pois, sem estímulo, a criança na série inicial se frustrará facilmente.

No que se refere à questão disciplinar, 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. A participação da família deve se firmar no auxílio à atuação pedagógica escolar, ou, seja, uma continuidade de coerência entre as atuações da escola e da família. Os pais devem acolher os filhos e ajudá-los, não apenas nas tarefas escolares, mas de toda vida. É preciso abrir o coração.

A escola é a instituição especializada da sociedade para oferecer oportunidades educacionais que garantam a educação básica de qualidade para todos

Sob este prisma, educar é totalmente diferente de treinar, domesticar, adaptar, moldar, adequar, integrar. Educação não é enquadrar, incutir um padrão ou modelo, mas são formar pessoas autônomas, sujeitos livres e responsáveis. A educação é o processo de emancipação humana. E para que ela ocorra segundo Paulo Freire (1997):

> Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir esse país democraticamente.

Neste âmbito, compete aos pais manterem-se informados sobre os resultados obtidos pelos filhos, colaborar com professores para tornar mais coerente e eficaz a atuação escolar, mostrarem-se interessados pelas atividades realizadas pelos filhos na escola; valorizar a escola, suas normas de conduta, conhecimentos e habilidades que propicia para criar nos filhos hábitos diz respeito e uma expectativa positiva em relação aos estudos, expressar em palavras e atitudes a confiança que têm na instituição escolar e em seus docentes; procurar saber o que o filho realizou na escola e como foi o seu dia; zelar por uma relação de carinho e respeito com os professores, pois a opinião dos pais influi sobre os filhos (é necessário lembrar que o respeito pelos professores é condição para que estes

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

exerçam sua atividade educacional); observar seus materiais escolares e mediá-los nas tarefas de casa; resolver problemas entre família e escola e reforçar sempre a autoestima e autoconfiança dos filhos, elogiando-os e comentando com amigos, parentes e familiares sobre os êxitos escolares deles.

Para que os jovens possam aprender a pensar e a viver em sociedade é essencial que os pais dediquem tempo à educação dos filhos, bem como serem exemplo de comportamentos (pontualidade, respeito mútuo) e propiciar-lhes a liberdade de pensar e agir. A deliberação consciente em dizer "não", introduzindo-os no mundo real, fazendo-os pensarem no que foi negado para que amadureçam com sabedoria. A educação não depende de si mesma, mas principalmente do papel que a família desempenha dentro, fora e junto à escola.

A educação, num sentido mais amplo, não deixa dúvida da sua função social, sendo um fator decisivo de humanização e, em especial, da humanização do homem. Os grupos humanos, constituídos culturalmente como tal, elaboraram, ao longo do tempo, instrumentos, artefatos, costumes, normas, códigos de comunicação e convivência como mecanismos imprescindíveis para sua sobrevivência. Esses mecanismos não se fazem biologicamente nem se transmitem através da herança genética. Os grupos humanos põem em andamento processos externos de transmissão para garantir a sobrevivência das novas gerações e de suas conquistas sociais. Esse processo costuma ser genericamente denominado de educação.

A educação é um processo contínuo, complexo e sutil, marcado por profundas contradições e processos coletivos e permanentes de formação de cada indivíduo, o que se dá na relação entre os indivíduos e entre este e a natureza. A escola é o local privilegiado dessa formação porque realiza um trabalho sistemático e planejado com o conhecimento, com valores, com atitudes e com a formação de hábitos. Em muitos momentos a atuação da escola foi associada à função de formar a classe subalterna, o cidadão dócil, devido a sua dimensão técnica, ensinando álgebra, ciências e outros conteúdos, sem as quais não haveria a força de trabalho dos operários.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A função tradicional da escola é a de facilitar a inserção do indivíduo no mundo social. O indivíduo deve aprender as formas de conduta social, os rituais e as técnicas para sobreviver. Ao longo do tempo as funções da escola foram sendo ampliadas, passando a abranger outras, tais como: cuidar das crianças enquanto os pais trabalham socialização colocando as crianças em contato com outras e ensinando normas básicas de conduta, aquisição de habilidades básicas de ler, escrever, expressar-se, lidar com a aritmética, os conhecimentos científicos, orientação às crianças nos ritos de passagem para a adolescência, visto que, são uma fase bastante difícil devida mudanças biológicas e psicológicas que ocorrem no organismo. A escola exerce mais funções do que parece, sendo que o atendimento a tantas e diversificadas funções, faz com que as crianças acabem permanecendo mais tempo na escola do que em companhia de seus pais. Nesse sentido, as escolas contribuem para que as sociedades perpetuem, pois transmitem valores morais que integram a sociedade.

ESCOLA PRECISA DE PRINCÍPIOS

As escolas de modo geral, devem investir em formação ética no convívio entre alunos, professores, e funcionários para vencerem as questões indisciplinares, que tanto afetam a aprendizagem e a consequente o avanço dos alunos.

Na busca de soluções para tentar solucionar os conflitos estabelecidos em salas de aula, através dos constantes atos de agressões verbais e físicas, além de humilhações constantes e ausência de limites, percebe-se o quanto elas estão cada vez mais incivilizadas. Para resolver o problema, as escolas recorrem às regras de controle e punição. No entanto, elas resolvem paliativamente o problema, porém os conflitos continuam.

Vários autores especializados em questões disciplinares apontam a necessidade de que a escola ajude a formar pessoas capazes de resolver conflitos coletivamente, pautadas pelo respeito a princípios discutidos pela comunidade.

O caminho para se chegar à resolução das questões conflituosas, passa pela formação ética, não necessariamente como conteúdo didático, mas principalmente no convívio diário dentro da instituição escolar.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

O grande clamor dos educadores é por normatização. Além de criar as regras de controle e normas de conduta, é preciso que as escolas, através do seu coletivo discutam os valores envolvidos em cada situação conflitante, usando de autoridade, pois cada vez que a escola precisa de uma lei exterior para resolver os seus conflitos, ela perde a sua autonomia.

No entanto, um comportamento ético, ao invés da simples normatização discute as relações com outras pessoas, as responsabilidades de cada um, bem como os princípios e os valores que dão sentido à vida. Primeiramente, se faz necessário antes de tudo, eleger seus próprios princípios coerentes com a Constituição brasileira: liberdade, respeito, igualdade, justiça, dignidade. É de fundamental importância que os alunos, pais e a escola entendam que esses princípios precisam ser cumpridos e defendidos e, que as situações em família e na, escola, têm conotações diferentes, por exemplo, se deixo a minha casa bagunçada o problema é meu, porém se deixo uma classe bagunçada o problema não é só meu; se um aluno for humilhado por outro, ferindo a dignidade humana, alguma coisa precisa ser feita. A escola deverá realizar debates, reuniões e assembleias para discutir regras que garantam a defesa do princípio.

Outro fator a ser colocado em prática pelo coletivo da escola, no que se refere às questões disciplinares, que durante as reuniões e assembleias, as decisões sejam tomadas através de um consenso, o que dá muito mais trabalho. No entanto é bem mais rico porque desenvolve a prática de escutar o outro, de dialogar, diferente da votação, que representa o poder. Não se pode esquecer o lugar do professor neste consenso, posto que, ele não pode abrir mão da sua autoridade, jogando para o grupo as responsabilidades pelas sanções que o combinado pode gerar.

Um dos saberes indispensáveis à prática educativo-crítica é o de como se lida com a relação autoridade-liberdade, sempre tensa e que gera disciplina como indisciplina.

Sendo o resultado da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade. Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento

O interessante seria que a autoridade e a liberdade, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas, visto que, não devemos pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas, mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária com que este ou aquele professor ensina.

Outro saber indispensável à prática educativa é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. A esse respeito assim se refere Paulo Freire:

> O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (2005, p. 59-60).

INDISCIPLINA NO AMBIENTE ESCOLAR NAS SÉRIES INICIAIS: "UM GRANDE PROBLEMA DA ESCOLA"

Não é surpresa alguma que muitos professores já não sabem mais o que fazer com a indisciplina de seus alunos. Muitas vezes, professor utiliza-se de psicólogos para o tratamento terapêutico, pois já não sabem como lidar com esse grave problema que vem aumentando a cada dia nas salas de aula. Conforme citado anteriormente, a escola vem passando por inúmeros problemas sociais, pois, antes, ela era conhecida como um lugar em que se detinha e gerava o conhecimento. Hoje, contudo, a escola vem exercendo o papel de pais e mães na vida de diversos alunos, "perdendo", aos olhos de alguns, seu valor e prestígio intelectual. Tais atributos constituem um permanente desafio para a escola, considerando, de um lado, a natureza reprodutora das relações sociais vigentes e, de outro o

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

impulso para gerar novas formas de sociabilidade. O diálogo é primordial para se vencer a indisciplina na sala de aula, enquanto que estabelecer regras no início do ano letivo com a turma, devidamente associado a uma ativa condução de classe no decorrer do ano, tende a minimizar os focos de indisciplina.

Nas condições socioeconômicas em que vivem os segmentos majoritários da sociedade brasileira, a escola ocupa um lugar de destaque ao cumprir a sua tarefa precípua – a de ser um lócus de produção, de sistematização e de socialização do saber produzido, ao longo do tempo, pela humanidade. Tempo – espaço são categorias que sempre estiveram no centro da preocupação humana com a vida. O ser humano reconhece no tempo a sua existência finita. Com o avanço científico- tecnológico, o tempo e o espaço passaram a ser dimensionados em função de novas possibilidades criadas pelo homem. A escola está situada num determinado espaço e tem que saber lidar com a simultaneidade e a complexidade do tempo de hoje. A escola pode ser um espaço de vivências disciplinares democráticas. A vida escolar ocorre em um determinado tempo e em determinado espaço.

À escola, é atribuída a tarefa imensa de favorecer aos estudantes a compreensão do movimento dialético que impregna as relações entre o homem, a natureza e a cultura no contínuo do tempo. Para exercer essa tarefa é necessário atentar para o tempo escolar e exercer uma mediação pedagógica consciente e disciplinar. O tempo escolar, aqui entendido, compreende o período de vivência pedagógica dos estudantes no ambiente escolar durante o curso básico. O tempo escolar é o tempo pedagógico de aprendizagens significativas para toda a vida.

Se submetemos os diferentes ritmos da aprendizagem, produziremos a diferenciação dos desempenhos um caminhará a seu ritmo dentro de um mesmo tempo único, logo, uns dominam tudo e outros, menos. Caso se queira unificar desempenhos (nível elevado de domínio para todos) há que se diversificar o tempo de aprendizagem. Para tal é preciso permitir que cada um avance a seu ritmo usando todo o tempo que seja necessário. Este é um dos pontos de ancoragem da exclusão da escola- a seriação intra e extraclasse das atividades, com tempo único. Mas note-se que não basta dar todo o tempo necessário, é preciso que ele tenha ajuda igualmente diferenciada para aprender (materiais

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

diversificados, ajuda pontual durante o processo de aprendizagem) de forma que este tempo adicional necessário possa ser suportável para a escola e para o próprio aluno em sua aprendizagem. Está também indicado o elemento-chave para tornar a diversificação do tempo eficaz- a existência de apropriadas formas de ajuda disponíveis para lidar com os diferentes alunos.

POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS E INTERFERÊNCIAS PREVENTIVAS NA BUSCA DE SOLUÇÕES PARA AS QUESTÕES INDISCIPLINARES

A indisciplina escolar não é um fenômeno estático, que tem mantido as mesmas características ao longo das últimas décadas. "Não é possível darmos "receitas", "fórmulas", já postulada" para as situações de indisciplina, dado estas serem relacionadas e circunstanciais. É preciso situá-las em seus termos, isto é, de acordo com os condicionamentos do aluno que a provoca ou da situação na qual se manifesta. Antunes (2002a, p. 25) salienta que: "ensinar não é fácil e educar mais difícil ainda; mas não ensina quem não constrói democraticamente as linhas do que é e do que não é nítido".

Os encaminhamentos disciplinares preventivos em nível de escola têm se mostrado efetivos, de acordo com a literatura especializada. Estudos indicam que uma diretriz disciplinar ampla e de base preventiva, é o melhor posicionamento que uma escola pode desenvolver para garantir a disciplina (AQUINO, 1996a, 1996b, 2000, 2003; ANTUNES, 2002ª, 2002b). Outra técnica preventiva relevante na indisciplina é a adoção de modalidade de tutoria. É uma via polivalente de enorme interesse em cada professor, adotar como tutor uma turma ou indivíduos de uma sala de aula ou da escola.

Outro elemento preventivo relevante está no ambiente da escola que deve ser verdadeiramente humano, no sentido de construir um espaço democrático onde se cultiva o diálogo e a afetividade humana, em que se pratica a observação e garantia dos direitos humanos (constitucionais). Na prática o que se espera é que a escola assuma um papel educativo e proporcione através de uma visão sistêmica a integração de todos os agentes envolvidos no processo, bem como o acesso das novas gerações à herança cultural

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

acumulada, vista como instrumento para desenvolver competências, aguçar sensibilidades e transformar o ser humano.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A escola precisa estar atenta à organização significativa do trabalho pedagógico .E, para que essas experiências sejam bem sucedidas , deve ser respeitado o ritmo, o tempo e as experiências dos estudantes. Quando se faz menção ao tempo pedagógico, está-se aludindo ao tempo escolar que favorece a aquisição , pelos estudantes, das aprendizagens significativas. Esse tempo pedagógico está demarcado pelas normas instituídas pelas políticas educacionais em nível macro e pelas decisões internas à escola. Mas, além disso, refere-se também ao sentido pedagógico do tempo livre. Tempo supostamente destinado ao lazer, às descobertas de outros sentidos, à fruição de prazeres, fora do espaço estritamente escolar. O tempo considerado "livre" está também inserido no processo pedagógico, gerando novas aprendizagens e concorrendo para uma formação integrada do cidadão. Segundo vários estudiosos, somente uma pequena parte do tempo, na escola, é dedicada à socialização e construção do conhecimento.

Considerando-se o tempo efetivo para que a aprendizagem possa ocorrer, os docentes poderão fazer o registro do acompanhamento do estudante e do grupo, considerando as dimensões relativas ao conhecimento, às atitudes e valores, às aprendizagens sócio afetivas e culturais.

O ALUNO NO SEU CONTEXTO SOCIAL

A preparação do indivíduo para enfrentar a sociedade é o papel principal da escola, preparando-o também para às inúmeras situações cotidianas que possa viver, além de sua inserção no mercado de trabalho. Tradicionalmente, uma escola preza apenas por um ensino que contempla as diversas culturas, objetivando que os alunos alcancem tão somente as médias classificatórias, esquecendo-se de real sua preparação para a vida.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Levando-se em conta que o aluno elabora seu conhecimento a partir da atribuição de um sentido próprio e genuíno às situações que vivencia e com a as quais aprende, processo no qual exerce papel primordial a capacidade de autonomia, de reflexão e de interação constante com os outros sujeitos e com seu entorno, as separações mente-corpo-cérebro-espírito, homem-natureza não mais se sustentam. Este novo paradigma traz a percepção holística do mundo, a visão de contexto global, a compreensão sistêmica enfatizando o todo em vez de uma parte. Para Antunes (2002 br, p.38),"somente se aprende quando o novo que chega se associa ao antigo que a mente guarda, e desta maneira nenhum aluno é tábua rasa, mente vazia".

Além disso, o desenvolvimento do aluno se dá em um espaço onde personalidades diferentes encontram-se interligadas, na busca da satisfação de suas necessidades sejam materiais ou afetivas. Para Aquino (1996 a, 98) "é impossível negar, portanto a importância e o impacto que a educação familiar tem (do ponto de vista cognitivo, afetivo e moral) sobre o indivíduo. Entretanto, seu poder não é absoluto e irrestrito".

Para resguardar a efetividade de sua função educativa, a estrutura familiar precisa adaptar-se às circunstâncias novas e transformar determinadas normas, sem deixar, no entanto de construir um modelo de referência para os seus membros. A escola concebida como um sistema que compartilha funções e que se inter-relaciona com outros sistemas que integram todo o contexto social, torna-se uma instituição que recebe exigências de outras instituições e na qual convivem com formas de agir diversas, muitas vezes desordenadas e frequentemente contraditórias. Também os pais, com diferentes condições socioculturais, costumam esperar da escola tarefas educativas muito diversas e até mesmo, que a escola assuma ações que seriam próprias da família.

ALGUNS FATORES E ESPECIFICAÇÕES DA INDISCIPLINA NO CONTEXTO ESCOLAR

No entanto a origem dos comportamentos ditos indisciplinares pode estar em diversos fatores: alguns fazem parte das questões relacionadas ao professor e sua atitude

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

em sala de aula, outros são advindos das famílias dos alunos e portanto são verificados nos alunos; outros são gerados no processo pedagógico.

FATORES INDISCIPLINARES RELACIONADOS AO PROFESSOR

O professor desempenha um papel importante na educação, não apenas como figura central, mas também como coordenador do processo educativo, visto que, usando de sua autoridade democrática, cria em conjunto com os alunos, espaços pedagógicos interessantes, estimulantes e desafiadores, para que nelas ocorra a construção de um conhecimento escolar significativo. É importante que entre alunos e professores, estabeleça-se a forma de comunicação necessária para que a aprendizagem significativa ocorra realmente, Uma coisa é o conhecimento "pronto", sistematizado, outro, bem diferente, é este conhecimento em movimento, tencionado pelas questões de existência sendo montado e demonstrado

A INDISCIPLINA E O ALUNO

A indisciplina escolar traz como consequência o fraco rendimento escolar dos alunos. O seu insucesso pode levá-lo a investir pouco nas tarefas escolares e a desinteressarem-se pela escola, desencadeando, eventualmente, emoções negativas, traduzidas em comportamentos inadequados, que muitas vezes são julgados como sendo comportamentos indisciplinados. Isso indica então, a correlação entre indisciplina e moralidade. As questões indisciplinares encontradas nas escolas incluem também o ambiente escolar e as condições de ensino-aprendizagem, os modos de relacionamentos humanos, o perfil dos alunos e a sua capacidade de se adaptar aos esquemas da escola.

Na própria relação entre professores e alunos habitam motivos para a indisciplina, e as formas de intervenção indisciplinar que os professores praticam pode reforçar ou mesmo gerar modos de indisciplina. O aluno ressalta que as melhores alternativas para melhorar efetivamente o desenvolvimento das aulas são: 1- Aulas dinâmicas; 2- Respeito mútuo; 3- Cumprimento do Regimento Interno; 4- Cumprimento dos combinados; 5- Diminuição das

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

conversas paralelas; 6- Maior interação entre professor e aluno. 7- Autoridade e autonomia docente e 8- Reorganização da sala de aula. Acredita-se que essas sugestões venham favorecer à indisciplina nos espaços escolares, por se tratar de opiniões dos alunos, como prevê a autoridade e autonomia escolar. Para corroborar com esses conceitos, salienta-se que disciplina não significa ser submisso a algo ou alguém, mas sim aceitar e cumprir as regras e normas adotadas.

ANÁLISE DOS DADOS: A PESQUISA INDISCIPLINA

Nos encontros realizados com os professores, pais e alunos (sujeitos da pesquisa), delineou-se o perfil do aluno disciplinado e indisciplinado, auxiliando com os teóricos que serviram como subsídio para o desenvolvimento da proposta. Também foi descrito o modelo ideal de professor, chegando a conclusão de que deveria ser um profissional flexível, articulador, participativo e que planejasse suas atividades segundo a realidade e expectativas dos educandos.

Numa análise comparativa das respostas dos pessoas envolvidos na pesquisa, observa-se que todos os professores, pais e estudantes concordaram que a conversa é a responsável pela indisciplina em sala de aula, todos afirmaram que este fator é o responsável pela bagunça, falta de educação, uso de palavras inadequadas prejudicando a todos, especialmente o próprio aluno que não presta atenção nas explicações dos professores.

Outro fator de grande relevância dos resultados obtidos refere-se à forma como o professor administra a sala de aula, percebendo que os pesquisados afirmaram que o professor precisa usar métodos direcionados para o diálogo, adotar uma postura mais rígida; os alunos e pais expuseram sobre a existência de autoritarismo por parte de alguns docentes.

Sugeriram aulas mais atrativas e os alunos se comprometeram a participar mais, sendo que os pais terão que passar a observar mais os filhos tanto em casa como na escola Outro aspecto importante refere-se ao papel da direção da escola. É importante que ela atue de modo a oferecer apoio aos professores e aos alunos, tendo uma presença constante nos

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

diversos espaços escolares, onde deve manter o relacionamento informal com professore e alunos. Espera-se que a direção escolar; expresse interesse pelas suas atividades, adotando uma postura de administrador-gestor que busca parcerias com outros espaços educativos; implemente inovações educacionais que melhor qualifiquem os alunos e professores, desenvolvam novas habilidades de estudo nos alunos e introduza estratégias de aprendizagem cooperativas.

É preciso cada vez mais ampliar o envolvimento dos familiares nas discussões pertinentes às questões pedagógicas como as atividades extracurriculares ou mesmo de gestão, incluindo a questão disciplinar. Torna-se então imprescindível manter a comunidade informada quanto às realizações e atividades escolares.

O principal no processo pedagógico deve ser entre a criança, com o desenvolvimento de suas potencialidades, e o professor, como pessoa realizada e preparada para ajudar no crescimento da outra pessoa.

No enfrentamento da indisciplina escolar, a educação não pode ser vista como responsabilidade apenas das escolas. Tudo na sociedade pode ser e é pedagógico em sentido positivo ou negativo. Na família, no trabalho, nos meios de comunicação, na ação política, nos atos religiosos, em qualquer setor de atividade humana, estamos ensinando às novas gerações modelos e propostas de conteúdo técnico, político e moral. Isso é tão real na sociedade moderna, em que a criança está em contato com o mundo pela televisão, pela interação intensa com os adultos e pela internet.

Mesmo considerando a especificidade institucional, formativa, democrática e intencional da escola na busca de alternativas de intervenção pedagógica de cunho científico, para a proposição de soluções aos problemas de ordem indisciplinar nas escolas, é mister que qualquer pessoa pensante deve empenhar-se na mudança da educação de forma global promovendo, a cultura, mas também praticando a ética empenhando-se assim por uma sociedade humanista, preocupada com a importância dos alunos, como a promessa de um futuro mais humano, de homens que sejam artífices e não mero produto das práticas sociais.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Outro elemento preventivo relevante está no ambiente da escola que deve ser verdadeiramente humano, no sentido de construir um espaço democrático onde se cultiva o diálogo e a afetividade humana, em que se pratica a observação e garantia dos direitos humanos (constitucionais). Na prática o que se espera é que a escola assuma um papel educativo e proporcione através de uma visão sistêmica a integração de todos os agentes envolvidos no processo, bem como o acesso das novas gerações à herança cultural acumulada, vista como instrumento para desenvolver competências, aguçar sensibilidades e transformar o ser humano. Para que essa educação representa mudança deve-se cultivar, sobretudo entre os professores uma postura de interesse pelas metas, realizações e problemas dos estudantes. Essas transformações na escola não ocorrem por acaso ou por decreto mas pela postura reflexiva e pela vontade coletiva da sua comunidade.

Outro aspecto importante refere-se ao papel da direção da escola. É importante que ela atue de modo a oferecer apoio aos professores e aos alunos, tendo uma presença constante nos diversos espaços escolares, onde deve manter o relacionamento informal com professore e alunos. Espera-se que a direção escolar; expresse interesse pelas suas atividades, adotando uma postura de administrador-gestor que busca parcerias com outros espaços educativos; implemente inovações educacionais que melhor qualifiquem os alunos e professores, desenvolvam novas habilidades de estudo nos alunos e introduza estratégias de aprendizagem cooperativas

Esta política disciplinar deve considerar também a necessidade de estreitar as relações entre escola e comunidade. O avanço disciplinar depende do grau de comunicação e relações democráticas com o entorno escolar. É preciso cada vez mais ampliar o envolvimento dos familiares nas discussões pertinentes às questões pedagógicas como as atividades extracurriculares ou mesmo de gestão, incluindo a questão disciplinar. Torna-se então imprescindível manter a comunidade informada quanto às realizações e atividades escolares.

O principal no processo pedagógico deve ser o binômio humano: a criança, com o desenvolvimento de suas potencialidades, e o professor, como pessoa realizada e preparada existencialmente para ajudar o desabrochar de outra pessoa.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

No enfrentamento da indisciplina escolar, a educação não pode ser vista como responsabilidade apenas das escolas. Tudo na sociedade pode ser e é pedagógico em sentido positivo ou negativo. Na família, no trabalho, nos meios de comunicação, na ação política, nos atos religiosos, em qualquer setor de atividade humana, estamos ensinando às novas gerações modelos e propostas de conteúdo técnico, político e moral. Isso é tão real na sociedade moderna, em que a criança está em contato com o mundo pela televisão, pela interação intensa com os adultos e pela internet.

Mesmo considerando a especificidade institucional, formativa, democrática e intencional da escola na busca de alternativas de intervenção pedagógica de cunho científico, para a proposição de soluções aos problemas de ordem indisciplinar nas escolas, é mister que qualquer pessoa pensante deve empenhar-se na mudança da educação de forma global promovendo, a cultura, mas também praticando a ética empenhando-se assim por uma sociedade humanista, preocupada com a importância dos alunos, como a promessa de um futuro mais humano, de homens que sejam artífices e não mero produto das práticas sociais.

A família constitui-se no primeiro muro de contenção, é nela que se estabelecem as primeiras regras, limites, valores e torna-se então a primeira referência de autoridade com equilíbrio, cujas consequências vão se evidenciar posteriormente na escola, e se esta, através do seu trabalho e suas parcerias, não conseguir resolver o problema, infelizmente será mais um problema para as autoridades, que não esteja empenhado simplesmente em esgotar os itens de um programa e em aplicar com exatidão e rigor os regulamentos escolares, mas que se sirva da oportunidade oferecida pelo cumprimento do currículo-entendido este em seu sentido mais abrangente, como a totalidade das experiências de aprendizagem oferecidas pela escola para ajudar a criança, mergulhando-a num clima em que reinem não somente a ordem e a disciplina, mas também a confiança, o calor humano, o respeito mútuo, a emulação sadia, o senso de solidariedade e de cooperação, o civismo, a religiosidade, a tirar o melhor partido de seus recursos e potencialidades, fazendo-o até o nível permitido pelos estudos cumpridos. Que lhe comunique o amor pelo trabalho e o desejo de fazê-lo bem feito.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Que a leve a assumir a responsabilidade pelos seus atos, sejam eles louváveis ou não e a aceitar equilibradamente os elogios ou censuras que mereça... Que respeite a intrínseca dignidade da criança- pessoa racional e livre que é, conduzindo-a assim agir em relação aos demais, seus superiores ou seus iguais. Que seja para ela estímulo , guia, conselheiro e exemplo. Que saiba transmitir-lhe a convicção de que o futuro da Pátria e o da própria humanidade dependem dela também, do que consiga vir a ser , a saber fazer, do que já esteja sendo e fazendo, como aluno de uma escola publica, por humilde e desconhecidå que esta seja"

A palavra Família não deve estar somente na lei do Estatuto da Criança e do Adolescente, mas sim ser vivida na íntegra por uma criança, da mesma forma que deve estar presente na vida estudantil do discente. Por meio de laços familiares, conseguiremos eliminar os diversos problemas sociais encontrados na era atual, desde a indisciplina dentro de casa até na sala de aula e, por que não dizer também, com a extinção da marginalidade social que tem levado muitos ao mundo da criminalidade. A escola deve exercer sua tarefa, preparando o indivíduo às múltiplas situações da vida, entendendo-o como um ser extremamente ativo e capaz de produzir novos conhecimentos.

O professor precisa estar sempre preparado às situações de frustrações ocasionadas pela indisciplina, procurando sempre utilizar meios para extingui-la, tentando resgatar, muitas vezes, a confiança e a autoestima de um aluno, de modo que se possa realizar o processo de construção e criação no processo de ensino-aprendizagem.

CONCLUSÃO

Diante da pesquisa desenvolvida a qual teve como temática a indisciplina escola: "desafios e perspectivas". Sendo uma pesquisa de natureza qualitativa fez-se indispensável a participação docente, discentes e pais/responsáveis com vista a traçar planos que viessem a combater a problemática detectada, que envolveu os comportamentos inadequados e não previstos no Regimento Escolar da instituição, resultante do problema em sala de aula e especialmente pelo constrangimento que a equipe escolar se submeteu.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

De acordo com a pesquisa levantada, os professores investigados afirmaram que as aulas por eles ministradas eram interessantes, que orientavam sobre as normas e regras, sendo que a maioria dos educandos só participava das aulas se fossem convocados, devendo a família se envolver mais nas atividades escolares de seus filhos, e que a direção necessitava intervir com mais rigidez quanto às normas regimentais internas.

Foi citado, o número de alunos por sala prejudicava o aprendizado e comprometia a disciplina da sala. Dentre os professores questionados, houve alguns que não quiseram se manifestar quanto às aulas interessantes e bem planejadas. Os pais participantes esclareceram que a indisciplina atrapalhava o rendimento da aula; o regulamento e as normas da escola eram claros. Nem sempre as aulas eram bem planejadas, mas esporadicamente chamavam a atenção, talvez, por isso, poucos acompanhavam as atividades escolares.

Muitos pais acreditavam que os filhos perturbavam as aulas; outros citaram que seus filhos reclamavam sobre os palavrões, conversas paralelas e brigas. Para sanar as dificuldades e elevar a aprendizagem, esses sugeriram: separação de grupos de alunos; respeito mútuo; aulas dinâmicas e de reforço. Os discentes contribuíram de forma favorável, afirmando que receberam advertência por não conseguirem ficar quietos ou por não cooperar com o professor. Segundo os mesmos, os motivos que levaram à indisciplina foi a agressão ao outro e a recusa em fazer as atividades de casa. Para combater a indisciplina, indicaram palestras, elaboração de combinados e encaminhamentos para Orientação Educacional ou Coordenação Pedagógica.

Os levantamentos realizados confirmaram que para se combater problemas sobre a indisciplina escolar é indispensável a participação da família, uma vez que a omissão desta acarreta na ausência de limites aos filhos, bem como da postura dentro e fora da escola. Aos professores, ficou um grande recado: aulas mais atraentes e dinâmicas, com maior uso da autoridade. Contudo, esclareceu-se que a responsabilidade pela indisciplina não é só do professor.

Os pais e alunos reconheceram sua parcela de culpa. Este trabalho procurou esclarecer a emergente necessidade de mudança na postura docente, discente e familiar,

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

tendo como resultado, alunos mais interessados pelos estudos e pela vida. Deste modo, pôde-se comprovar que a eficiência da pesquisa foi de caráter qualitativo, colaborando para a construção de diferentes estratégias para o sucesso do ensino, o que exigiu da equipe pedagógica da E. M. P. J. L. S., o aperfeiçoamento conforme a apresentação de fatos ainda não demonstrados. Com tudo Nesta caminhada a escola pública não está sozinha, conta com a colaboração do Conselho Tutelar, do Ministério Público e agora com a Patrulha Escolar, como parceiros preocupados com o destino das crianças e adolescentes. Depois dos pais e da família, um professor é o bem mais precioso para o desenvolvimento do aluno. Desprezá-lo é atentar contra os direitos de todas as crianças.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professor Bonzinho**= aluno difícil: A questão da indisciplina em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2002.

AQUINO, Júlio. (Org)- **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas.2.ed; São Paulo : Summus, 1996 a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à aprendizagem educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1997.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XXVIII

LITERAMEME: O USO DE MEMES NAS AULAS DE LITERATURA

Victor Terra Freitas[64]; Evelyn Maria Cerqueira Andrade[65].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-28

RESUMO:

As tecnologias digitais, por meio da interatividade, permitiram o surgimento de novos gêneros textuais. Os memes possuem rápida propagação nas redes sociais, são textos multimodais que ainda não são vistos por boa parte dos educadores e dos educandos como uma ferramenta didática para a construção do saber. Por ser um texto híbrido, esses gêneros chamam a atenção do aluno, que, por sua vez, precisa desenvolver uma interpretação multiletrada. Um dos pontos que levou ao desenvolvimento deste trabalho foi a opinião de um número significativo de alunos que não possuem interesse pelas aulas de Literatura. Esta proposta veio com o objetivo de tornar tais aulas mais atrativas, despertando a coparticipação e a troca de saberes. A atividade propôs que os alunos criassem um meme sobre algum movimento literário que haviam estudado. Eles deveriam explicar o contexto do movimento literário e a relação entre a figura selecionada. Como resultado, esperava-se que os alunos descobrissem nos memes uma nova forma ferramenta que estimulasse o estudo de Literatura Brasileira.
PALAVRAS-CHAVE: Memes. Ensino de Literatura. Gêneros Emergentes. Novas Tecnologias.

INTRODUÇÃO

As aulas de Literatura são, na maioria das vezes, ministradas de uma maneira tradicional na qual contexto histórico é estudado, juntamente com o cânone literário e as biografias dos autores. Não há contextualização com a atualidade. Está problemática faz com que o educando não veja motivação para conhecer Literatura, pois ele acredita que esta se encontra muito distante de sua vida cotidiana. Outro aspecto a ser considerado é o fato de que o comportamento dos alunos tem sido alterado a cada dia. Eles buscam na internet

64 Especialista em Educação Básica pelo Colégio Pedro II; graduado em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Candido Mendes; professor no Centro Educacional Estações do Ano (CEEANO). E-mail: prof.victorterra@hotmail.com
65 Graduanda em Letras (Português/Literaturas) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, estagiária no Centro Educacional Estações do Ano (CEEANO). E-mail: evelynmariah@hotmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

resumos e vídeo aulas para estudar com o objetivo de alcançar uma determinada média e ser aprovado, não tendo nenhum compromisso compreender a sua realidade com a obra ou a escola literária estudada.

Por outro lado, inúmeras ferramentas têm surgido para auxiliar alunos a estudar, como aplicativos, vídeos, jogos e entre outras. No entanto, poucos são os casos de aplicabilidade destes instrumentos em sala de aula. O professor a todo o momento disputa a atenção do discente com muitas novidades tecnológicas, com as mensagens nas redes sociais e as imagens e vídeos que circulam em diversos meios.

Dificilmente os dois lados da sala de aula conseguem ter uma troca significativa visando crescimento de ambos. Na maior parte das vezes, os professores dão os conteúdos de forma tradicional e os alunos, desmotivados, recebem de maneira passiva, não achando interessante. O primeiro caminho é a criação de uma ponte entre os dois lados para que vivência do aluno e a sua cultura seja respeitada e agregada com outros valores acadêmicos. A solução encontrada foi imergir no cotidiano do educando, buscando a integração por meio das redes sociais e o que estas podem agregar como novas possibilidades de ensino e novas ferramentas para ministração das aulas.

O fenômeno *meme* está inteiramente presente nas redes sociais, fazendo parte da vivência do educando. Vale ressaltar que é algo que cativa os usuários das redes sociais que buscam formas de interação com humor. Pelo fato de ter a junção da imagem com o texto, na maioria das vezes com humor, milhões de imagens são compartilhadas pelos internautas. A partir daí, pensou-se em agregar ensino de Literatura com os gêneros textuais multimodais que circulam nas redes sociais, os memes.

Os memes, em grande parte, são irônicos e críticos, o que possibilita a junção ideal com a literatura, pois esta é o reflexo da sociedade. Além disso, os alunos não desejam receber os conteúdos de forma passiva, mas gostam e precisam ter o protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, confeccionar memes, interagir com os colegas e professores e ter a oportunidade de expor o que pensa e percebe torna-se algo imprescindível para a vivência acadêmica.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Por todos os aspectos elencados, este trabalho possibilitou a experimentação de novos gêneros textuais nas aulas de Literatura Brasileira comumente vistas na instituição escolar, fazendo uso de uma nova ferramenta para auxílio do educando.

GÊNEROS TEXTUAIS

O ser humano tem a necessidade de comunicação. Marcuschi (2007, p. 21) afirma que não há possibilidade de comunicação sem fazer o uso de algum gênero. O autor ainda afirma que toda comunicação verbal é feita com uso de algum texto, seja ele verbal ou oral. Além disso, vale ressaltar que estes formam o centro de toda dimensão comunicativa da vida social (BAZERMAN, 2011, p. 59) e que os gêneros também são organizadores da comunicação fazendo parte do cotidiano (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 17). Já Bakthin (2000, p. 279) diz que:

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. (...) Que se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. (...) Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Por isso, os gêneros são entidades sociodiscursivas imprescindíveis à comunicação humana (MARCUSCHI, 2007, p. 19). Surgem para atender a necessidade humana de expressão, sendo completamente influenciados pelo contexto social e histórico das mais diversas camadas da sociedade. São infindáveis e o homem faz uso destes de forma inconsciente. Dias (2012, p. 2) afirma que mesmo uma tese de doutorado ou em uma até uma simples conversa informal, os gêneros textuais têm o poder de moldar todos os tipos de discurso.

Como os gêneros fazem parte de toda a esfera comunicativa, as instituições escolares precisam agregá-los ao currículo. A importância do estudo dos gêneros textuais é tamanha que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sugerem que o ensino de Língua Portuguesa faça uso destes:

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 23-24).

As escolas têm agregado ao currículo o estudo dos mais variados gêneros textuais, pois se acredita que é uma oportunidade de observação da utilização da Língua Portuguesa em diversos meios (MARCUSCHI, 2007), por isso que os Parâmetros surgem com o objetivo de reorientar a sistematização do ensino.

GÊNEROS TEXTUAIS EMERGENTES

A escrita alfabética colaborou para o surgimento de vários gêneros. O surgimento da imprensa contribuiu para que inúmeros outros gêneros aparecem. No entanto, Marcuschi (2007, p. 19) diz que foi a *cultura eletrônica* que deu a maior possibilidade da manifestação de um número gigantesco de novos gêneros, com meios de comunicação amplamente utilizados como: rádio, telefone, televisão e, principalmente, a internet. Ele ainda assegura que é o uso intenso das novas tecnologias que propicia a aparição de novos gêneros.

A principal característica dos gêneros digitais é a interação entre os indivíduos, ocorrendo a permutação de informações de maneira simultânea. O Dicionário de Análise do Discurso conceitua a palavra como:

> A interação é, em primeiro lugar, esse processo de influências mútuas que os participantes (ou interactantes) exercem uns sobre os outros na troca comunicativa; mas é também o lugar em que se exerce esse jogo de ações e reações: uma interação é um "encontro", isto é, um conjunto de acontecimentos que compõem uma troca comunicativa completa, que se decompõem em sequências, trocas e outras unidades constitutivas de grau inferior, e tem a ver com um gênero particular (interação verbal ou não verbal) (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 281-282).

Marcuschi (2004, p. 33) comenta que este fato transformador se dá pelo fato da ampla possibilidade de inserção de recursos visuais (*emojis*, fotos, memes, gifs...), sons

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

(mensagem de voz, músicas) ou até mesmo vídeos, apontada pelo autor como "interação de recursos semiológicos". Por isso, Marcuschi (2004, p. 2) comenta que a sociedade "passou para o plano da escrita", tornando-se "textualizada". É uma nova relação com a linguagem.

> À medida que, cada vez mais, se adota uma perspectiva social para compreender a Internet, o papel que desempenha a linguagem se converte também em um objetivo central. Tanto é assim, que sem querer menosprezar as notáveis conquistas tecnológicas da Internet, nem a originalidade e a variedade na apresentação de conteúdos visuais, o que se torna evidente de imediato é a sua natureza linguística. Se a Internet é uma revolução, é provavelmente uma revolução linguística (CRYSTAL, 2001, p. 08).

Costa (2005, p. 103) explica ocorre uma variação linguística oriunda da escrita plástica e heterogênea, extremamente distinta dos modelos canônicos e tradicionais dos gêneros e que ocasiona a transformação do ato de leitura e escrita. O surgimento dos gêneros emergentes tem desafiado a visão dicotômica de conceituação de um texto, pois os mesmos são híbridos, possuindo uma enorme integração entre inúmeros tipos de semioses, como, por exemplo, formas em movimento, imagens, sons e signos verbais (MARCUSCHI, 2007, p. 20). O autor nomeia como gêneros digitais e ainda os conceitua como os "gêneros textuais que estão emergindo no contexto da tecnologia digital em ambientes virtuais" (MARCUSCHI, 2010, p. 15).

Dessa forma, Marcuschi (2004, p. 6) aponta que os gêneros são frutos das relações entre "um meio, um uso e a linguagem". Houve uma mudança no meio, pois não é mais o papel e sim a Internet, com uma gigantesca rede de informações que com isso possibilitou uma alteração no uso, porque possibilita inúmeras novas práticas com o texto escrito e ainda transforma a linguagem, passando a ser mais informal e abreviada (FREITAS; FINELLI; MACIEL, 2014, p. 126).

Logo, segundo Marcuschi (2008, p. 199), os gêneros textuais emergentes originam do que é chamado de comunicação eletrônica, na qual desenvolve o discurso eletrônico. Não há um número exato de textos, mas a tendência é que com o surgimento de um novo site, uma nova rede social, um novo aplicativo ou uma nova tecnologia qualquer impulsione o surgimento de incontáveis textos.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

VERBO-VISUALIDADE

O processo de leitura não acontece somente com as palavras, ou seja, com os textos verbais. As imagens também fazem parte do processo de interpretação. Quando a interpretação de textos escritos e imagens são vistos de forma separada, o que os difere é que estes são percebidos de forma simultânea, ou seja, cada recurso gráfico surge de ao mesmo tempo; enquanto aqueles são compreendidos e interpretados de forma linear (SANTAELLA, 2012, p. 11). Não só com textos não verbais como também os híbridos. A sociedade contemporânea está repleta de símbolos, signos e sinais.

A imprensa, a publicidade e os gêneros digitais emergentes exigem do leitor, além da decifração de letras, a compreensão de imagens, gráficos, ilustrações e embalagens de produtos, como afirma Santaella (2012, p. 11). Por isso, Knauss (2006, p. 114) assegura que estamos imersos em uma cultura visual e analisar uma imagem é compreender os meios para produção de sentido em variados contextos culturais. Já Meneses (2003, p. 28) acrescenta dizendo que a interação social é que produzirá sentido para compreensão da imagem. Ao interpretar uma imagem, é preciso que haja a compreensão objetiva e subjetiva.

> O ato de ler uma imagem é um processo interpretativo resultante da interação entre leitor/a e material. Assim, temos de entender que o sentido dado à imagem irá variar de acordo com os conhecimentos culturais de quem a interpreta, podendo ser bastante universal dentro de uma cultura dada, mas idiossincrática em outra (HERNANDEZ; SCARPARO, 2009, p. 62).

Alguns textos híbridos exigem do leitor sensibilidade para “saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência” (SANTAELLA, 2012, p. 13). A mesma autora ainda complementa que há domínios da imagem e os textos híbridos enquadram-se no “domínio das imagens como representações visuais” (2012, p. 17).

A verbo-visualidade é a relação da palavra com a imagem presente nos variados tipos de textos. O código linguístico pode deixar lacunas de compreensão que serão inteiramente compreendidas pelas imagens, ou pode ocorrer o contrário (LINS, 2008, p. 34).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Um texto é multimodal quando é constituído de recursos de imagem, som, escrita ou gestos (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 21). A unidade global de um texto pode ser comprometida quando não se percebe que os aspectos pictoriais e verbais estão diretamente subordinados (DIONISIO, 2011, p. 141). Por isso, também é preciso compreender melhor o vínculo entre imagem e texto, sendo convencional, pois está diretamente dependente de associações habituais e ideias do leitor (SANTAELLA, 2012, p. 120).

MEMES

Com o avanço da internet, inúmeros gêneros textuais surgiram. As pessoas produzem e reproduzem e interagem com o outro a todo o momento. Para Caparroz (2013, p. 2) a mídia tem o poder de intervir na memória porque constrói novos registros que são feitos de acordo com os próprios interesses. A autora ainda complementa conceituado que as novas formas de comunicação são rizomáticas, pois a emissão e a recepção foram mescladas; não há mais uma forma de se comunicar centralizada, mas ramificada, excluído qualquer forma de passividade.

Desta forma, nota-se que "as redes digitais instauraram uma forma comunicativa feita de fluxos de troca de informações 'de todos para todos'" (FELICE, 2008, p. 53). O receptor não é mais visto como um ser passivo, pois ele interage, cria conteúdo, compartilha, troca o tempo inteiro.

Recuero (2010, p. 124) fala sobre a repercussão dos memes, uns são mais copiados e compartilhados enquanto outros apenas passam pelas redes sociais e são facilmente esquecidos. A autora diz que esta situação ocorre porque umas imagens permanecem mais tempo imersas no grande "caldo cultural". Fazendo ainda uma analogia à hereditariedade, um meme pode ser fruto das muitas combinações e misturas e mescla ideias antigas com atuais.

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

O ensino tradicional era pautado na forma de decorar regras gramaticais e teorias literárias sem nenhum tipo de contextualização. Kleiman (2013, p. 32) afirma que, no âmbito escolar, o contato com os textos na maioria das vezes é confuso, pois é utilizado como pretexto para fazer análise sintática, cópias e resumos.

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os gêneros discursivos começaram a possibilitar reflexões sobre o ensino da Língua Portuguesa, além de orientar a maneira na qual a língua materna deveria ser ensinada. O ensino da língua deve ser feito levando-se em consideração a interação verbal.

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A enunciação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 123).

A língua vai sendo construída por meio do uso de seus interlocutores. O ensino deve, portanto, ser pautado nos gêneros do discurso nos quais os falantes produzem o tempo inteiro. Bronckart (1999, p. 103) vai colaborar afirmando que a forma de inserir o sujeito nas práticas comunicativas da humanidade e a forma de socialização dos indivíduos é por meio do estudo e da apropriação de gêneros textuais. Magda Soares (2002, p. 173), nessa mesma perspectiva, aponta que é preciso ver a língua como enunciação na qual é preciso compreender quem a utiliza, o contexto, as condições sociais e históricas; não olhando apenas pelo viés da comunicação. Todo o ensino precisa estar pautado na reflexão do uso da língua, por isso é preciso que a metodologia aplicada seja em torno de textos.

O ensino precisa ser abrangente para que o discente possa compreender os distintos eventos comunicativos. Por isso, faz-se necessário que haja a contextualização das aulas visando a melhor assimilação e apropriação da língua materna. O que antes era compreendido como conteúdos tradicionais de gramática, literatura e produção textual foram inseridos em uma esfera muito maior, a linguagem. Todo conteúdo tem seu espaço desde que possua um contexto, uma visão interdisciplinar (BRASIL, 2000, p. 23)

> A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 24).

A linguagem precisa ser amplamente explorada dentro do espaço da instituição escolar para instrumentalizar o aluno. Sempre com o intuito de promover igualdade com as pessoas que afirmam ter domínio social linguístico (BRASIL, 2000, p. 22). Além disso, os documentos oficiais apontam que é preciso privilegiar o uso público da linguagem, com o objetivo de despertar a criticidade, as mais variadas formas de pensamento e os usos artísticos e estéticos da linguagem (BRASIL, 1998, p. 24).

ENSINO DE LITERATURA

A literatura possui um papel muito importante para a vida do ser humano. Antônio Candido (2011, p. 178) afirma que é a forma de expressão, pois ela é a manifestação de um indivíduo ou de seu grupo; é uma forma de conhecimento e construção de objetos autônomos. Rildo Cosson (2014, p. 17) colabora dizendo que a literatura é uma "experiência a ser realizada". Por meio dela, ocorre o rompimento do tempo, do espaço e ainda dá a oportunidade de sermos outros. Há, em cada texto literário, a oportunidade de vivenciar uma nova experiência. A palavra humaniza o ser humano, e a literatura a constrói e reconstrói (COSSON, 2014, p. 23).

O ensino da literatura é bem mais amplo, pois é uma enorme troca entre leitor, autor, e a sociedade onde se localizam, com a finalidade de compartilhamento das múltiplas visões de mundo (COSSON, 2014, p. 27). A leitura não é uma relação solitária porque vários sujeitos estão inseridos no processo. O letramento literário trabalha com a contextualização com a atualidade, mostrando que a temática de uma obra é contemporânea, para que gere facilidade de aprendizagem e interesse no aluno. Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que a atividade de leitura implica em inferir, verificar, antecipar e selecionar o que irá ser trabalhado (1998, p. 70). Cabe ao professor desafiar o discente fazendo com que este saia das leituras comuns e parta para um caminho desconhecido.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

O professor precisa mostrar para o discente a diversidade literária, as múltiplas formas de olhar o mundo. Para selecionar o que irá ser trabalhado, deverá pensar em três critérios:

> Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além das simples diferenças entre textos, como busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que nos faz por meio da verticalização de textos e procedimentos (COSSON, 2014, p. 35-36).

É claro que antes de pensar em uma obra, o professor precisa levar em conta a realidade do aluno e, se for necessário, fazer todo um trabalho para inseri-lo no contexto da obra selecionada, pois a condição prévia do educando precisa ser respeitada (BRAGA; SILVESTRE, 2009, p. 17).

Além disso, o processo de contextualização torna-se imprescindível, pois permite que o aluno faça uma apuração crítica da obra, da sociedade na qual o texto foi escrito e o grupo no qual ele está inserido. O professor precisa exercer o papel de mediador do conhecimento e apresentar para o aluno a representação da realidade e a plurissignificação do texto como afirma (ENES FILHO, 2015, p. 15).

A principal atitude para o ensino da literatura é, segundo Cosson (2014, p. 113), a leitura na qual o professor deve observar as dificuldades e registros. Não deve ser imposto um pensamento, mas deve ser respeitada a pluralidade de interpretações. O intuito maior é a propagação das experiências adquiridas e fomentá-las entre os professores e o colegas para que se forme, então, uma comunidade de leitores.

ABORDAGEM DA PESQUISA

A abordagem da pesquisa utilizada é a qualitativa. Oliveira (2008, p. 2-3) afirma que o homem não é passivo e por isso ele vive continuamente tendo interpretações próprias da sociedade na qual está inserido. Tal abordagem também recebe a nomenclatura de interpretacionismo, pois visa a atividade humana de maneira participativa a interativa. O

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

autor ainda complementa dizendo que "o estudo da experiência humana deve ser feito, entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos" (OLIVEIRA, 2008, p. 3).

Neste trabalho, foi observado o comportamento dos alunos mediante aos memes, dando autonomia também para que fossem produzidas imagens da própria autoria dos educandos. O desenvolvimento da pesquisa se dá pela atuação dos discentes, pois como diz Moreira (2002, p. 43), a pesquisa qualitativa abre seus próprios caminhos.

PESQUISA E METODOLOGIA

A atividade aplicada ocorreu dentro da instituição escolas com seus respectivos alunos. Caracteriza-se então em uma pesquisa-ação. Baldissera (2001, p. 7). Os alunos são sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, por isso, a participação é primordial.

Os alunos, juntamente com o professor, trabalharam de forma cooperativa e participativa. Há a proposta de intervenção que é utilizar os memes como uma nova proposta de ensino e, juntamente com os educandos, observar a criticidade de cada um ao elaborar seus próprios memes, com uma visão questionadora sobre os textos e estilos literários.

Por meio de uma participação natural, foi feita observação, que "utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Consiste de ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos" (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 90). Além disso, foi observado o comportamento dos alunos com a inserção dos memes nas aulas e também foi notado como os educandos conseguiram absorver os conteúdos o que o mesmo conseguiu absorver para aperfeiçoar a aprendizagem. O comportamento dos estudantes mediante a proposta de ensino diferenciada será o principal ponto para análise.

A pesquisa foi realizada no Instituto de Educação Pereira Batista, localizado em Pedra de Guaratiba, Rio de Janeiro. Os alunos tiveram várias experiências literárias, por meio de uma nova dinâmica de aula, por isso instrumento utilizado para que a coleta de dados seja feita é o diário de campo.

Tal método será utilizado, pois segundo Macedo (2010, p. 134):

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista.

Por meio de uma coleta contínua, o pesquisador estará observando as atividades feitas pelos alunos e como ocorreu a aprendizagem. A análise dos dados será feita de maneira diagnóstica com o objetivo de compreender o que foi percebido pelos alunos.

As aulas de Literatura Brasileira geralmente são vistas de maneira cansativa pelos alunos, por isso é necessário que se realize uma metodologia de trabalho voltada para a criticidade do educando. O aluno não se contenta em explorar os conteúdos de forma histórica e passiva, ele desejar participar do processo de aprendizagem, exercendo o protagonismo.

Também é válido ressaltar que é preciso mostrar para o aluno um posicionamento crítico sobre a literatura. O educando não pode recebê-la de forma pacífica, uma vez que esta é o retrato da sociedade e que os problemas sociais, por exemplo, são atemporais. Cosson (2014, p. 27) afirma que a leitura é a junção de inúmeras vozes, não sendo um processo solitário, pois há sempre uma grande troca entre leitor, autor e a sociedade na qual estão inseridos.

No desenvolvimento do trabalho, primeiramente ocorreu a apresentação do meme como gênero textual emergente e a nova possibilidade de inseri-lo às aulas de Literatura. Logo após, com o objetivo de relembrar alguns conteúdos trabalhados, foi sugerida aos alunos a criação de seus próprios memes. Ao longo do processo de elaboração, foi proposto que o educando o fizesse de forma crítica com o intuito de contextualizar com a realidade. Após a confecção, os estudantes puderam avaliar o seu trabalho e comentar sobre as imagens dos colegas. A análise do material trabalhado e produzido poderá ser observada no próximo tópico deste trabalho.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Ao longo do ano de 2018, várias escolas literárias foram trabalhadas com a turma. No último bimestre, foram apresentadas aos alunos outras formas lúdicas de ensinar Literatura. Os memes estavam inseridos nesta fase como uma estratégia de revisar o conteúdo visto até aquele bimestre.

Figura 1: Meme sobre Machado de Assis.
Fonte: Arquivo pessoal (trabalho dos alunos), 2018.

No meme acima a aluna explicou que gostaria de falar da genialidade de Machado de Assis. Ela pegou diferentes aspectos e associou à mente machadiana. Ao explicar, ela afirmou que ironia, crítica social e interlocução com o leitor são características presentes em vários autores. No entanto somente Machado de Assis possui todas estas características e ainda cria um defunto autor. A associação por meio de tópicos ajudou muito a compreensão das características do autor citado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito de transformar as aulas de literatura em encontros mais prazerosos e que despertassem o interesse dos alunos foi atingido. E, principalmente, a ideia de que os gêneros textuais emergentes pudessem ser acrescidos às aulas como forma de interpretação, contextualização e multimodalidade. Além disso, a experimentação de uma nova ferramenta educacional foi bem satisfatória, pois permitiu dialogar com os alunos sobre as mais variadas formas de compreender e compartilhar literatura.

Com o projeto, os alunos passaram a olhar as temidas e distantes escolas literárias com outro olhar, sendo possível a aproximação destas com a realidade, possibilitando, assim, a contextualização com problemas sociais, morais e a autenticidade de cada movimento. Também é válido ressaltar o comportamento dos alunos e a vontade de criar textos híbridos para apresentar aos colegas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6 ed. São Paulo:Hucitec, 1992.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: uma metodologia do "conhecer" e do "agir" coletivo**. Sociedade em Debate,Pelotas, v.7, n.2, 2001. Disponível em: <http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>. Acesso em; 01 de abr. 2019.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRAGA, Regina Maria; SILVESTRE, Maria de Fátima. **Construindo o leitor competente: atividades de leitura interativa para sala de aula**. São Paulo: Global, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**.In: _____. Vário Escritos. 5 ed.Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CAPARROZ, Bárbara de Brito e. **O meme e o mestre: o conhecimento coletivo nas redes sociais**. In: XVIII Congresso de ciências da Comunicação na Região Sudeste, 2013. Bauru: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2013.

Disponível em: <http://portalintercom.org.br/anais/sudeste2013/resumos/R38-0060-1.pdf>. Acesso em 01 de abr. 2019.

CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2004

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

DIAS, Laice Raquel. **Gêneros Textuais para a produção de textos escritos no livro didático**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2012. Uberlândia. Anais do SIELP. Uberlândia, v. 2.n.1, EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/07/volume_2_artigo_166.pdf. Acesso em: 14 de jan. 2019.

_____; VASCONCELOS, Leila Janot. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.) **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FONTANELLA, Fernando. **O que é um meme na internet? Proposta para uma problemática na memesfera**. III Simpósio Nacional da ABCiber, São Paulo, 2009.

FREITAS, Daniela Amaral Silva; FINELLI, Leonardo Augusto Couto; MACIEL, Bruno Couto Ferreira. **Textos eletrônicos: novos gêneros textuais?** Revista Humanidades, Montes Claros, v.3, n.1, fev., 2014. Disponível em: <http://www.revistahumanidades.com.br/arquivos_up/artigos/a26.pdf>. Acesso em: 16 de jan. 2019.

HERNANDEZ, Aline; SCARPARO, Helena. **Silêncios e saberes Guardados nas imagens do Pré-Golpe de 1964**. Revista de Psicologia Política, São Paulo, v.8, n. 15, abril de 2009. Disponível em:<http://www.fafich.ufmg.br/~psicopol/seer/ojs/ viewarticle.php?id=139>. Acesso em: 01 de abr. de 2019.

KNAUSS, Paulo. **O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual**. Artcultura, Uberlândia, v. 8, n.12. janeiro/junho de 2006. Disponível em: <http://www.artcultura.ppghis.inhis.ufu.br/viewarticle.php?id=130>. Acesso em: 2 de abr. de 2019.

KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi. Material Educacional Digital: multi/hipermodalidade e autoria. In: FRASSON, Antonio Carlos et AL (Org.). **Formação de professores a distância: fundamentos e práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

LINS, Maria da Penha Pereira. **O tópico discursivo em textos de quadrinhos**. Vitória: EDUFES, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. IN: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.) **Hipertexto e gêneros digitais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Org.) **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 23, n. 45, Julho de 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201882003000100002&lng=en&nrm=iso>.Acesso em: 02 de abr. 2019.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnica e características**. Revista Travessias, Cascavel, v.2, n.3, 2008. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/ 3122/2459. Acesso em 01 de Abr. 2019.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XXIX

LUDICIDADE COMO ESTRATÉGIA DE ACOLHIMENTO A CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM ABRIGO INSTITUCIONAL

Josiane Dias de Carvalho[66]; Ivana Almeida Serpa[67]; Adriana Barni Truccolo[68].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-29

RESUMO:

As formas de acolhimento institucional ou familiar são medidas de proteção excepcionais e provisórias, sendo a reinserção da criança e do adolescente em sua família e na comunidade de origem a meta prioritária. A partir do exposto, o objetivo do estudo foi proporcionar, através do brincar, experiências significativas para a formação educativa de crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social e econômica residentes temporariamente em uma instituição de acolhimento do município de Alegrete, RS. Desenvolveu-se um estudo de campo com intervenção pedagógica e abordagem qualitativa, realizado com quatro crianças e nove adolescentes na faixa etária de recém-nascidos a 17 anos e onze meses de idade. As atividades de contação de histórias, teatro, fantoches, construção de brinquedos com material reciclado, foram realizadas semanalmente, durante meio turno, de agosto a novembro de 2018, utilizando-se do diário de campo como instrumento de registro dos relatos e observações. Constatou-se maior integração entre os participantes quando da realização das atividades propostas, bem como espontaneidade e manifestação dos seus sentimentos. Conclui-se que as atividades lúdicas propiciam momentos de auto descobrimento e de acolhimento de si e do outro, sendo uma estratégia a ser considerada nos serviços de acolhimento institucional a crianças e adolescentes.
PALAVRAS-CHAVE: Criança. Adolescente. Institucionalização. Abrigo. Ludicidade.

66 Especialização em Gestão do Currículo na Formação Docente pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Mediadora do Programa Novo Mais Educação da Prefeitura Municipal de Alegrete. E-mail: josianecarvalho58@gmail.com.
67 Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- UERGS. Bolsista de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul- FAPERGS. Auxiliar pedagógica pela Prefeitura Municipal de Alegrete. E-mail: ivana-serpa@uergs.edu.br.
68 Mestre em Health Education pela Florida International University – USA. Mestre em Ciências da Saúde – Cardiologia pela Fundação Universitária de Cardiologia – FUC. Docente de Educação e Saúde na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade Universitária em Alegrete. E-mail: adriana-truccolo@uergs.edu.br.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

INTRODUÇÃO

O ambiente familiar quando proporciona segurança emocional e física, quando é afetivo e ciente das necessidades da criança, se constitui no primeiro espaço de suas aprendizagens, contribuindo como base para o desenvolvimento de sua personalidade e de seus valores, permitindo, dessa forma, que a criança se desenvolva integralmente, de modo saudável ao longo de todo o ciclo vital (SOUSA, 2018). Acrescenta-se que a imposição do limite, a autoridade, o cuidado e a afetividade são fundamentais para a constituição da subjetividade e desenvolvimento das habilidades necessárias à vida em comunidade (BRASIL, 2006).

Estas vivências são importantes para que a criança se sinta aceita nos círculos cada vez mais amplos que passará a integrar, bem como para o desenvolvimento da socialização e da autonomia (WINNICOTT, 2005).

Entretanto, é necessário lembrar que a família pode ser também lugar de conflito e de violação de direitos da criança e do adolescente. Problemas de disciplina, falta de comunicação, falta de cuidados, abusos físicos e sexuais, falta de afeição e carinho, assim como conflitos relacionados à sexualidade e orientação sexual dos adolescentes, gravidez, uso de álcool e drogas por parte dos jovens, fragilizam os vínculos familiares, podendo levar à negligência, ao abandono e à violência por parte dos responsáveis (BARROS, 2017; MEDEIROS; MARTINS, 2018). De acordo com Vieira (2019), as crianças e adolescentes são o segmento vulnerável da sociedade que mais sofre com um cenário de violência e consequente desrespeito e violação de seus direitos humanos.

Dessa maneira, quando há evidências de violação dos direitos da criança e do adolescente, os mesmos podem ser afastados do convívio familiar e serem acolhidos institucionalmente. Segundo dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), divulgados por meio do Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), 32,5 mil crianças e adolescentes estão vivendo em casas de acolhimento e instituições públicas no país (LIMA, 2020). As características individuais e o tempo em que elas permanecem acolhidas variam. Todavia, um aspecto fundamental e comum a todas é que quando uma criança vai para um

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

abrigo, mesmo que momentaneamente, há algum tipo de rompimento com suas famílias de origem (DINIZ; ASSIS; SOUZA, 2018).

As formas de acolhimento institucional ou familiar (família acolhedora) são medidas de proteção excepcionais e provisórias, sendo a reinserção da criança e do adolescente em sua família e na comunidade de origem a meta prioritária. Segundo Liebert (2015) estudo conduzido por Nelson, Fox e Zeanah (2014) da universidade de Harvard, durante 16 anos, em instituições de acolhimento da Romênia com bebês que foram institucionalizados, concluiu que para cada ano que passa em uma instituição, o bebê perde quatro meses do seu desenvolvimento cerebral e de sua autonomia. Segundo Bick et al. (2015) as crianças deveriam ser encaminhadas para lares de acolhimento, conviver com famílias e não em instituições. Ainda, de acordo com Kreuz (2018), a vantagem do acolhimento familiar é a possibilidade da criança ou o adolescente ter um atendimento individualizado, a possibilidade de viver num referencial de família organizada, estruturada, harmônica, o que muito provavelmente não teve na sua família de origem. É a oportunidade de criar vínculos afetivos, o que raramente é possível nas unidades de acolhimento, onde as separações são constantes, não só dos cuidadores, mas também dos próprios colegas.

Dentre os profissionais que trabalham nas instituições de acolhimento, o/a pedagogo/a social acompanha não somente a vida educacional, mas também o desenvolvimento dos acolhidos, realizando supervisão e avaliação dos profissionais, além de promover formações frequentes e atividades com as famílias, registrando a história de vida de cada sujeito (JURDIA; SCRIDELLI, 2014).

Uma das formas que esse profissional tem de trabalhar com crianças e adolescentes é através da ludicidade. Brincadeiras, jogos, trabalhos em grupo estimulam o desenvolvimento de diversas potencialidades da criança e adolescentes como a criatividade, o prazer, a interação, a cooperação (MELO; VALLE, 2005). O brincar, além de ser utilizado com o recurso pedagógico ou terapêutico, é um meio de expor os medos, as angústias e os problemas que a criança enfrentou (ANTÃO; PIMENTEL; RAMOS, 2016). A brincadeira possibilita à criança vivenciar, tanto, sentimentos de alegria e realizações de

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

seus desejos, quanto o sentimento de frustração, auxiliando-a estruturar sua personalidade e a lidar com angústias (ABERASTURY, 1972).

Diante do acima exposto, A pesquisa teve como objetivo geral proporcionar, através de atividades lúdicas, experiências significativas e acolhedoras para crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social e econômica residentes temporariamente em um abrigo institucional no município de Alegrete, RS.

Para alcançarmos o objetivo geral foram delineados os seguintes objetivos específicos: promoção de atividades lúdico-educativas com intuito de desenvolver a autoestima e a livre expressão dos sujeitos; estimulação da autoconfiança e da interação social através de jogos e da confecção de materiais reciclados; constituição de vínculos afetivos entre pesquisadores e as crianças e adolescentes em situação de acolhimento.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de campo com intervenção pedagógica e abordagem qualitativa. A pesquisa do tipo intervenção pedagógica consiste no planejamento e na implementação de interferências (mudanças, inovações), destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam, e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI et al., 2013). De acordo com Moreira (2008) são características da pesquisa intervenção: a) acontecer dentro do contexto pesquisado, no caso o abrigo institucional; b) Ser desencadeada pela demanda, contribuindo na solução de problemas: O abrigo carece de profissionais em contato contínuo e direto para realizar atividades com as crianças e adolescentes; c) O pesquisador atua como mediador que articula, organiza encontros, sistematiza vozes e saberes produzidos pelos sujeitos da pesquisa, agindo num processo de escuta ativa. A acadêmica do curso de Pedagogia atuou como pesquisadora; d) Ocorre Interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa: acadêmica, crianças e adolescentes; e) As Experiências cotidianas e práticas do coletivo sistematizadas, permitem descobertas e considerações teórico-metodológicas: no caso as atividades foram propostas pela acadêmica e orientadora e as descobertas são descritas na seção de resultados.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A amostra foi composta por quatro crianças e nove adolescentes na faixa etária entre quatro e dezesseis anos de idade. Com relação às considerações éticas, foi obtida concordância da coordenadora da Instituição de Acolhimento no Município de Alegrete, local de coleta dos dados; e as crianças e adolescentes foram questionados acerca da participação e informados que a qualquer momento poderiam declinar da realização das atividades propostas.

Os dados foram coletados através de observação participante sistemática e registrados em um Diário de Campo. De acordo com Angrosino (2009) a observação participante refere-se à observação que acontece com o pesquisador desempenhando um papel ativo no contexto observado. Na observação sistemática, direta ou estruturada é requerido que se defina o conjunto de comportamentos a ser observado, o momento adequado e a forma de registro dos dados obtidos (VERGARA, 2012). No caso desta pesquisa, o Diário de Campo.

O abrigo institucional de Alegrete foi criado pela Lei Municipal nº2. 847/98 de 16 de outubro, está localizado no centro da cidade e é considerado uma instituição de alta complexidade, ou seja, tem por finalidade promover atenção integral à criança e adolescentes de 0 a 17 anos e onze meses de idade, vítimas de violência psicológica, sexual, física e negligência, garantindo sua proteção integral.

A instituição possui coordenadora e equipe técnica composta por um psicólogo, assistente social e pedagoga, que trabalham quarenta horas semanais, além de uma médica que acompanha as crianças e adolescentes uma vez na semana, durante um turno. A casa de acolhimento também conta com as educadoras, que trabalham oito horas por dia, dividida em três grupos, manhã, tarde e noite, sendo que em cada turno trabalham duas educadoras, sendo duas para as crianças e duas para os adolescentes (uma para as meninas e uma para os meninos). A equipe de apoio é composta por cozinheira, quatro zeladores, três serventes e um estagiário.

As crianças e adolescentes são encaminhados à instituição pela Curadoria de Infância e da Juventude ou de forma emergencial pelo Conselho Tutelar. Tendo como sua Mantenedora a Prefeitura Municipal de Alegrete, através da Secretária de Assistência

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Social, que proporciona alimentação, material de higiene, material de limpeza, transporte, bem como todos os funcionários, sendo todos concursados pela prefeitura do município.

As crianças e adolescentes participam dos projetos que são oferecidos pelas próprias escolas, secretaria de assistência social, e demais instituições de ensino. A área, antes ocupada para atividades recreativas, agora foi transformada em quarto para receber mais crianças. As informações acerca do funcionamento do Abrigo foram obtidas através de um questionário estruturado respondido pela equipe técnica e de apoio.

A pesquisa foi desenvolvida durante sete meses, de maio a novembro de 2017, no turno da tarde, uma vez por semana, com carga horária semanal de quatro horas. Dentre as atividades lúdicas propostas optou-se por músicas com ritmos variáveis, filmes infantis, dinâmicas de socialização entre os adolescentes e crianças, atividades com mímicas, com roda de conversa sobre gravidez na adolescência, e confecção de porta caneta e árvore natalina com materiais recicláveis.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo foi pautado no questionamento acerca da importância da ludicidade como forma de acolhimento a crianças e adolescentes, que precisam ser retirados, mesmo que temporariamente do convívio familiar. Será que as atividades lúdicas seriam suficientes para que as crianças e os adolescentes se sentissem acolhidos?

Acrescenta-se que a ida ao Abrigo Institucional com o objetivo de proporcionar experiências significativas e acolhedoras para crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social e econômica, ali residentes temporariamente, teve sua proposta pedagógica pautada no fortalecimento da autoestima, no auxílio à construção da identidade; e no respeito à diversidade de expressões culturais encontradas entre essas crianças e adolescentes.

Interagir com um grupo advindo de um universo cultural tão diversificado e sentindo-se fragilizado e vulnerável requer atenção, cuidado, afeto, acolhimento e muito respeito ao direito da criança de ser criança, de brincar como forma de expressar o

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

pensamento e de se comunicar; em desafiar o raciocínio a partir do ambiente que a cerca, ofertando estímulos ao desenvolvimento pessoal de todos.

A vivência no Abrigo Institucional, aconteceu de junho a dezembro de 2016, uma vez por semana, no período da tarde, totalizando 28 encontros e tendo como subsídio legal o Estatuto da Criança e do Adolescente que prevê no artigo 4˚ que: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar comunitária".

Em um diário de campo, foram descritas todas as atividades realizadas, registradas as observações, impressões e as recorrências discursivas que mais apareceram nos encontros.

No primeiro encontro as crianças e adolescentes não demonstraram interesse em realizar qualquer atividade proposta. A presença de alguém de fora não deveria ser imposta e sim conquistada, laços afetivos carecem de tempo para serem formados e consolidados e então ficamos todos assistindo à televisão. A frustração foi compartilhada com a orientadora e decidimos priorizar a escuta das crianças e adolescentes a fim de entender seus modos de agir. O envolvimento e a participação das crianças e dos adolescentes na pesquisa seriam pautados pelo respeito ao grupo pesquisado e pela possibilidade de expressarem suas próprias opiniões e visões.

A formação da identidade da criança está intimamente ligada às influências dos relacionamentos e dos vínculos que cria ao longo da vida. Dentro do contexto familiar, estes vínculos são ainda mais importantes, pois é por meio da família, nas primeiras etapas da vida, que a criança incorpora o sentimento de pertencimento, aprendendo através de exemplos a se relacionar com o outro, a estabelecer laços afetivos e a desenvolver a capacidade de confiar e conviver (KRIEGER; KASPER, 2015).

No segundo encontro foi proposto que todos se sentassem em roda e em uma folha A4 desenhasse o calçado que mais gostasse de usar. Os desenhos foram colocados no meio da roda, no chão, virados para baixo e misturados. Após, cada um pegou um desenho e disse de quem achava que era, a personalidade da pessoa, o que ela gostava e o que ela não

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

gostava. Todos riram muito, acharam os desenhos engraçados e finalmente o 'gelo' havia se quebrado, e de repente havia me tornado a 'Tia". Os nomes abaixo referidos são fictícios, com o intuito de preservar a identidade das crianças e adolescentes.

De acordo com Papalia (2010, p. 375), "Com seus amigos, a criança aprende a se comunicar e cooperar. Aprendem sobre si mesmas e sobre os outros. Uma ajuda a outra a suportar transições estressantes, como o começo em uma nova escola ou a adaptação ao divórcio dos pais. " No momento delicado em que se encontram fazer novos amigos pode ser um importante referencial para as crianças acolhidas.

Foi assim que os adolescentes Matheus, Bernardo, Luciana, Camila, Vitor, Suelen, e a Dirce, começaram a me chamar de "*Tia*", o que vai ao encontro de Amorim e Rossetti-Ferreira (2009), quando dissertam que as ações e os comportamentos desempenhados por um adolescente são fruto das múltiplas interações que ele estabelece com o meio. É por meio dessas interações com o outro, que a criança e o adolescente assimilam os significados e sentidos do mundo, ressignificando-os continuamente nas inter-relações.

A socialização no ambiente de acolhimento é importante, porém nem tudo que é planejado acontece, e foi isso que ocorreu ao chegar com o plano de atividades para o terceiro encontro. O objetivo era propor atividades lúdico-educativas às crianças e adolescentes, mas quando da chegada ao abrigo, lá estava uma menina de quatro anos, a Bárbara, que havia regularizado a vacinação chorando sem parar. Teria sido a vacinação realmente o motivo de seu choro? Sentadas no chão, e com Bárbara no colo improvisei uma estória, sendo ela a personagem principal. Bárbara naquele momento havia se tornado uma princesa e essa princesa seria forte e com coragem não permitiria que aquele momento de dor furtasse a sua realeza. Em minutos Bárbara, encantada pela história, parou de chorar. Houve cantoria, brincadeira, e ela era uma 'princesa'.

Para Vygotsky (1998), o faz-de-conta é uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança, exercitando a imaginação, a capacidade de planejar, imaginar situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras inerentes a cada situação. Concorda Cunha (2007) quando diz que a brincadeira do faz-de-conta, também conhecida como jogo simbólico é uma atividade lúdica importante para as crianças desenvolverem sua

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

autonomia, imaginação, e criatividade, controlando as suas ansiedades e medos. "Ao prover uma situação imaginativa por meio da atividade livre, a criança desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais" (KISHIMOTO, 2003, p. 43).

Bárbara se encontra no segundo estágio de desenvolvimento cognitivo segundo Piaget (2003), o estágio pré-operatório, onde a criança faz uso de símbolos, brincadeiras de faz-de-conta, onde há o aparecimento da linguagem e o egocentrismo é marcante, além do tipo de inteligência denominado de inteligência representativa.

A cada encontro consolidava-se o respeito e confiança, tanto pelos adolescentes quanto pelas crianças. Foi construída uma relação afetuosa, e quando chegava era recebida com um beijo, um abraço. Quando terminavam as atividades dirigidas se expressavam e diziam: "*Ooo Tia não vai embora não"* (sic). Piaget (1997) reconhece a afetividade como motivação para a atividade cognitiva e enfatiza que a afetividade e a razão são termos que se complementam. O desenvolvimento humano está centrado na afetividade, e as emoções são essenciais para a sobrevivência humana, já que desde os primeiros anos de vida, um indivíduo as utiliza para comunicar suas necessidades (WALLON, 2008).

A autoestima pode ser trabalhada através de dinâmicas (MARQUES, 2015) e foi a estratégia utilizada em um dos encontros. Propusemos que uma folha branca fosse colada nas costas de cada criança e adolescente e durante a execução de uma música escrevessem uma característica boa do seu colega na folha de papel. Após, realizamos uma roda de conversa, para ouvir as impressões de cada um acerca do que havia sido escrito a seu respeito. Observamos o impacto que palavras que transmitem alegria, de palavras carinhosas, respeitosas, possuem sobre as crianças e adolescentes. Refletimos que muitas vezes não olhamos ao nosso redor, não abraçamos o amigo ou colega, e que um simples gesto, palavra ou atitude faz do nosso dia um dia melhor.

A autoestima pode ser considerada como um juízo pessoal de valor, externado nas atitudes que o indivíduo tem consigo mesmo, sendo uma experiência subjetiva, à qual as pessoas têm acesso mediante relatos verbais e comportamentos observáveis. A percepção que o indivíduo tem do seu próprio valor e a avaliação que faz de si mesmo em termos de

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

competência constituem pilares fundamentais da autoestima, formados desde a infância (ASSIS et al., 2004).

Durante os sete meses foram vários momentos lúdicos dentro da casa de acolhimento: canto, sessão de vídeo, músicas, de conversas, mímicas, ginástica localizada, ministrada pela professora orientadora que é graduada em Educação Física, o que nos permitiu conhecer um pouco mais de cada criança e cada adolescente.

Cada encontro foi um aprendizado, e em outubro festejamos o dia das crianças, na casa de acolhimento. Utilizamos a sala de recepção e as brincadeiras foram à corrida do saco, corrida da colher, mímicas e para finalizar todos confeccionaram um presente que seria trocado com o amigo secreto. Freire (1996) menciona que "Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". De acordo com Maluf (2008) o ambiente lúdico precisa ser levado a sério para assim contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades no processo de aprendizagem. O ato de brincar vai oportunizar as vivências inocentes e simples da essência lúdica, possibilitando à criança o aumento da autoestima, autoconhecimento de suas responsabilidades corporais e culturais, por meio das atividades de socialização.

Uma atividade que despertou sentimentos talvez adormecidos nas crianças foi o Cine Pipoca. O Rei Leão foi o filme escolhido por eles, filme esse que retrata a amizade, o amor, o respeito e a importância que se deve ter ao em trabalhar em grupo. Percebeu-se que o filme foi como um sopro de esperança, uma breve viagem a um mundo de sonhos onde o bem sempre vence o mal, onde os tons coloridos se sobrepõem aos tons de cinza.

Segundo Melo e Valle (2005), é por meio do brinquedo e de sua ação lúdica que a criança externa suas emoções, expressa sua realidade, ordenando e desordenando, construindo e desconstruindo um mundo que lhe seja significativo. Seus gestos e atitudes possuem significados que podem ser desvelados quando brinca.

Reafirma Vygotsky (2008), que a participação de outras pessoas é imprescindível para promover o desenvolvimento infantil e o brincar é essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois os processos de simbolização e representação a levam ao pensamento abstrato. Corrobora Cunha (2007) dizendo que o jogo simbólico é uma

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

atividade lúdica importante para as crianças desenvolverem sua autonomia, e é através da interação com as pessoas e objetos do seu meio que elas têm oportunidade de expressar suas aprendizagens, porque não estão apenas brincando, mas sim desenvolvendo sua imaginação, criatividade e controlando as suas ansiedades e medos.

Em dezembro, as crianças e adolescentes estavam ansiosos, queriam montar uma árvore de natal. Foi então que fizemos uma improvisada, com material EVA. As bolas da árvore foram substituídas por cartões onde havia mensagens de natal escritas por eles. A escrita foi a maneira de se expressarem, de colocarem as suas expectativas para o próximo ano, de manifestarem seus desejos. Foi triste e comovente ao mesmo tempo. Desejos como estar com a família, ser adotada, ter um animal de estimação. Percebemos que brinquedos, roupas, nada de ordem material foi pedido. O que vimos foram crianças e adolescentes amadurecidos pelo sofrimento, pela perda de contato com a família. González Rey (2003) afirma que "uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional" (p. 349).

Quando a criança é negligenciada, quando ocorre omissão dos pais com relação ao dever de cuidar, gerando danos de ordem moral e consequentemente afetando o seu desenvolvimento saudável, a criança se encontra em situação de abandono moral e afetivo (KRIEGER; KASPER, 2015), caso em que se encontram as crianças da Moradia Transitória, ou seja, não foram destituídas do pátrio poder, no entanto, encontram-se sob a tutela do Estado até que a situação de risco em que se encontravam seja revertida.

Também há de se refletir que os pais são os primeiros a estabelecer os laços afetivos com a criança e que refletirão ao longo de toda a vida da mesma, inclusive na sua forma de ser e de se portar perante os seus próprios filhos. Na infância, a criança enxerga os pais como heróis, querendo ser iguais a eles e seguirem seus exemplos (KRIEGER; KASPER, 2015). Geralmente são os pais que apresentam o mundo, o que há de bom e o que há de ruim, o que é o certo e o que é o errado, como a criança e o adolescente devem agir em determinada situação. Portanto, é inestimável a influência paterna e materna na formação da personalidade da criança.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A instituição que acolhe é um local de passagem e, portanto, tem condições de oferecer vínculos e relações apenas temporárias. As crianças e os adolescentes, por mais que sejam bem tratados, convivem com funcionários num esquema de revezamento que em nada lembra os vínculos familiares, e isso pode inviabilizar parcial ou totalmente o estabelecimento de vínculos com pessoas que tenham importância significativa no seu processo de desenvolvimento. Muitas crianças retornarão aos seus lares em alguns dias ou semanas, mas há casos em que a situação de acolhimento, aparentemente transitória, pode consumir boa parte da infância quando não se estende também pela adolescência.

Diante dessa situação de vulnerabilidade por que passam crianças e adolescentes, reconhecemos a necessidade de proporcionar momentos de brincadeiras e ludicidade em uma instituição de acolhimento, uma vez que, estudos e pesquisas evidenciam a influência desses instrumentos pedagógicos no desenvolvimento humano.

As crianças e os adolescentes necessitam trabalhar os sentimentos advindos da ruptura com o contexto familiar e com as experiências dramáticas vividas nele, e o brincar revela-se como um instrumento de extrema relevância para esse propósito. A leitura da bibliografia produzida sobre o papel da ludicidade nas instituições de acolhimento e as práticas desenvolvidas no decorrer da investigação impulsionaram muitas reflexões acerca do processo de acolhimento e da atuação do pedagogo social nesse contexto. Em razão das contribuições do estudo para a ludicidade, enquanto instrumento potencial de desenvolvimento, o presente trabalho possibilitou o relato de nossas análises e ponderações, que poderão embasar trabalhos futuros.

Percebemos, a partir das propostas desenvolvidas, inúmeras implicações da ludicidade e do brincar para a formação das crianças e jovens. As repercussões desses recursos pedagógicos e terapêuticos não se restringem ao desenvolvimento cognitivo, mas abrangem a dimensão afetiva e social, ao possibilitar a livre expressão dos sentimentos, angústias, alegrias e tristezas, assim como a construção de vínculos afetivos entre pesquisadores e os sujeitos acolhidos no Abrigo Institucional do município.

Além disso, as atividades lúdicas realizadas tiveram como pressuposto o respeito aos interesses, peculiaridades e histórias de vida de cada criança e adolescente, e em

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

consequência disso, sentiram-se seguros e confiantes para manifestar desejos, sonhos, gostos e tristezas. Com isso, cada experiência vivenciada na casa de acolhimento foi de imensa satisfação, tendo a convicção de que o trabalho os envolveu de forma prazerosa, contribuindo para o bem-estar psicológico dos acolhidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição que acolhe é um local de passagem e, portanto, tem condições de oferecer vínculos e relações apenas temporárias. As crianças e os adolescentes, por mais que sejam bem tratados, convivem com funcionários num esquema de revezamento que em nada lembra os vínculos familiares, e isso pode inviabilizar parcial ou totalmente o estabelecimento de vínculos com pessoas que tenham importância significativa no seu processo de desenvolvimento. Muitas crianças retornarão aos seus lares em alguns dias ou semanas, mas há casos em que a situação de acolhimento, aparentemente transitória, pode consumir boa parte da infância quando não se estende também pela adolescência.

Diante dessa situação de vulnerabilidade por que passam crianças e adolescentes, reconhecemos a necessidade de proporcionar momentos de brincadeiras e ludicidade em uma instituição de acolhimento, uma vez que, estudos e pesquisas evidenciam a influência desses instrumentos pedagógicos no desenvolvimento humano.

As crianças e os adolescentes necessitam trabalhar os sentimentos advindos da ruptura com o contexto familiar e com as experiências dramáticas vividas nele, e o brincar revela-se como um instrumento de extrema relevância para esse propósito. A leitura da bibliografia produzida sobre o papel da ludicidade nas instituições de acolhimento e as práticas desenvolvidas no decorrer da investigação impulsionaram muitas reflexões acerca do processo de acolhimento e da atuação do pedagogo social nesse contexto. Em razão das contribuições do estudo para a ludicidade, enquanto instrumento potencial de desenvolvimento, o presente trabalho possibilitou o relato de nossas análises e ponderações, que poderão embasar trabalhos futuros.

Percebemos, a partir das propostas desenvolvidas, inúmeras implicações da ludicidade e do brincar para a formação das crianças e jovens. As repercussões desses

recursos pedagógicos e terapêuticos não se restringem ao desenvolvimento cognitivo, mas abrangem a dimensão afetiva e social, ao possibilitar a livre expressão dos sentimentos, angústias, alegrias e tristezas, assim como a construção de vínculos afetivos entre pesquisadores e os sujeitos acolhidos no Abrigo Institucional do município.

Além disso, as atividades lúdicas realizadas tiveram como pressuposto o respeito aos interesses, peculiaridades e histórias de vida de cada criança e adolescente, e em consequência disso, sentiram-se seguros e confiantes para manifestar desejos, sonhos, gostos e tristezas.

Finalizamos este estudo dedicando esse trabalho a todas as crianças e a todos os adolescentes que se encontram em instituições de acolhimento no país, e que aprendem a sobreviver diante das adversidades, das rupturas, e mesmo assim conservam a esperança e não se acostumam a sorrir.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. Petrópolis: Vozes, 1972.

AMORIM, K. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A matriz sócio histórica. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.), **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano** (pp. 94-112). Porto Alegre: Artmed. 2009.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANTÃO, Joana; PIMENTEL, Francisca; RAMOS, Ana. Avaliação de um programa de promoção da saúde mental com crianças institucionalizadas. **Psicologia em Revista,** v. 21, n. 2, p. 218-233, 2016. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista Acesso em 20 de set de 2020

ASSIS, S. G. et al. Violência e representação social na adolescência no Brasil. **Revista Pan-Americana de Saúde Pública,** v.16, n.1, p.43-51, 2004. Disponível em: http://www.andi.org.br/sites/default/files/legislacao/Viol%C3%AAncia%20e%20representa%C3%A7%C3%A3o%20social%20na%20adolesc%C3%AAncia%20no%20Brasil%20(estudo).pdf Acesso em 12 de maio de 2020.

BARROS, Juliana Fernanda de; ABRAÃO, Jorge Luís Ferreira. Modos de subjetivação e a fragmentação do saber sobre a criança. **Interação em Psicologia,** Curitiba, v. 21, n. 2.

2017. ISSN 1981-8076. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/47373. Acesso em: 08 maio de 2020.

BICK J, ZHU T, STAMOULIS C, FOX NA, ZEANAH C, NELSON CA. **Effect of early institutionalization and foster care on long-term white matter development:** a randomized clinical trial. *JAMA Pediatr*. 2015 Mar;169 (3):211-9. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25622303/ Acesso em 04 de outubro de 2020.

BRASIL. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 4 de maio de 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária** - PNCFC. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. 2006. Disponível em:
www.mds.gov.br › Plano_Defesa_CriancasAdolescentes Acesso em 09 de maio de 2020.

CUNHA, N. H. S. **A Brinquedoteca Brasileira**. In: SANTOS, S. M. P. *Brinquedoteca*: um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2007.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, Renato S. ; CASTRO, Rafael Fonseca ; DARIZ, Marion R. ; PINHEIRO, S. N. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação** (UFPel). Vol 45, p. 57-67; 2013.

DINIZ, I. A., ASSIS, M. O., SOUZA, M. F. S. Crianças institucionalizadas: um olhar para o desenvolvimento socioafetivo. Pretextos - **Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas,** 3(5), 261-285; 2018. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pretextos/article/view/15978. Acesso em 08 de maio de 2020.

FONSECA, Patrícia Nunes. O impacto do acolhimento institucional na vida de adolescentes. **Rev. Psicopedagogia**. 2017; 34(105): 285-96.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2003.

JURDIA, A. P. S.; SCRIDELLIB, C. A ludicidade presente na vida das educadoras sociais: reflexos no trabalho com crianças abrigadas. **Cad. Terapia. Ocupacional**. UFSCar, São Carlos, v. 22, n. 3, p. 551-560, 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-71.

KREUZ, Sérgio Luiz. Acolhimento Familiar x Acolhimento Institucional. **Instituto Geração Amanhã.** 2018. Disponível em: https://geracaoamanha.org.br/acolhimento-familiar-x-acolhimento-institucional/ Acesso em 04 de setembro de 2020

KRIEGER, M. A.; KASPER, B. W. Consequências do abandono afetivo. **Revista Páginas de Direito,** Porto Alegre, ano 15, nº 1241, 13 de maio de 2015. Disponível em: http://www.tex.pro.br/artigos/305-artigos-mai-2015/7137-consequencias-do-abandono-afetivo. Acesso em 17 de maio de 2020.

LIEBERT, M.A. 2015. **Romania's Abandoned Children:** Deprivation, Brain Development, and the Struggle for Recovery. By Nelson, Charles A., Fox, Nathan A., and Zeanah, Charles H. 416 pp. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2014. *Am. J. Hum. Biol*., 27: 588-589. doi:10.1002/ajhb.22742

LIMA, Mariana. **Pandemia pode causar novos rompimentos para crianças acolhidas. Observatório do terceiro setor.** 16/07/2020. Disponível em https://observatorio3setor.org.br/noticias/pandemia-pode-causar-novos-rompimentos-para-criancas-acolhidas/. Acesso em 29/09/2020.

MALUF, A. C. M. **Atividades recreativas para divertir e ensinar**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2008.

MARQUES, J. R. **Dicas de dinâmicas de autoestima**. 2015. Disponível em: <http://www.jrmcoaching.com.br/blog/dicas-de-dinamicas-de-autoestima>. Acesso em: 9 de junho de 2020.

MEDEIROS, Blenda Carine Dantas; MARTINS, João Batista. O Estabelecimento de Vínculos entre Cuidadores e Crianças no Contexto das Instituições de Acolhimento: um Estudo Teórico. **Psicologia: Ciência e Profissão** Jan/Mar. 2018 v. 38 n°1, 74-87. https://doi.org/10.1590/1982-3703002882017.

MELO, L.; VALLE, E. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. Psicologia Argumento,** Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan/mar.2005.

MOREIRA, M.I.C. Pesquisa-intervenção; especificações e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. In: CASTRO L.R.; de e BESSET, V.L. (Orgs.) **Pesquisa-interação na infância e na juventude**. NAU: Rio de Janeiro, 2008.

PAPALIA, Diane. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed. 2010.

PIAGET, Jean. **Formação de Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro. Zohar, 1997.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

SOUSA, Léa Barbosa de. A influência da afetividade na aprendizagem significativa: uma abordagem na educação infantil. *Afluente, UFMA*/Campus III, v.3, n. 7, p. 77-93, jan./abr. 2018. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/9148. Acesso em 5 de maio de 2020.

VERGARA, S. C. **Métodos de coleta de dados no campo**. 2. Ed. São Paulo: Atlas. 2012

VIEIRA, Monique Soares. Vitimização sexual de crianças e adolescentes: as múltiplas faces de uma violência perversa. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 4, n. 1, 7 dez. 2019. Disponível em: https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/Missoes/article/view/2739 Acesso em 10 de abril de 2020

VYGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores; 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998- p. 115.

WALLON, H. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

WINNICOTT, Donald Woods. **Tudo Começa em Casa.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XXX

O EDUCADOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DIFICULDADES COM O PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA

Marcos Antonio Campelo Lopes[69]

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-30

RESUMO:

O presente artigo tem como tema a preocupação com as habilidades e competências do educador para superar os problemas e dificuldades que se referem à inclusão na escola e em sala de aula. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que tem o como objetivo geral discutir as dimensões legais, política e pedagógica da Educação Especial, focalizando o processo de inclusão como garantia de acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Ainda, não obstante, quer-se igualmente verificar quais as diferenças entre necessidades educativas especiais e deficiência, também identificar quais os conceitos de inclusão e integração, e, não menos importante, discorrer sobre o papel do professor frente ao processo inclusivo. Esse tema se justifica pela importância que a inclusão representa como meio de exercício da cidadania pelo direito de se integrar e participar da educação e formação integral do aluno, como pelos pontos de vista que esclarecem e subsidiam uma sociedade evolutiva e democrática, cuja escola é um dos principais eixos referenciais de formação cidadã, pois todas as conquistas se dão pela informação, conhecimento e tecnologia como meios necessários à libertação e autonomia.

PALAVRAS-CHAVE: Especial. Professor. Educação.

INTRODUÇÃO

A expectativa de todo ser humano é de se apropriar de conhecimento sistematizado, que este é produzido no espaço escolar. Contudo, a impossibilidade de acesso a esse tipo de conhecimento restringe a ação e a identificação do sujeito no seu grupo social. A escola

69 Graduando em Fisioterapia pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH) e Educação Física pelo Centro Universitário UNA. Atualmente é Diretor de Pesquisa da Liga Científica de Fisioterapia e Líder de turma. Possui experiências em Monitorias das disciplinas básicas de formação dos eixos de Ciências Biológicas e Saúde. E-mail: marcos.antonio.lopes@outlook.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

pode contribuir significativamente atendendo às diversidades e proporcionando educação para todos; constituindo-se no atual desafio, ou seja, na consolidação da escola inclusiva, pois "Qualquer tentativa de inclusão deve ser analisada e avaliada em seus mais diversos aspectos, a fim de termos a garantia de que esta será a melhor opção para o indivíduo que apresenta necessidades especiais" (CORREIA, 1997, p. 45).

A escola deve assumir um novo papel social, mudando os paradigmas e analisando os problemas de forma a buscar uma interação entre o Ensino Regular e a Educação Especial, de forma a consolidar a teoria Vygotskyana de que o meio é o maior promotor para a aquisição do conhecimento; onde o processo de aprendizagem resulta da interação com os outros sujeitos sociais, o que permite ao indivíduo construir sua representação simbólica do mundo.

A criança que aprender a conviver com as diferenças aprenderá muito e descobrirá que participar das atividades sociais é partilhar informações e experiências que serão benéficas ao seu desenvolvimento.

Para nortear o estudo se tem a seguinte problemática: o que é preciso para que a inclusão realmente aconteça como prática educativa? Entretanto, a maioria dos professores não recebe capacitação adequada para que desenvolvam tais qualidades.

A capacitação da maioria dos professores está voltada aos conteúdos, quando se faz preciso que esta capacitação se volte para a interação humana, abrangendo a emoção e o vínculo afetivo no momento de ensinar.

Davis e Oliveira (1993, p. 84) comentam que "[…] os fatores afetivos e cognitivos do professor e alunos exercem influência decisiva na interação que se estabelece na escola". Para os autores, cria-se uma rede de expectativas recíprocas entre professor e alunos, que pode ser ou não harmoniosa.

Sob este olhar, o objetivo geral deste trabalho é o de discutir as dimensões legal, política e pedagógica da Educação Especial, focalizando o processo de inclusão como garantia de acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Tem como objetivos específicos: verificar quais as diferenças entre necessidades educativas especiais e deficiência; identificar quais os conceitos de

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

inclusão e integração; analisar o papel do professor frente ao processo de inclusão. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica de natureza descritiva qualitativa.

Justifica-se o presente estudo por entender que a educação especial assume, a cada ano, importância maior dentro da perspectiva de atender às crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e da busca incessante da democracia, que só será alcançada quando todas as pessoas, indiscriminadamente, tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania.

O PAPEL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS DIFICULDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA: NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Como ponto inicial do processo de formação da Universalização da educação, deve-se antepor alguns conceitos que são a base deste estudo, como argumentação teórica para sua existência e interpretação pesquisada.

A educação precisa questionar alguns paradigmas para compreender a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais em sua comunidade escolar. Sendo assim, entende-se que:

> A educação inclusiva tem sido conceituada como um processo de educar conjuntamente de maneira incondicional, nas classes do ensino regular, alunos ditos normais com alunos deficientes ou não, que apresentam necessidades educativas especiais. A inclusão beneficia todos, uma vez que sadios sentimentos e de respeito à diferença, de cooperação e de solidariedade podem se desenvolver (BRASIL, 1999, p. 38).

Sob este viés, necessidades educativas especiais (NEEs) se torna um termo abrangente, que implica não apenas a alunos com deficiências profundas, mas, todos aqueles que, ao longo da vida possam vir a ter necessidade de apoio.

Segundo Bueno (1999) é preciso desvincular o aluno portador de necessidades educativas especiais do conceito de doença permanente, e situá-lo numa realidade educativa em que se considerem as causas, não do ponto de vista orgânico, mas do ponto de vista

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

interativo: não centrada exclusivamente nas suas deficiências, mas, também, nos recursos educativos disponíveis.

Neste contexto, é preciso considerar a pessoa portadora de necessidades educativas especiais como mais um aluno que requer diferentes respostas por parte da escola e, não estabelecer as dificuldades desses alunos como algo definitivo, já que estas podem mudar em função das condições e oportunidades que lhes possam ser oferecidas.

Refletindo sobre o conceito de necessidades educativas especiais, é de suma importância saber que a deficiência é, antes de tudo, um produto social, cultural e não uma incapacidade irreversível.

A definição de pessoa deficiente aceita internacionalmente, e que foi aprovada pelo Council of Exceptional Children (CEC), no I Congresso Mundial sobre o futuro da Educação Especial, é o seguinte:

> A pessoa deficiente é aquela que se desvia da média ou da criança normal em: características mentais, aptidões sensoriais, características neuromusculares e corporais, comportamento emocional e social, aptidões de comunicação e múltiplas deficiências, até ao ponto de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou a criação de serviços de educação especial no sentido de desenvolver ao máximo as suas capacidades.

A partir desta definição, é preciso estruturar um critério para distinguir pessoas com deficiência de pessoas sem deficiência e pessoas com ou sem dificuldades de aprendizagem. A pessoa com dificuldades de aprendizagem não tem deficiência, na pessoa com dificuldades de aprendizagem verifica-se um perfil motor adequado, uma inteligência média, uma adequada visão e audição, em conjunto com um ajustamento sócio emocional.

Neste contexto surge a necessidade de materializar a tendência mais atual da integração da pessoa com deficiência, conferindo-lhe as mesmas condições de realização e de aprendizagem sociocultural, independente das condições, limitações ou dificuldades que o ser humano manifeste.

O direito à igualdade de oportunidades educacionais é o resultado de uma luta histórica dos militantes dos direitos humanos, luta que implica a obrigatoriedade de o

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Estado garantir gratuitamente unidades de ensino para todas as crianças, tenham deficiência ou não.

Assim, é primordial que todas as ações que apontem para a inclusão da pessoa com necessidades especiais no ensino regular, sejam bem planejadas e estruturadas, para que os direitos dessa pessoa sejam respeitados.

INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO NA ESCOLA

A Política de Educação Especial afirma que:

> A integração é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica em reciprocidade. E sob o enfoque escolar processo gradual e dinâmico que pode tornar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. Sob o enfoque psicossocial, a interação representa, portanto, uma via de mão dupla, envolvendo os portadores de deficiência e a comunidade das pessoas consideradas normais (1994, p. 18).

Nesta perspectiva, todas as providências em prol da integração na escola não podem ser da iniciativa dos educadores especializados apenas… Segundo Pereira (2000), a integração não permite a mudança da escola como um todo, ao contrário, quem muda é o aluno para se adaptar às suas exigências, a forma em que está organizada, dessa forma, não se questiona sobre o papel e a função da escola, pois é ela quem dita o modelo que o aluno deve seguir.

Já a educação inclusiva é uma proposta de tornar a escola acessível, garantindo a participação de todas as pessoas.

Bueno (1999) afirma que, a inclusão considera a inserção de alunos por meio de outro ângulo, isto é, aquele que reconhece a existência de inúmeras diferenças (pessoais, linguísticas, culturais, sociais, etc.). Ao reconhecê-las, mostra a necessidade de mudança do sistema educacional que, na realidade, não se encontra preparado para atender a essa clientela:

> A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (MANTOAN, 2003, p. 67).

A inclusão é uma possibilidade de aperfeiçoamento da educação para o benefício de todos os alunos com necessidades educativas especiais, que depende da disponibilidade das pessoas envolvidas para enfrentarem as inovações e as dificuldades advindas das necessidades desses alunos; fato não comum ao sistema educacional e aos professores de um modo geral:

> Ensinar é marcar um encontro com o outro e inclusão escolar provoca, basicamente, uma mudança de atitude diante do outro, esse que não é mais um indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente na nossa existência e/ou com o qual convivemos um certo tempo de nossas vidas. Mas alguém que é essencial para nossa constituição como pessoa e como profissional e que nos mostra os nossos limites e nos faz ir além (FREIRE, 1999, p. 69).

A escola para ser inclusiva precisa, segundo Stainback e Stainback (1999) reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e, assegurando educação de qualidade para todos. Para isto, há a necessidade de currículos apropriados e adaptados para cada necessidade, mudanças organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos diferenciados. Isto deixa claro que as escolas, para serem inclusivas, tanto precisam se modificar no que for necessário para assegurar uma educação de qualidade, quanto fazer parcerias com a comunidade.

Para o exercício do ato de ensinar, indiferente às diferenças, entendidas como desigualdades, se faz necessária a prática de uma pedagogia interativa e aberta ao diálogo, que possa abordar variados níveis de compreensão, visando ao desempenho dos alunos.

A prática pedagógica como elemento chave para a transformação da escola precisa caminhar no sentido de pensar uma pedagogia que busque estratégias diferenciadas para trabalhar com os alunos com algum tipo de NEE.

O SABER FAZER DO PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Os professores e os profissionais da educação ainda resistem em aceitar o desafio colocado pelo processo de construção da escola inclusiva.

Correia (1997) afirma que essa resistência é compreensível quando se analisa a falta de formação adequada para enfrentar esse desafio, pois, para entender o papel do professor no processo de inclusão é importante considerar sua atuação na educação e a sua formação diante do processo de inclusão.

Na educação, o papel do professor vai além da transmissão de informações:

> O professor é a chave do processo pedagógico e modelo a ser espelhado em diversas situações pelos alunos. Nesta dimensão, o processo de inclusão necessita de professores especializados para todos os alunos. Portanto, eles terão de voltar a estudar, a pesquisar, a refletir sobre suas práticas e a busca de metodologias inovadoras de ensino para esse fim. (GÓMEZ, 1992, p. 103-105).

No processo de interação entre aluno-professor, o aluno aprende a refletir e discernir sobre os conhecimentos e a ter competências para lidar com as situações que se apresentam; ao professor, é ele quem planeja e escolhe os conteúdos a serem desenvolvidos, que toma decisões pertinentes, tendo como parâmetro a especificidade sobre como cada aluno aprende.

Dessa forma, Perrenoud (1999, p. 7) define a noção de competência como sendo "[…] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles".

Fica evidente a necessidade que o professor tenha de competências para desenvolver os conteúdos e tomar as decisões adequadas a cada aluno. É preciso que este lance mão de vários recursos cognitivos complementares, entre os quais, segundo Perrenoud (1999), estão os conhecimentos, que são representações da realidade, construídas e armazenadas ao sabor da experiência e formação do indivíduo.

Segundo o autor, o educador precisa se confiante e humilde, ao mesmo tempo em que ensina, aprende a relativizar e a valorizar a diferença, aceitando todo o aprendizado como provisório, pois "Aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória que dá lugar a novas descobertas e a novas sínteses" (MORIN, 2006, p. 16).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Para que os professores possam aprender o que ensinar e como ensinar, alguns aspectos deverão ser considerados.

Delors (1996) diz que no que se refere à sua formação pessoal, o professor deve aperfeiçoar seus conhecimentos, devendo haver equilíbrio qualitativo entre a competência para a disciplina ensinada e a competência pedagógica. Deve, também, ter ética intelectual e afetiva, criar uma concepção de pedagogia questionadora, ser adepto a investigação de pesquisas científicas e do uso de tecnologias, participando das decisões relacionadas com a educação, no âmbito escolar e no momento de decisões amplas de diretrizes maiores.

Desenvolvendo essas possibilidades o professor terá a oportunidade de atingir o desenvolvimento do potencial dos seus alunos, bem como o seu próprio desenvolvimento.

É preciso pensar no professor como mestre que ensina além do que está escrito em livros, ultrapassando os limites da relação com a instituição. No processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular, o professor:

> Ao se deparar na sala de aula, com alunos com necessidades diferentes das que ele está acostumado a lidar, o professor, sente-se sozinho e confuso, não tem o apoio de que necessita, porque não há um trabalho conjunto, mas também não identifica suas limitações, reproduzindo sua aparente prática que sem sempre produz resultados positivos, para situações cada vez menos semelhantes. Interrompe o seu próprio diálogo criativo com a situação real complexa (GÓMEZ, 1992, p. 105-106).

Segundo o mesmo autor antes pontuado, o processo para se alcançar a inclusão é individual e muito solitário, como discorre Mantoam (2002):

> Os professores esperam aprender uma prática inclusiva, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos às suas salas de aulas, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas (MANTOAM, 2002, p. 8).

Para esse autor, é importante que o professor saiba respeitar o aluno portador de algum tipo de necessidade especial, procurando conhecer suas dificuldades para compreender suas necessidades.

Considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002), os professores das classes regulares precisam ser efetivamente capacitados para transformar sua prática educativa. A formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente.

Conforme Nóvoa (1992, p. 25) a formação deve oportunizar:

> Aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

A formação adequada contribuirá para que o professor possa interagir adequadamente e participar do progresso de seus alunos, ele deve, além de conhecer as características de seus educandos, ter um grande interesse pelo ser humano.

A educação inclusiva, segundo Bueno (2002) exige que o professor do ensino regular adquira algum tipo de especialização para fazer frente a uma população que possui características peculiares; por outro lado, exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas, tradicionalmente centradas nessas características.

Essa exigência pode levar os professores do ensino comum e especializado a trocarem ideias sobre suas experiências, angústias, limitações e expectativas diante das situações.

Nesta dimensão, Stainback e Stainback (1999) afirmam que a inclusão escolar necessita de professores especializados em todos os alunos, que saibam que a inclusão só pode ser compreendida no contexto de uma educação para todos. É preciso que o professor entenda que essa inclusão deve ser pautada no princípio da igualdade entre os homens, no respeito à individualidade e nas possibilidades de cada um, na equidade e na justiça, na paz e na cooperação. Mas, mesmo que o professor tenha claro para si todas essas condições é necessário ainda assim em investir na sua formação profissional.

Portanto, eles terão de voltar a estudar, a pesquisar, a refletir sobre suas práticas e a buscar metodologias inovadoras de ensino para esse fim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Diante dos teóricos revisados, verificou-se que a inclusão é um grande desafio para a escola e seus educadores.

Faz-se necessário que o processo estabeleça nas escolas para se valerem às leis, para que desapareçam os vestígios de uma sociedade excludente, que, ao longo da história perseguiu, mutilou e humilhou as pessoas com necessidades educativas especiais.

Promover esse processo é oportunizar e valorizar a interação do aluno com necessidades educativas especiais com a escola e, com os outros alunos no processo de aprendizagem, onde o fundamental é estar promovendo mudanças no cotidiano escolar; essas mudanças devem vir de encontro com as necessidades desse aluno.

A inclusão escolar é o mais novo paradigma educacional e defende a matrícula de todos os alunos na escola regular, preferencialmente na classe comum, inclusive para os provindos da Educação especial. A escola regular deve estar apta para receber todos os alunos, independente das características que possam apresentar a ela o espaço educacional que deve ser usufruído por todos e, os alunos não devem mais serem excluídos ou segregados em espaços escolares diferenciados, ou "fora da escola", mas devem permanecer num estado de convívio comum e humanizado, cujo princípio fundamental desta política é de que o sistema regular deva atender a diversidade do alunado, isto é, todos os que se encontram excluídos, frequentadores da escola.

Incluir não significa apenas estar lá, mas entender que as pessoas têm possibilidades de aprender das mais variadas formas e com diferentes ritmos. A inclusão nos faz pensar profundamente sobre o mundo em que vivemos; aprender é uma ação humana individual, são as diferentes ideias, opiniões e níveis de compreensão que enriquecem o processo de aprendizagem, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças. Possíveis sucessos ocorrerão se os talentos forem explorados, atualizar possibilidades e desenvolver as predisposições dos alunos, onde estes sabem algumas coisas, que todos podem aprender mais no tempo e do jeito que lhe são próprios.

Mesmo com o respaldo legal, observam-se que o sistema educacional ainda não está estruturado para um serviço educacional totalmente especializado, às pessoas portadoras de algum tipo de necessidade educativa, principalmente no sistema público de ensino.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A inclusão deve ser um motivo que força ao aprimoramento e à capacitação profissional dos professores em serviço, e que questiona a formação dos educandos. Torna-se necessária uma preparação prévia desse professor, a redução de número de alunos por turma, uma estrutura física adequada e o apoio especializado ao docente regular, um acompanhamento permanente aos pais e uma campanha de conscientização com a comunidade sobre a problemática da inclusão do surdo em classe regular.

Conclui-se, provisoriamente, que a inclusão é um movimento amplo, levando em conta não apenas o portador de necessidades educativas especiais, mas considerando também as diferenças individuais, direitos e deveres dos cidadãos.

Faz-se necessário pesquisar e discutir sobre o assunto. É preciso que os professores se conscientizem de seu importante papel neste processo. Cabe a estes, de ensino regular como do ensino especial, aplicarem os conceitos de forma científica, para a partir deles tentarem promover a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais no ensino regular; assim como ao estado cabe ofertar formação profissional e meios físicos para que a inclusão possa ser real.

REFERÊNCIAS

ARENDS, R. I. **Aprender a ensinar**. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.

BRASIL. **Educação inclusiva: v. I**: a fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, R. E. **Temas de educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1997.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. Lisboa: ASA, 1996.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

JIMENEZ, R. B. (Org.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1994.

MENDES, E. G. *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*, **Tese de Doutorado em Psicologia**, Universidade de São Paulo, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 1992.

NUNES, L. R. O. P.; FERREIRA, J. R. *deficiência mental: o que as pesquisas brasileiras têm revelado*. In: Brasil/MEC, SEESP. **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: SEESP,
1994.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiróz, Editora da USP, 1984.

REIS, R. A. *Por uma escola diferente*. **Revista Presenta Pedagógica**, v. 5, n. 30, p. 74-79, nov.-dez/1999.

STAINBACK, S.; STAINBACK W. **Inclusão, um guia para educadores**. São Paulo: ArtMed, 1999.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XXXI

O ENFRENTAMENTO DOS ALUNOS DA EJA JUNTO ÀS EXIGÊNCIAS DO MERCADO DE TRABALHO

Maria Geni Pereira Bilio[70]; Silvia Maria dos Santos Stering[71];
Marilene Luzia Carvalho[72]; Ricardo Assis[73];
Marilda Domingas Pinto[74].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-31

RESUMO:

Esta pesquisa busca a reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos para sua inserção no mercado de trabalho, buscando a transformação social através de suas trajetórias vivenciadas no cotidiano, a pesquisa foi desenvolvida com alunos da EJA em escolas públicas de Cuiabá/MT, se utilizando de pesquisa bibliográfica. O tema retrata um pouco das dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA no momento de inserção do mercado de trabalho. O objetivo deste artigo retrata as dificuldades enfrentadas pelos alunos da EJA em superar todos os entraves para conquistar o seu espaço no mercado de trabalho. Apesar do ensino ministrado na EJA não ser adequado para obtenção de qualificação para o trabalho, pois apenas viabiliza certificação de escolaridade; mesmo assim, não podemos ignorar os benefícios que a educação traz para o cidadão que, além de elevar os níveis intelectuais, aumenta a autoestima, passa a ser mais ativo na sociedade, tornando-se um cidadão mais consciente em suas escolhas. Para atender os objetivos propostos foi utilizada a pesquisa qualitativa e exploratória, fontes bibliográficas e como técnica, o estudo de caso, tendo como método de coleta de dados a entrevista semiestruturada, como resultado relatos de alguns, os quais contribuíram para a efetivação dessa pesquisa. Levo o convite aos leitores a fazer uma viagem refletindo sobre a importância e os avanços sociais adquiridos por meio da educação e aos governantes uma reflexão sobre políticas públicas pensado nas necessidades dessa clientela da EJA.
PALAVRAS-CHAVE: Valorização. Educação. Autonomia. Transformação Social.

70 Mestre em Ensino pela Universidade de Cuiabá e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso. E-mail: genibilioprofessora@gmail.com
71 Pós-doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT. E-mail: silvia.stering@ifmt.edu.br
72 Graduada em História pela Universidade de Cuiabá UNIC. E-mail: marilenevendedora@hotmail.com
73 Graduado em História pela Universidade de Cuiabá UNIC. E-mail: ricardinhoassis13@gmail.com
74 Graduada em História pela Universidade de Cuiabá UNIC. E-mail:marildadomingas77@hotmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema central o enfrentamento dos alunos da EJA junto às exigências do mercado de trabalho. Quais as dificuldades desses alunos para o acesso ao Mercado de Trabalho? Essa pergunta foi respondida por alguns alunos do Ensino Médio da EJA de uma Escola Estadual de Cuiabá/MT narrado por alunos que participaram da pesquisa.

A Educação de Jovens e Adultos- EJA de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 é uma modalidade de ensino, que visa oportunizar a formação escolar para aqueles que não tiveram acesso ou não pôde concluir o ensino fundamental ou médio na idade apropriada. Os motivos são muitos que os levaram à não conclusão de seus estudos na idade certa segundo as leis que rege o país, assim como, também foram inúmeros os motivos que também o trouxeram de volta à escola.

Em virtude da política governamental, a grande maioria da classe trabalhadora enfrenta problemas no campo profissional, independente da profissão. Imagine os jovens e adultos que por um motivo ou outro, tiveram que abandonar a escola em algum momento da sua vida e agora pela exigência da sociedade viram-se obrigados a voltar para o banco da escola. Estes, em nome das exigências imposta pela sociedade, estão dispostos a enfrentarem as dificuldades que surgirem no seu caminho para associar escola e trabalho.

Marx e Engels (2002) já apontavam a importância da integração entre trabalho e educação na sociedade de divisão de classes. O trabalho enquanto atividade de autodesenvolvimento e auto realização da existência humana é uma necessidade essencial de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana. Já a educação representa um instrumento do processo de humanização e funcionalidade.

Neste sentido, pode-se dizer que uma das funções sociais da escola é fazer a interação entre a escola e o trabalho para que o estudante da EJA possa ter o acesso à cultura e desenvolver suas habilidades e com isso, mais oportunidade na sociedade em que vive.

Para Arroyo (2009):

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> Ver os jovens-adultos como trabalhadores exige não os ver apenas como estudantes em percursos escolares truncados a serem supridos. Nem sequer vê-los como estudantes que trabalham. Ser trabalhador não é apenas um acidente a mais na sua condição de estudantes. Como ser s e lutar pela sobrevivência em trabalhos formais ou informais não é um acidente dos jovens-adultos estudantes na EJA (p. 16).

O mesmo autor diz que, os currículos do Ensino Fundamental e Médio não os ajudam a entenderem-se como trabalhadores, apesar de milhares irem do trabalho para a escola. O trabalho tem estado ausente na agenda pedagógica, apesar de ser uma experiência tão determinante no seu sobreviver desde a infância (ARROYO, 2011).

Para atingir tal objetivo faz-se necessário um currículo mais voltado para a realidade do aluno da EJA, realidade essa que está inteiramente ligada à sua vida e ao mercado de trabalho. Neste artigo, dentre inúmeros autores que trabalha com a EJA, basearei meus estudos na visão de Paulo Freire e Miguel Arroyo, dentre outros.

REVISÃO DE LITERATURA

A sociedade passa por grandes transformações, as quais são provocadas pelo avanço das tecnologias, ou seja, o mundo virtual está dominando o mundo real; o qual necessita cada dia mais de pessoas capacitadas para lidar com as máquinas sofisticadas que surgem numa proporção de tempo que nós não conseguimos acompanhá-las.

Atualmente, a EJA é organizada pelo Parecer 11/2000 e a Resolução 01/2000 do Conselho Nacional de Educação. Nas audiências do Conselho os Fóruns participam efetivamente para discutir as Diretrizes Curriculares para a EJA. Este ponto de partida fez toda a diferença, pois conforme o Parecer 11/2000 no Brasil,

> (...) país que ainda se ressente de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, 2000, p. 66).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A EJA é uma educação permanente, embora enfrente desafios é uma chave imprescindível para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, pois proporciona ao jovem e ao adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, é uma promessa de qualificação de vida para todos (SOUZA; SILVA, 2011).

Este público é revestido de uma imagem de exclusão social. Segundo Martins (1997), referindo-se ao grande contingente de mão de obra precária tida como excluída da cidadania, não existe exclusão, porque todos estão incluídos na sociedade. O que há é uma fetichização da ideia de exclusão. Sociologicamente não existe exclusão. Existe uma inclusão precária, instável e marginal decorrente de uma situação econômica. E que resulta para muitos na sociedade, em ocupar apenas lugares residuais. A exclusão passou a ser notada porque a inclusão proposta pelo capitalismo está muito lenta. O período de passagem da exclusão para a inclusão está muito longo, ultrapassou a transitoriedade, está se transformando num modo de vida. (MARTINS, 1997).

Em que contexto o jovem/adulto está inserido? Num contexto onde o conhecimento é a chave da sobrevivência, pois, não adianta eu ter dinheiro para pegar um ônibus coletivo: é necessário que eu saiba lê para saber o destino dele. Freire exemplifica bem na citação abaixo:

> ato de cozinhar. Por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos, mesmo remotos, de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro (FREIRE, 2006, p. 21-22).

Outro aspecto importante a ser considerado nesse contexto é a falta de formação específica para educadores que trabalham nessa modalidade de ensino. Brunelli (2012) afirma que muitas das vezes a formação continuada ofertada aos professores que atuam na EJA é a mesma oferecida aos educadores que trabalham em outras modalidades da educação. A formação dos professores é a mesma do ensino regular, pois são os mesmos professores. O que acontece é que não há uma formação específica para o professor da EJA. Assim, de certa forma trata de um ensino que deveria ser diferenciado, e isso não

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

acontece na prática. Os professores, vão adaptando suas aulas, conforme surgem as necessidades.

Neste sentido, o professor precisa ter clareza e autonomia para conduzir de forma segura o seu trabalho. Promover cursos de formação na perspectiva da EJA é possibilitar ao professor a diminuição dos expressivos índices de desigualdade na educação brasileira, pois as pesquisas apontam o despreparo dos profissionais da educação para trabalharem na EJA.

A crise do desemprego é um desafio à sociedade; com isso surge um questionamento: a educação não está formando força de trabalho capacitada? Assim como todos devem ter direito à educação, devem ter também a oportunidade ao trabalho, pois o trabalho traz benefícios, como realização pessoal, desenvolvimento de aspectos cognitivos, dignidade e sobrevivência. A EJA deve ter como função preparar para a vida profissional, deve desenvolver competências e aptidões, suprir necessidades do mercado atual, redefinir papéis, perspectivas e estratégias (ARROYO, 2001). Conforme Frigotto (2013),

"Não é por acaso que o tema e a relação juventude, trabalho e educação assume, especialmente nas últimas décadas, uma preocupação específica no âmbito das políticas públicas do Estado Brasileiro. Aplica-se, para um contingente enorme de jovens no Brasil" (FRIGOTTO, 2013, p. 2).

Analisando todo o contexto que envolve os jovens e adultos que resolvem voltar a estudar, percebe-se que está relacionada com a questão de sobrevivência, pois, a exigência do mercado de trabalho faz com que levem essa clientela ao banco da escola, não pelo amor ao estudo, mas pela necessidade.

O mesmo autor defende a ideia de que EJA deveria ter a função de preparar o jovem e/ou adulto para uma vida profissional, onde o desenvolver as competências, aptidões são indispensáveis, para que consiga se adequar às necessidades do mercado de trabalho atual. Há uma necessidade de articulação dos órgãos/secretarias responsáveis pela formação básica com o mundo do trabalho, esses alunos necessitam de uma atenção especial e, no entanto, se depara com uma realidade totalmente diferente, pois, a escola não deve atender somente ao imediatismo do mercado do trabalho. A formação profissional específica, para ser efetiva, deve ter como condição prévia a educação básica (fundamental e média) e

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

relacioná-la às mudanças técnico-científicas do processo produtivo imediato, (FRIGOTTO, 2005).

A sociedade moderna exige da população muito mais do que algo imediatista, funcionais ou de treinamentos exigidas pela função que desempenha, fazendo com que o ser humano se prepare melhor para enfrentar as exigências do mercado de trabalho e os alunos da EJA estão incluídos nesse contexto. Neste sentido, a educação deve ter como preocupação fundamental com o trabalho em sua forma mais ampla, refletindo sobre as contradições da organização da sociedade e construindo possibilidades de superação das condições adversas.

METODOLOGIA

A metodologia ocupa importante em toda pesquisa, pois, ela determina o caminho que irá percorrer para atingir seu objetivo, as técnicas utilizadas e como irá analisar os dados construídos durante a pesquisa. Minayo (2001, p. 148), distingue a forma exterior com que muitas vezes é abordado tal tema (como técnicas e instrumentos) do sentido generoso de pensar a metodologia como a articulação entre conteúdos, pensamentos e existência.

O artigo se utilizou da pesquisa bibliográfica que se configura como sendo o exame de materiais de natureza diversa, criando interpretações para coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema. É um componente obrigatório para qualquer pesquisa, na visão de Lakatos,

> A pesquisa bibliográfica permite compreender que, se de um lado a resolução de um problema pode ser obtida através dela, por outro lado, tanto a pesquisa de laboratório quanto a de campo (documentação direta) exigem, como premissa, o levantamento do estudo da questão que se propõe a analisar e solucionar. A pesquisa bibliográfica pode, portanto, ser considerada também como o primeiro passo de toda pesquisa científica (LAKATOS; MARCONI 1992, p. 44).

Para atender os objetivos propostos nesta pesquisa foi a utilizada, a pesquisa qualitativa e exploratória, fontes bibliográficas, utilizando-se como técnica o estudo de

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

caso, tendo como método de coleta de dados a entrevista semiestruturada e como resultado utilizei alguns relatos de alunos que contribuíram para a efetivação dessa pesquisa.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

Trabalhei diretamente com os alunos do Ensino Médio da EJA, sendo estes os sujeitos da pesquisa. A pesquisa foi realizada em duas escolas abrangendo diversos direcionamentos: currículo, perfil dos alunos e suas especificidades, assim como as dificuldades deles em relação à sua inserção no mercado de trabalho.

A diferença entre as duas escolas é visível, pois, os alunos de uma escola eram jovens entrando no mercado de trabalho, os alunos da outra escola são mais experientes e alguns deles já saindo do mercado de trabalho, ou seja, a juvenilização está presente cada dia mais nas salas de aula dos alunos da EJA, seja no ensino regular ou não.

Dos entrevistados durante a pesquisa relataram que um dos motivos que estão estudando é a esperança de um reconhecimento profissional, melhores salários, ou seja, a maioria vê nos estudos um caminho para sua inserção como ser social dotado de direitos e deveres. Isso você pode conferir nos relatos da escola "A" abaixo:

> *Eu parei de estudar por um ano por falta de escola adaptada para sua deficiência próxima de casa e naquele momento não conseguiu transporte e que está ali todos os dias pela força de vontade de concluir seus estudos e conseguir um trabalho, mesmo sabendo que tem suas limitações ela pretende trabalhar e que a escola está ligada às oportunidades de trabalho, (ALUNA 1 - D.F).*
>
> *Que parou de estudar por duas vezes, sendo a primeiro em virtude ao nascimento de seu filho e que sua volta está ligada à exigência cada dia mais do mercado de trabalho e que ela pretende terminar o Ensino Médio pelo menos e que o apoio de sua família foi determinante para o seu retorno à escola (ALUNA 2 - com apenas 19 anos).*

Em contrapartida, na outra escola, os alunos tinham outra visão de mundo, onde eles já haviam batalhado por um emprego e como não se encaixavam no perfil exigido pelas empresas de uma sociedade capitalista, resolveu trabalhar para ele mesmo, ou seja, autônomo, veja os relatos da escola "B" a seguir.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> *Eu trabalho na rua, vendo doces e não tenho vergonha do que faço, eu tive que aprender muitas coisas na rua, na prática porque eu deixei a escola para ajudar meu pai na lavoura e hoje tive a oportunidade de voltar a estudar para ser uma pessoa melhor no que fala ao estudo (ALUNO 3 – 42 anos).*

> *Quando eu casei deixei os estudos, meu esposo não deixava nem trabalhar e nem estudar e como logo veio os filhos eu deixei esse meu sonho adormecido. Hoje com os filhos já formados e com uma profissão que não exige muito estudo (doceira), resolvi voltar para a escola para realizar meu sonho: terminar ao menos o Ensino Médio, mesmo sabendo que nem sempre o estudo determina se vai ter sucesso na profissão.*

Analisando as entrevistas realizadas com os alunos das duas escolas percebe a diferença entre eles tanto na idade como na maturidade e que essa faz a diferença na questão de valores e ponto de vista na relação existente entre a escola/estudo e o mercado de trabalho, sendo que eles são indissociáveis.

A diferença de idade leva-os à diferença nos motivos que os levaram de volta à escola, onde a primeira está diretamente ao mercado de trabalho, a segunda mostra que a vida os levaram a outra direção onde tiveram que abandonar a escola e a escolar uma profissão que não exigia muito estudo, isso no entanto, leva-os seja direto ou indiretamente a um tipo de exclusão social naquele momento de sua vida e isso também ocorre com os alunos mais jovens que estão tentando iniciar uma profissão, sendo a profissionalização indispensável para um possível sucesso profissional.

Independente da escola, percebe-se que a EJA necessita de políticas públicas voltadas aos interesses/necessidades dessa classe que já foram marginalizados durante sua vida e que pedem socorro por atitudes governamentais que minimizem os problemas enfrentados por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a EJA é uma modalidade de ensino que proporciona oportunidade à pessoas que por algum motivo teve que parar de estudar, mas que vê nela a chance de mudar o rumo de sua vida, proporcionando conhecimento, o que poderá mudar o seu

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

futuro; dependendo de cada um e de saber aproveitar as oportunidades que chegaram até você.

Algumas pessoas retornam aos estudos, em sua maioria, almejando um certificado e ingressar na universidade, acreditando eles que estudando terão melhores chances de ganhar melhores salários. Isso poderá acontecer, mas não significa que ter um diploma irá ganhar bem, pesquisas mostram que o número de pessoas que têm uma faculdade e continua desempregado crescem a cada dia e para sobreviver, estão trabalhando em empregos informais por não conseguirem um emprego de acordo com sua formação.

Levando em consideração que a visão de que a educação é a grande transformadora da vida das pessoas, já não é uma verdade absoluta acreditada pela maioria. Cabe fazer uma reflexão na elaboração de uma proposta curricular que atinja as necessidades desses jovens e adultos, considerando que muitos pretendem prosseguir seus estudos e o pouco tempo que tem para se dedicar a ele por causa da grande carga de trabalho, pois, para o público EJA, o tempo é um fator importantíssimo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** %. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel G. **A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão.**

Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: n.

11, p. 9-20, abr. 2001.

ARROYO, Miguel G. **Educação de Jovens e Adultos: Um Campo de Direitos e de Responsabilidade Pública**. In: GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. e SOARES, Leôncio (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006, p.19-50.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Ed., Coleção Ciências da Educação, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – LDB. Lei Nº 9394/96. Brasília, 2007.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB 11/2000).** Brasília, maio 2000.

BRASIL. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunos e alunas da EJA**: Caderno 1. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em 10/11/19.

BRUNELLI, Osineia Albina. **Concepções de EJA, de ensino e de aprendizagem de matemática de formadores de professores e suas implicações na oferta de formação continuada para docentes de matemática.** UFMT, Cuiabá (MT): Instituto de Educação/IE, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia***:* **Saberes Necessários à Prática Educativa**. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.1-16.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje**. In: LIMA, Júlio; NEVES, Lúcia. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** Tradutor Luis Cláudio de Castro e Costa. Martins Fontes: São Paulo, 2002. 119 p.

MARTINS, José de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradutor Luis Cláudio de Castro e Costa. Martins Fontes: São Paulo, 2002. 119 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOUZA, Gilson Luiz Rodrigues; SILVA, Luziene Aparecida da. **A Educação de Jovens e Adultos como Instrumento de Transformação Social.**

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XXXII

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO EM SAÚDE DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Lara Rodrigues Monteiro de Barros[75]; Bárbara Martins Carvalho[76];
Bruna Ferreira Cícero Lima[77]; Lilian Machado Torres[78];
Lucas Henrique Pena El Auar Ramos[79]; Marcilene Rezende Silva[80];
Rogério Eustáquio Barbosa[81]; Rochane Nayara Soares Lopes[82].
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-32

RESUMO:

A população infantil apresenta maior susceptibilidade às parasitoses em função da permanência diária e coletiva em creches. Trata-se de ambiente favorável à realização de atividades educativas em saúde de crianças e de seus familiares. Objetivou-se relatar a experiência de estudantes da área da saúde que utilizam uma metodologia interativa de ensino junto a pré-escolares que abordam temas como higiene pessoal e prevenção e tratamento de parasitoses. Realizou-se um estudo descritivo, do tipo pesquisa-ação. As intervenções ocorreram em instituições de ensino de crianças em fase de idade pré-escolar localizadas no município de Belo Horizonte/MG, em um único dia no segundo semestre de 2016. Os resultados demonstraram que durante as intervenções os pré-escolares manifestaram interesse em conhecer os assuntos propostos e participaram das atividades propostas e alcançaram aprendizado efetivo. Conclui-se que o uso do lúdico na abordagem de pré-escolares e na educação para a saúde favorece o contato interativo e sensibiliza as crianças sobre ser sujeito ativo na promoção da saúde e prevenção de doenças.
PALAVRAS-CHAVE: Parasitos. Educação em Saúde. Educação infantil.

75 Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (FCM-MG). E-mail: analararodrigues@hotmail.com
76 Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (FCM-MG). E-mail: barbaramcarv@gmail.com
77 Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (FCM-MG). E-mail: bruninha.cicero@hotmail.com
78 Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (FCM-MG). E-mail: lilian.torres0806@gmail.com
79 Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (FCM-MG). E-mail: lucaselauar@hotmail.com
80 Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (FCM-MG). E-mail: marcilene.silva@cienciasmedicasmg.edu.br
81 Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (FCM-MG). E-mail: rogerioebarbosa@outlook.com
82 Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (FCM-MG). E-mail: rochanenayara@gmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

INTRODUÇÃO

As parasitoses intestinais são consideradas importante problema de Saúde Pública, apesar da diminuição de sua prevalência em nosso meio. Além dos sintomas digestivos contribuem para quadros de desnutrição, anemia, baixa estatura e atraso no desenvolvimento. Existe tratamento eficaz, seguro e com bom custo, porém as taxas de reinfecção ainda apresentam-se elevadas[1].

No período entre 2006 e 2015 realizou-se um estudo descritivo sobre as internações e óbitos relacionados a doenças infecciosas e parasitárias (DIP). Entre os dados obtidos por meio do Sistema de Informação Hospitalar e do Sistema de Informação sobre Mortalidade, ambos bases de dados governamentais brasileiros, detectou-se que 57% das internações hospitalares decorrentes desse tipo de agravo geram óbitos. Os autores descrevem as condições de vida da população, bem como aquelas relacionadas à preservação do meio ambiente. O processo de urbanização e aglomeração de pessoas, saneamento inadequado e destruição ambiental aumentaram as ocorrências de DIP no país. Não obstante, o grupo de doenças relaciona-se ainda à qualidade de vida da população e ao Índice de Desenvolvimento Humano[2].

Dentre todos os acometidos por parasitoses, os infantes apresentam maior susceptibilidade de contaminação, pois permanecem grande parte do dia em atividades coletivas nas creches, o que favorece a transmissão de parasitos, principalmente na forma fecal-oral[3]. As crianças entre dois e seis anos possuem chance 1,5 vezes maior de estarem parasitadas por frequentar essas instituições, o que implica na grande importância do local para a transmissão dos agentes causadores. Além disso, os pequenos apresentam o sistema imunológico menos desenvolvido e hábitos de higiene ainda em aprendizado, o que corrobora com a maior vulnerabilidade[4].

A creche representa um ambiente fundamental para a realização de atividades educativas em saúde de crianças e de seus familiares. Intervenções que visam o cuidado integral em todas as fases de vida do indivíduo, a partir de estratégias apropriadas aos objetivos em saúde pública[5].

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A atividade lúdica, por exemplo, é considerada excelente metodologia para introduzir e aprofundar conceitos de higiene pessoal e de prevenção de parasitoses em ambientes coletivos infantis. Músicas, brincadeiras, jogos e gincanas são utilizados na busca do prazer e descontração dos envolvidos. Mesmo planejadas são consideradas atividades informais e baseadas na interação que potencializam o vínculo entre o profissional e a criança, estabelecem comunicação efetiva e minimizam tensões e ansiedade na apreensão de novos conhecimentos. É importante ressaltar que o lúdico minimiza a monotonia no processo de ensino-aprendizagem[6], além de contemplar critérios como intencionalidade/reciprocidade, discussão e transcendência na troca de experiências. A concretização das etapas vai desde a atenção para determinado assunto, o debate entre os participantes e a efetivação do conhecimento quando transportado para o campo da realidade[7].

Aprender brincando, portanto, representa importante mecanismo de intervenção em creches para a educação em saúde, ao favorecer a construção de hábitos saudáveis. Dessa forma, estudantes de Medicina e Enfermagem de uma instituição de ensino superior, no âmbito da disciplina Parasitologia realizam, desde 2012, atividades lúdicas relacionadas à prevenção de parasitoses em instituições de ensino de crianças em fase pré-escolar na região de Belo Horizonte/MG.

OBJETIVO

Este estudo tem como objetivo relatar a experiência de estudantes de Medicina e Enfermagem na abordagem de uma metodologia de ensino interativa na educação das crianças, sobre a temática prevenção de parasitoses e higiene pessoal, em uma ação realizada em uma creche da região Centro-Sul de Belo Horizonte/MG, com o intuito de formar jovens e adultos conscientes sobre a saúde pessoal e coletiva no ambiente em que vivem.

METODOLOGIA

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo pesquisa-ação, que possui dinâmica metodológica específica, a partir de instrumentos de pesquisa e intervenção, além da inter relação entre participantes e pesquisadores[8].

Acadêmicos do 2° ano de Enfermagem e Medicina realizam, desde 2012, intervenções lúdicas educativas em instituições de ensino de Belo Horizonte/MG que abrigam crianças em fase de idade pré-escolar. A intervenção aqui relatada ocorreu em uma creche na região Centro-Sul do município, credenciada a prefeitura de Belo Horizonte, que recebe uma média de 64 crianças, diariamente, na faixa etária entre dois e cinco anos. Elas frequentam o local por 5 dias na semana e a carga horária diária é de 8 horas de permanência. Há uma sala de maternal 2, uma de maternal 3, uma de primeiro período e uma de segundo período.

A estruturação do projeto de intervenções pautou-se no diagnóstico situacional a partir do panorama epidemiológico das DIP prevalentes em escolas brasileiras. Primeiramente, os estudantes receberam o embasamento teórico sobre a transmissão de parasitoses, sintomatologia, formas de contágio, tratamento e medidas de prevenção. Ocorreram aulas expositivas na disciplina de Parasitologia, ministrada em ambos os cursos e consolidação do conhecimento pelos discentes participantes, por meio de pesquisas sobre o tema na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS).

Posteriormente, as intervenções foram definidas e planejadas, ainda no âmbito da disciplina, com metodologia adequada a cada faixa etária. Objetivou-se a promoção de educação consciente sobre os cuidados básicos a saúde, tanto no lar, quanto nos demais ambientes de convívio.

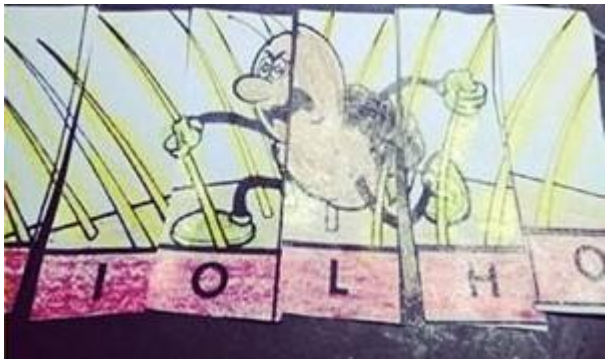
Os eleitos os seguintes temas: lavagem das mãos, higiene corporal e do couro cabeludo, além da higienização de alimentos.

A aproximação dos alunos pesquisadores aos pré-escolares aconteceu de maneira informal, em brincadeiras que aconteciam no chão, onde todos se sentavam, com o intuito de estabelecer a mesma linha de altura da criança. A interação positiva utilizou ainda apresentação de nomes e de música infantil.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A intervenção se deu de forma pontual, em um único dia, por meio da aplicação de metodologias ativas sobre os temas eleitos. Escolheu-se a música: "Godofredo o piolho – Xuxa", com a intenção de apresentar sintomas da pediculose e como tratar. Além disso, confeccionou-se um boneco, denominado "Pedrinho" (Figura 1), para a prática de remoção de pediculose (método de catação e pente fino) pelas crianças. Também foram construídos jogos de quebra-cabeças (Figura 2), de memória e desenhos com imagens relacionadas a práticas de higiene corporal. Durante a utilização da metodologia os pesquisadores incentivaram os pequenos a conversar sobre o assunto em questão.

Figura 1- Boneco Pedrinho utilizado para trabalhar o tema pediculose.



Figuras 2- Quebra cabeça para colorir, montar e trabalhar o tema pediculose.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A higiene pessoal associou-se a brincadeiras de roda e a higienização das mãos, com sabonetes e toalhas confeccionada para a intervenção foi orientada pelos pesquisadores. Todos os métodos educativos buscavam transmitir mensagem sobre prevenção de parasitoses e cada recurso utilizado nas ações representa passos ou etapas da metodologia ativa de aprendizagem.

Quando todas as turmas haviam participado da proposição considerou-se finalizada a atividade proposta.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As crianças foram visivelmente receptivas às novas informações e foi evidente o entusiasmo durante as dinâmicas. A música foi um instrumento essencial para a fixação da mensagem, pois todas conseguiram cantar ao final da atividade sem auxílio dos pesquisadores. Ademais, as respostas às perguntas, ao final da atividade, eram sempre assertivas. Estudo demonstra que a música na educação infantil transforma o ambiente de aprendizagem e concorre para o desenvolvimento de competências e habilidades[9].

As atividades de colorir e os jogos de quebra-cabeças obteve êxito uma vez que os pré-escolares assimilaram a ação de higienização das mãos por meio das imagens, evidenciado pelo diálogo posterior a cada atividade. O uso de boneco também proporcionou interação entre as crianças, uma vez que o contato físico possibilitou o toque e a ação de pentear o cabelo, assim como da maneira como se realiza a catação de parasitos no couro cabeludo. De fato, um estudo desenvolveu atividade semelhante a partir de um jogo de memória sobre parasitoses, quando se concluiu que a metodologia ativa é chave no processo de ensino-aprendizagem[4].

Ao considerar que ao final de cada intervenção ocorreu a discussão, perguntas e respostas, foi possível avaliar a aprendizagem alcançada. Nesse contexto, estudos que utilizam atividades lúdicas em palestras, debates e paródias, observaram que as crianças obtinham conhecimento sobre parasitoses e concluiu que o processo educacional é multidirecional e deve envolver família e comunidade. Dinâmicas interativas que

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

promovam educação em saúde para um contexto maior que o individual devem ser destaque no planejamento das ações[10-11].

Durante as intervenções os pré-escolares manifestaram interesse sobre os assuntos propostos em cada ação, o que permitiu um contato promissor e o estabelecimento de vínculos, pela participação ativa nas brincadeiras. Alguns demonstraram conhecimento prévio sobre o piolho e sobre a importância da higiene pessoal e dos alimentos. De fato, a literatura afirma que a pediculose continua sendo um problema de saúde pública, principalmente nos aglomerados populacionais, como nos Centros de Educação Infantil, pela dificuldade na interrupção do processo de infestação, com a participação da equipe de saúde[12].

Os resultados demonstraram que o local escolhido, como todos os demais semelhantes poderiam ser palco de ações ricas e efetivas de melhoria da qualidade de vida das crianças e de seus familiares. Estudo que buscava a melhoria das condições de saúde das crianças realizou reuniões com as crianças e seus responsáveis, a partir de uma visão holística do diagnóstico realizado e detectou posterior resultado positivo para os exames parasitológicos[13].

Entretanto, é sabida a necessidade de estrutura social e econômica para embasar/garantir a criação de novos hábitos e padrões comportamentais voltados à melhoria da qualidade de vida[6]. Os impactos da educação em saúde podem ser mensurados quando crianças, por exemplo, agem como cientistas se tornam capazes de mudar hábitos de uma família inteira, quando adequadamente estimuladas[2]. Nesse sentido, ações educativas devem ser apoiadas por diversos órgãos, sejam eles do saneamento básico, da vigilância sanitária e pelos próprios governantes[14].

Pelos resultados detectou-se que há diferença entre o conhecimento sobre hábitos pessoais higiênicos em função da diversidade de faixa etária. Crianças de dois e de cinco anos no cenário da pesquisa apresentam habilidades e competências diversas. Estudo realizado em 18 creches identificou que a maior parte das crianças na primeira infância (1 a 3 anos) estão na fase de adaptação e autonomia, com contato com animais domésticos e outros coleguinhas, o que favorece a dispersão de doenças parasitárias. O autor relata ainda

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

que a ausência de conhecimento sobre parasitoses pelos pais e a ausência de informações sobre hábitos higiênicos podem contribuir para maior prevalência de parasitoses[15].

A utilização de metodologia interativa na intervenção proposta contribuiu para o alcance do objetivo. A literatura defende que as atividades lúdicas favorecem a motivação e o dinamismo que garantem maior eficácia do processo de aprendizagem e assimilação de novos conteúdos em quaisquer idades[16-17]. Ademais, educar durante o crescimento e desenvolvimento leva as crianças à maior possibilidade de se transformarem em adultos conhecedores de práticas saudáveis na saúde individual, da família e da comunidade[18].

Isso posto, tornar lúdico o processo de aprender traz prazer, desenvolve a autonomia e o crescimento intelectual. Permitir a flexibilidade torna possível adequar ações e atividades à faixa etária e à fase do desenvolvimento infantil, que promovem maior atenção/concentração nas atividades, diminuição da timidez, tomada de atitude, melhora na interação social quando em atividades em grupos, dentre outros benefícios dependendo da atividade[19].

A intervenção proposta e realizada contribuiu para desenvolver habilidades educativas dos pesquisadores, além do contato com diferentes públicos, em especial, as crianças. Educá-las é desafio constante e permanente para um mundo que a cada dia demanda adultos conscientes de seu papel social[20]. A literatura enfatiza a importância dos atores estudantes da área da saúde em atividades extra muros escolares para maior abertura no olhar em diferentes cenários de atuação[6,21].

CONCLUSÃO

O uso do lúdico na abordagem dos pré-escolares favorece um contato interativo, o conhecimento e a busca de respostas sobre sua saúde para um aprendizado mais adequado em nível individual, familiar e comunitário. A abordagem em creches permite que alunos em formação na área da saúde experimentem realidades e cenários diversos para vislumbrar campos de atuação. Ressalte-se que é necessário preparação inicial, diagnóstico situacional, planejamento adequado e intervenções bem aplicadas.

Entende-se que uma ação educativa, pontual, não é suficiente para evitar as doenças parasitológicas. Urge a sensibilização de órgãos governamentais para a situação das famílias em situação de vulnerabilidade social e de saneamento básico, com apoio aos equipamentos de saúde.

REFERÊNCIAS

[1] ALVES JAR, Santos Filho E. Parasitoses intestinais na infância. **Pediatr Mod** [Internet] 2005 [acesso em 9 Abr 2019]: 41(1):7-15. Disponível em: URL: http://ftp.medicina.ufmg.br/ped/Arquivos/2015/RevisaoParasitosesNaInfancia_13022015.pdf .

[2] SILVA JÚNIOR VB, SILVA MTA, CRUZ DF. Interface entre as Doenças Infecciosas e Parasitárias e a Estratégia Saúde da Família no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde** [Internet] 2018 [acesso em 9 Abr 2019]: 22(4): 325-332. Disponível em: URL: http://dx.doi.org/10.4034/rbcs.2018.22.04.05.

[3] HARHAY MO, HORTON J, OLLIARO PL. Epidemiology and control of human gastrointestinal parasites in children. **Expert Rev Anti Infect Ther** [Internet] 2010 Fev [acesso em 9 Abr 2019]: 8(2): 219-234. Disponível em: URL: http://dx.doi.org/10.1586/eri.09.119.

[4] JOVENTINO ES, FREITAS LV, ROGÉRIO RF, LIMA TM, DIAS LMB, XIMENES LB. Jogo da memória como estratégia educativa para prevenção de enteroparasitoses: relato de experiência. **Rev. Rene** [Internet] 2009 Jun [acesso em 9 Abr 2019]: 10(2): 141-148. Disponível em: URL: www.periodicos.ufc.br/rene/article/download/4789/3543

[5] FALKENBERG MB, MENDES TPL, MORAES EP, SOUZA EM. Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva. **Cien Saude Colet** [Internet] 2014 Mar [acesso em 9 Abr 2019]: 19(3): 847-852. Disponível em: URL: http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232014193.01572013.

[6] COSCRATO G, PINA JC, MELLO DF. Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Acta paul. enferm**. [Internet] 2010 Abr [acesso em 9 Abr 2019]: 23(2): 257-263. Disponível em: URL: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002010000200017&lng=en&nrm=iso>.

[7] BOMTEMPO E, Conceição MR. Infância e contextos de vulnerabilidade social: A atividade lúdica como recurso de intervenção nos cuidados em saúde. *Bol.* - **Acad. Paul**. *Psicol* [Internet] 2014 Ago [acesso em 9 Abr 2019]: 34(87): 490-509. Disponível em: URL: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2014000200012

[8] TOLEDO RF, GIATTI LL, JACOBI PR. A pesquisa-ação em estudos interdisciplinares: análise de critérios que só a prática pode revelar. **Interface** [Internet] 2014 Dez [acesso em 9 Abr 2019]: 18(51): 633-646. Disponível em: URL: https://www.scielosp.org/article/icse/2014.v18n51/633-646/.

[9] ALMEIDA JS. Análise de caso: a música no processo de ensino e aprendizagem da escola de educação infantil isidório pereira da cidade de Porto Seguro – Brasil. **Revista cientifica de iniciación a la investigación** [Internet] 2017 [acesso em 12 jul. 2019]. Disponível em: URL: http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/rcuaa/article/download/598/446.

[10] TAVARES JS, RODRIGUES WFG. Promoção de Educação em Saúde para a Prevenção de Parasitoses: Relato de Experiência. **Rev enferm** *UFPE on line.* [Internet] 2017 Ago [acesso em 9 Abr 2019]: 11(8):3167-70. Disponível em: URL: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/110223/22141

[11] PIRES ECR, GUIMARÃES FP, DINIZ JC, FROESELER MVG, MATA LCC. Abordagem interdisciplinar das parasitoses intestinais em escolares da microrregião de Sete Lagoas-Mg. **Arq. Cienc. Saúde** [Internet] 2016 Mai/Ago [acesso em 9 Abr 2019]: 20(2): 111-116. Disponível em: URL: http://www.revistas.unipar.br/index.php/saude/issue/view/408

[12] GABANI FL, MAEBARA CML, FERRARI RAP. Pediculose nos centros de educação infantil: conhecimentos e práticas dos trabalhadores. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem** 2010 Abr-Jun: 14(2): 309-317.

[13] GOMES SCS, RODRIGUES SR, SILVA AB, ARRUDA AKS, SILVA NM, MACEDO RS, LIMA ENP, FERREIRA IEA. Educação em saúde como instrumento de prevenção das parasitoses intestinais no município de Grajaú – MA. **Pesquisa em Foco** [Internet] 2016 [acesso em 9 Abr 2019]: 21(1): 34-45. Disponível em: URL: http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1123/886.

[14] BUSATO MA, DONDONI DZ, RINALDI ALS, FERRAZ L. Parasitoses intestinais: o que a comunidade sabe sobre este tema? *Rev Bras Med Fam Comunidade.* [Internet] 2015 [acesso em 9 Abr 2019]: 10(34):1-6. Disponível em: URL: http://dx.doi.org/10.5712/rbmfc10(34)922.

[15] ANDRADE ASA, CARVALHO CD, BRITO AMG, JERALDO VLS, OLIVEIRA CCC, MELO CM. Cuidado infantil e infecções parasitárias. **Cienc Cuid Saude** [Internet] 2013 Abr/Jun [acesso em 9 Abr 2019]: 12(2):257-265. Disponível em: URL: http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-38612013000200008.

[16] NASCIMENTO AMD, LUCCA JUNIOR W, SANTOS RLC, DOLABELLA SS. Parasitologia Lúdica: O jogo como agente facilitador na aprendizagem das parasitoses. **Scientia Plena** [Internet] 2013 Jul [acesso em 9 Abr 2019]: 9(7): 1-6. Disponível em: URL: https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/viewFile/1380/785.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

[17] SOUZA CA, MORALES OET. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens.** Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: URL: http://www.youblisher.com/p/1121724-Colecao-Midias-Contemporaneas-Convergencias-Midiaticas-Educacao-e-Cidadania-aproximacoes-jovens-Volume-II/

[18] BARBOSA LA, SAMPAIO ALA, MELO ALA, MACEDO APN, MACHADO MFAS. A educação em saúde como instrumento na prevenção de parasitose. **RBPS** [Internet] 2009 Out/Dez [acesso em 9 Abril 2019]: 22(4): 272-278. Disponível em: URL: https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/1048.

[19] OLIVEIRA JAS, SILVA NC. O lúdico como ferramenta de aprendizagem na educação infantil. **Revista Saber Acadêmico** [Internet] 2018 Fev [acesso em 9 Abr 2019]: (25): 30-45. Disponível em: URL: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20181113151737.pdf

[20] BOMFIM AMA, SOUZA MEDCA, ROCHA MCG, PORTO VFA, LIMA EB, MESQUITA TM. Recurso lúdico no processo de educação em saúde em crianças de escolas públicas de Alagoas: relato de experiência. **Interfaces - Revista de Extensão** 2015 Jul-Dez: 3(1): 117-121.

[21] L-BOEIRA V, GONÇALVES PARR, MORAIS FG, SCHAEDLER VM. Educação em saúde como instrumento de controle de parasitoses intestinais em crianças. **Revista Varia Scientia** [Internet] 2009 Jan/Jul [acesso 9 Abr 2019]: 9(15): 35-43. Disponível em: URL: http://e-revista.unioeste.br/index.php/variascientia/article/view/3917/3032.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XXXIII

O USO DAS FÁBULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ELEMENTO CRUCIAL NA IMAGINAÇÃO

Mikarla de Souza Silva do Vale[83]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-33

RESUMO:

A presente pesquisa é um retrato autêntico sobre o uso das fábulas na Educação Infantil, tendo em vista que sua contribuição literária faz despertar no aluno sua imaginação, tendo em vista que ainda enaltece nossa cultura valorizando a expressão. Frente a isso, o artigo trás uma abordagem norteada nos objetivos que são de analisar como as fábulas podem ajudar no processo de aprendizado das crianças bem como a sua importante contribuição; onde buscar novos conhecimentos de como pode contribuir foi fundamental para investigar documentos e teorias, contudo, também entender os benefícios que a criança terá ao se desenvolver participando de atividades literárias. Para a realização da pesquisa utilizamos a metodologia de pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo para leitura e discussão de textos da mesma temática para conduzir as principais concepções e fontes teóricas relevantes extraídas da literatura acadêmica. Com concessão, esperamos com este estudo ampliar o conhecimento docente do tema e compreensão, tendo em vista que as fábulas desempenham um papel pedagógico na escola, muito importante para o desenvolvimento moral e social do aluno.
PALAVRAS-CHAVE: Fábulas. Educação Infantil. Aprendizado. Escola.

INTRODUÇÃO

A fábula como gênero textual do tipo narrativo, é uma das formas mais antigas de contar de histórias, no entanto, é nestas narrativas que os animais são seus personagens principais e que trás uma moral que serve como lição e reflexão acerca da moralidade. As fábulas estão presentes na literatura estudantil com o intuito de transmitir ensinamentos de valores e aprendizado com a história de animais como se fosse gente, neste aspecto lúdico,

83 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

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

são essenciais para a formação cidadã onde igualmente é ponte para a fantasia. A utilização das fábulas na Educação Infantil vem agregar mais valores de conhecimento, podendo assim permitir ao aluno se identificar, se ver e olhar para o outro com olhar de respeito.

A temática em discussão sobre as fábulas na Educação Infantil, permite que a criança desde cedo tenha gosto pela leitura, por isso, vale destacar a relevância e importante implementação no trabalho docente dentro do Ensino Infantil. Contudo, o presente artigo contempla a assimilação da literatura com a imaginação e o prazer pela leitura; embora que ainda desperte no aluno a sensibilidade e curiosidade.

Como percebemos, é na expectativa de envolver as crianças com as fábulas que podemos despertar o aprendizado regado de valores que podem ser aprendidos e vivenciados em consonância com o lúdico, um fator importante para o ensino infantil. Tratar em trabalhar a literatura é preparar o aluno para a sociedade, torna-lo com pensamento independente e com descobertas autênticas podem ser resultado de atividades com fábulas, uma vez que direcionada com objetivos que assegurem o direito do aluno ser investigador e interpretativo.

Para conduzir o processo da presente pesquisa, direcionamos a coerência no objetivo geral em analisar como as fábulas podem progredir o aprendizado dos alunos e sua importância, como também de forma específica buscar novos conhecimentos que pudessem certificar a valiosa contribuição que o gênero fábulas pode passar para o aluno, assim também discutir sobre a investigação, as conceituações e apontamentos dados pelos teóricos e de alguns documentos expostos para o ensino e por fim buscamos entender os benefícios oferecidos aos alunos quando o docente utiliza a literatura ou as fábulas, assim podemos fazer uso da consciência em saber que alimentará a imaginação, personalidade, ludicidade e formação cidadã da criança.

Por conseguinte, a metodologia adotada é de natureza qualitativa e pesquisa bibliográfica, levando em consideração que a literatura é rica e está disponível com embasamentos de verdade e de caráter científico, trazendo experiências e vivências já estudadas.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

AS FÁBULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Frente ao contexto da Educação Infantil, as fábulas ganha grande importância no desenvolvimento do imaginário infantil em Educação Infantil. É nesta idade que a criança começa a imaginar diversas situações que desperta seu senso crítico, interpretação e concepção. É a primeira fase de escolarização das crianças que ela consegue desenvolver habilidades que ainda em casa não conseguia.

Com isso, as Fábulas vêm do Latim *fari* que significa falar e do grego *phaó*, que é o mesmo que dizer, contar algo, já Coelho (2000, p. 165) as define como as narrativas que envolvem uma situação vivenciada por animais, objetos e plantas, à semelhança de uma situação humana (antropomorfismo) e que têm por objetivo transmitir certa moralidade. No entanto consiste no gênero textual chamado narrativa, onde seus personagens contam uma história moralista e reflexiva em seu final, bastante comum comuns também nos Contos de Fadas segundo Rodari (1982), onde

> Servem também para estabelecer relações com "eu, os outros", "eu, as coisas", "as coisas verdadeiras, as coisas inventadas". Serve para tomar distância do espaço "longe, perto", e no tempo "uma vez, agora, antes, depois, ontem, hoje, amanhã, há muito tempo atrás" (p. 123).

De forma autêntica, observasse que os acontecimentos sirvam para aproximar a história da realidade e também fazendo com que se possa internalizar uma imaginação do acontecimento, do cenário, dos personagens e dos ensinamentos.

Segundo Mesquita (FERNANDES, 2008, p. 06),

> A fábula é um gênero comum a todas as literaturas e há todos os tempos, porque pertence ao folclore primitivo. É um produto espontâneo da imaginação, já que consiste numa narração fictícia breve, escrita em estilo simples e fácil, destinada a divertir e a instruir, realçando, sob ação alegórica, uma ideia abstrata, permitindo, desta forma, apresentar de maneira aceitável, uma moral, o que de outro modo seria árido ou difícil.

De acordo com a citação acima, denota-se que a fábula vem passando de geração em geração ao longo dos tempos, internalizando através dos relatos de um povo que enaltece a nossa cultura, tendo em vista que esta imaginação é criada para agregar valores e ensinamentos para a vida, são valores históricos e ainda atual.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Em conformidade, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1988), vem destacar a possibilidade de executar um trabalho recontando histórias, na perspectiva que o docente use uma história conhecida e de fácil compreensão, por que é através da leitura ou ilustrações que os alunos irão reconstruir a narrativa a sua maneira, e com a mediação do professor, os alunos podem compreender que existem relações entre a fala, a escrita e a imagem.

De acordo com Bettelheim (2012, p. 6) as histórias "(...) transmitem importantes mensagens à mente consciente, a pré-consciente e à inconsciente em qualquer nível que esteja funcionando no momento", por tanto o professor deve conduzir cuidadosamente a transmissão destas leituras para que a criança consiga assimilar a história e a realidade. Ainda para Bettelheim (2012, p.18), Se a criança não se liga à história, isto significa que os motivos ou temas aí apresentados falharam em despertar uma resposta significativa neste momento da sua vida. Então é melhor contar-lhe um outro conto de fadas, por que é neste momento que a criança vai se imaginar sendo um personagem, irá imitar, deve identificar que é do "bem ou do mal na história".

As fábulas na Educação Infantil também podem ser tratadas de forma lúdica, é através de apresentações, encenações, fantoches, fantasias, músicas e dentre outros que a história cria novo conceito de entendimento para a criança, onde o docente pode usar a criança para fazer esta didática de envolvimento de maneira mais prazerosa e divertida, cativando o aluno com algo criativo e com expressões corporais.

CONTRIBUIÇÃO DAS FÁBULAS

Frente à contribuição das fábulas na imaginação podemos destacar que a literatura infantil desempenha uma função formadora, levando a criança ao conhecimento do mundo e do ser Zilberman (2003) e as histórias contribuem no desenvolvimento da criança ao que se refere sobre o intelectual, afetivo e social.

Aspecto cognitivo: Segundo Coelho (2000): Os estudos literários estimulam o exercício da mente; a percepção do real e suas diversas significações; a consciência do eu em relação ao outro, a leitura do mundo em seus vários níveis e principalmente, dinamizam

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente. (COELHO, 2000, p. 16)

Gallo (2000) diz que a literatura infantil alimenta a imaginação e a inteligência da criança, e deste modo é preciso cultivá-la para que se desenvolva todo seu potencial.

Aspecto social: De acordo com o RCNEI, a base dos primeiros anos de escolaridade: A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu. A partir daí ela pode estabelecer relações com a sua forma de pensar e o modo de ser do grupo social ao qual pertence. (BRASIL, 1998, p. 143)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento". (BRASIL, 1997, p. 21)

Aspecto afetivo: Abromovich (2009) diz que, É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve (ABROMOVICH, 2009, p. 17).

Ainda em Abromovich (2009) diz que, quando lemos para a criança, deve-se falar sobre a realidade por meio de uma linguagem poética, humorada e natural, sem precisar utilizar uma fala dura que muitas vezes confunde ainda mais o aluno.

Diante destas concepções, demonstra-se que as histórias contadas pelos professores tem rendimento positivo na vida dos alunos. Com isso, no primeiro ponto ao se tratar do cognitivo, oferece estímulos como exercício da mente, aproximação do sua língua e das expressões que fazemos de forma verbal. Já o segundo volta-se para os documentos legais da Educação Infantil, dentro do fator social, faz com que a turma pense nas diferentes formas de viver, pensar e ter ação a nossa volta, como também a participação da sociedade e como todos nós conseguimos nos comunicar. O último ponto, o efetivo faz a criança

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

sentir alegria, tristeza, segurança ou insegurança, raiva, amor... de um a forma mais harmoniosa ou não ao entender o que a fábula quer passar.

LETRAMENTO LITERÁRIO

Diante da sessão acima, podemos entender que as fábulas trás em sua essência uma leitura, interpretação e sentimentos que faz com que o aluno esteja dentro do letramento literário, em construção para a leitura e escrita.

No que diz respeito ao processo com que o homem se apropria da literatura por meio do "letramento literário", Silva e Silveira (2013) nos afirmam que:

> O letramento literário seria visto, (...) como estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler o texto em verso e prosa, mas dele se apropriar efetivamente por meio da experiência estética; saindo da condição de mero expectador para a de leitor literário (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 96).

Contudo, é essencial saber defender suas vivências, o entendimento e expressá-los por mais que ainda não consiga ler e escrever.

Ler e escrever não é o suficiente para entender e interpretar, bem como sabemos, na Educação Infantil as crianças ainda não sabem ler e escrever em sua totalidade, com isso se faz importante trabalhar com o letramento, uma vez que "podemos definir o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos" (KLEIMAN, 1995, p. 19).

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E O IMAGINÁRIO

Nesta sessão o professor é tido como mediador de conhecimento, onde é pote do conhecimento planejado para os alunos, é importante que haja uma ação estratégica para incluir a todos os alunos no mesmo contexto, garantindo movimento, imaginação e interpretação com um ensino que o faça aprender e promova desenvolvimento.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

É necessário que o professor conheça o processo do desenvolvimento que a criança passa, seu aluno deve ser o centro da sua atenção, por isso, nas palavras de Vygotski (1996, p. 71) diz que cada período do desenvolvimento psíquico se caracteriza por uma relação determinada, orientadora da criança em direção à realidade, por um tipo de atividade principal. O sintoma da passagem de um período a outro é, justamente, a troca do tipo de atividade principal da relação orientadora da criança para com a realidade. Onde exige do profissional mudar o nível de entendimento das fábulas.

Em sala de aula, o RCNEI diz que "o professor, de acordo com seus projetos e objetivos, pode escolher com que gêneros vai trabalhar de forma mais contínua e sistemática, para que as crianças os conheçam bem." (BRASIL, 1998, p. 152). Desta forma, utiliza-se a fábula, um gênero que narra de forma com que a criança gosta e desenvolver outras atividades que estejam voltadas a lembrança, compreensão e interpretação do texto.

No trabalho com o texto literário deve despertar o interesse do leitor "deve se direcionar, necessariamente, para o que o texto diz [conteúdo ou assunto] e para como ele diz o que diz [a forma, o estilo e a estética]" (FILHO, 1995, p. 43). Foca junto com o aluno a mensagem principal, o que o texto está querendo nos dizer? Como também a forma como ele se apresenta. No entanto, o professor é o principal mediador de conhecimento, por isso cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças (BRASIL, 1998, p. 31), onde o professor é a grande peça chave para o aprendizado na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que gênero fábula para literatura infantil é de suma importância para o desenvolvimento do aluno, conclui-se a partir de que é primordial e indispensável dentro do ensino na primeira infância; percebendo que se retrata do início de uma formação de conhecimentos interpretativos, imaginários, falas e valores morais; vale frisar sobre a sua importância na contribuição nos fatores sociais, psicológicos e morais, uma vez que a fábula faz ensinar a criança a compreender e ajudar ao próximo.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Sob a discussão do tema, podemos dizer que trabalhar as fábulas na Educação Infantil requer dedicação docente para que a discussão se deste artigo se torne realidade. Ressaltamos que diante do assunto abordado chegamos por fim entender que os objetivos alcançados em atingir as especificidades apresentadas na introdução, foram peculiares para enriquecer e aprimorar a didática do professor em sala de aula, demonstrando assim que as crianças aprendam valores morais e sociais e de aprendizagem através de histórias.

Sob as teorias apresentadas, consideramos como dados positivos e relevantes para o estudo, onde apresentamos as principais referências que norteia o assunto em questão. Com isso, trabalhar de forma lúdica as fábulas vale demonstrar que as crianças aprendam de forma natural, ou seja, imaginando, fantasiando, entendendo, perguntando e dramatizando para levar os alunos a se tornarem críticos.

Por fim, esperamos que o estudo possa chegar aos docentes de Educação Infantil a fim de reforçar a implementação desta estratégia em suas práticas, na perspectiva de melhorar o ensino e valorizar o gênero fábula. Ainda pudemos perceber que o lúdico tem papel crucial e deve estar presente nesta dinâmica de trabalho formador.

REFERÊNCIAS

ABROMOVICK, Fanny**. Literatura infantil:** gostosuras e bobices. 5 ed. São Paulo: scipione 2009, p.174.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16a Edição - Paz e Terra – 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, vol.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Ed. Moderna, 2000

FERNANDES, Ana Malfada de Almeida. **Da fábula ao imaginário infantil**: recepção interpretativa pelas crianças de uma história tradicional. UdeMIEP. 2008.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

FILHO, Paulo Bragatto. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

GALLO, José Eduardo. **A criatividade com a literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Arte e Ciência, 2000, p.96

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Letramento Literário: desafios e possibilidades na formação de leitores. Vol. 01, nº 01, **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, 2013, p. 92-101.

VYGOTSKI, L. S. El problema de la edad. In. VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas** IV, Madrid, Visor, 1996, p. 251-274.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003. P. 233.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XXXIV

OS ALUNOS COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO (TGD) NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO ENSINO REGULAR

Francisca Tânia Gomes de Menezes Silva[84]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-34

RESUMO:

A presente pesquisa científica trata-se de um estudo sobre os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e a realidade na inclusão no ensino regular. A pesquisa tratasse de uma revisão a literatura sobre o transtorno, mas especificamente uma releitura bibliográfica. Essa pesquisa objetiva (re)conhecer a realidade da fase de escolarização do aluno com TGD na escola frente à inclusão com os alunos diversificados, possibilitando assim, parte terapêutica da pessoa com deficiência em sua maior dificuldade; falar e interagir, um salto no processo de ensino-aprendizagem, quanto também à atuação do profissional especialista incluso nesta inclusão como suporte a este aluno. De acordo com esta pesquisa bibliográfica abordada, é notório e importante mostrar que o aluno com este tipo de transtorno não é assunto atual nos estudo científicos, na contemporaneidade educacional surge com marco para adaptação e inclusão, esta temática está assegurado por documentos e leis internacional e nacional, pelos aportes teóricos respaldados de ciência como fonte inesgotável de informações, porém em constante evolução para o bem comum. Por fim, o estudo é o retrato das escolas atuais que incluem alunos com deficiência com TGD, a atuação importante dos profissionais qualificados.
PALAVRAS-CHAVES: Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Aluno. Inclusão. Escolarização.

INTRODUÇÃO

A realidade dos alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) no ensino regular é um grande marco para educação especial. Na contemporaneidade, os alunos com este transtorno estão adentrando com mais frequência nas redes públicas de ensino na proposta inclusiva e aceitação tanto dos alunos quanto dos profissionais

[84] Pós-graduanda em Alfabetização e Letramento – FAVENI. Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado – FMB. Pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais – FAVENI. Pós-graduada em Gestão e Coordenação Pedagógica – IESP. Graduada em Licenciatura em Pedagogia – IBRAPES/UVA. E-mail: taniamenezes28@hotmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

especialista da área. Contudo, sabe-se que é este tipo de transtorno que traz para o aluno limitações na comunicação e interação social fazendo assim que a criança limitasse socialmente ou não, uma vez que o TGD é a união de vários sintomas de cinco sintomas que ocorrem ao mesmo tempo, outro fator é a estereotipias e hiperatividade onde muitas vezes o impossibilita de realizar todas as atividades na escola, no entanto é uma luta constante para que o aluno e o profissional desfrute dos aprendizados em conjunto.

Inegavelmente, abordar o temático Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) não é assunto novo já que a inclusão sempre existiu. Desde 1949 pelo psiquiatra austríaco Léo Kanner que em primeira classificação propôs chamar de fenômenos esquizofrênicos, um transtorno mental que se manifesta em muitas pessoas em todo o mundo, em seus principais sintomas: a falta de concentração, raciocínio lógico parecendo não está diante da realidade vivida, logo depois, Kanner, definiu-se como autismo infantil a qual caracteriza e norteia todo o transtorno.

Muitos documentos embasam este assunto há muitos anos como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei n. 9394 (BRASIL, 1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- Viver sem Limite (BRASIL, 2011). São documentos que difundem os direitos na garantia da participação educacional dos alunos com deficiência, proporcionando acessibilidade no meio comum.

É através da inclusão que muitos alunos descobrem suas identidades. Comprometida de assegurar os direitos a partir do momento que defendemos a universalização dos direitos humanos, desponta como perspectiva norteadora das políticas públicas, a educação. Por analogia, é direito de a criança participar de todos os grupos sociais e educacionais, sua participação possibilita reforçar a interação com ambiente e as pessoas; é na escola que constantemente pode vir a emitir sons de palavras e músicas, perguntar e pedir algo, assim, esse é um caminho para ampliar as suas capacidades interativas. A convivência favorece positivamente como espelho para o desenvolvimento de habilidades ainda não adquiridas,

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

por exemplo, pular para pegar algo, estar na fila, fazer silêncio, folhear livros... Com isso, a escola se faz propícia ao desenvolvimento a níveis de socialização e de aprendizagem.

Contudo, este estudo integra um trabalho científico na finalidade de revisar a literatura sobre a realidade dos alunos com TGD no âmbito educacional e seu processo de inclusão, considerando os déficits de comunicação e interação, um processo detalhado e desafiador para a escola atual e para os professores não especialistas na área. Objetivando investigação peculiar da ordem do transtorno, verificando o rendimento impactado no desenvolvimento evolutivo contínuo dos alunos, mais especificamente, conhecer a realidade destes alunos no ensino regular com suas dificuldades e habilidades, alertar a todos os professores com este estudo sobre os direitos e garantias incluindo um profissional qualificado para execução de atividades inclusivas e rotinas e ampliar horizontes de acesso à escola inclusiva, mesmo não sendo fácil trabalhar diante das dificuldades que o aluno apresenta. Exigindo do profissional qualificação e desenvoltura nas habilidades pedagógicas lúdicas.

O TGD trás uma reflexão intensa a ser a abordado nas escolas públicas e privadas na garantia de direitos e de atendimento profissional específico, frente a isso, é de urgência e extrema importância abordar este assunto. Por conseguinte, trazemos esta pesquisa explicativa com uma rica revisão bibliográfica; os principais embasamentos teóricos e concepção de leis, buscando assim abordar informações verdadeiras e reais dos alunos com esta limitação, ainda trazemos alternativas de atividades vivências na escola como também atividades de cunho pedagógico.

Por fim, entretanto, levamos em consideração a problemática que resulta esta releitura para descobrir e acompanhar os aspectos pedagógicos em suas metodologias fazendo o aluno permanecer na escola inclusiva e a atuação do professor de educação especial.

CONTEXTUALIZANDO O TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO (TGD)

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

O contexto apresentado traz consigo uma breve e importante contextualização do que é o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), suas concepções teóricas e cientificamente comprovadas ao longo do estudo do cérebro humano e suas (in)capacidade de modificar as práticas comuns, neste contexto, a comunicação e interação social. No entanto, perspectiva inclusiva destes alunos já se dá como forma terapêutica para o desenvolvimento da fala socializada.

CONCEPÇÕES SOBRE O TGD NO CAMPO CIENTÍFICO E TEÓRICO

Para falar deste transtorno é preciso usar padrões para nortear esta problemática que não é atual. Desde 1994, o Brasil usa-se o CID (Classificação Internacional de Doenças) a qual se encontra em sua décima edição, uma importante ferramenta para classificação de doenças ou problemas relacionados à saúde que determina seus sinais e sintomas na finalidade de registar as estatísticas de mortalidade. Criado na finalidade de evitar problemas ao uso dos termos doença ou enfermidade. Os transtornos globais do desenvolvimento estão inseridos no Capítulo V como Transtornos mentais e comportamentais com o código F00-F99.

Já o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) é também um importante instrumento chamado de manual diagnóstico e estatístico feito pela Associação Americana de Psiquiatria para facilitar a compressão e o diagnóstico usado por vários profissionais tais como: psicólogos, terapeutas, médicos e outros.

Nesta mesma classificação existem outros unitermos tais como: Distúrbio Global do Desenvolvimento (DSM-III-R, 1989), Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (DSM-IV, 1994) e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (CID- 10, 1993). No Brasil por questões de tradução utiliza-se a classificação (DSM-IV, 1994).

Escutasse muito se falar em alguns transtornos como Autismo, outras desconhecidas popularmente como Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo na Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global sem outra especificação... Porém, muitos não sabem que estas síndromes são complementos deste transtorno onde em alguns casos não são específicos e sim com conjunto de todas estas.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2014), apresenta que esses transtornos se referem a "[...] alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo" (BRASIL, 2014, p. 11). Esta lei traz o objetivo claro e justo de defender os alunos com deficiência. Por tanto, sob esta definição, estes alunos devem ser compreendidos e trabalhados com metodologias estratégicas que facilite e incentive a participar de diversas atividades interacionais, assim levando-o a comunicação. Devem-se favorecer as atividades a qual estes alunos já gostam e diante desta é a oportunidade de entrar em outra atividade, mesmo sabendo que eles têm resistência a mudanças.

O autismo é considerado o protótipo desses déficits, sendo conceituado como uma síndrome comportamental que compromete o processo do desenvolvimento infantil e que tem múltiplas etiologias (Gillberg, 1990; Rutter, 1996). Sendo as características típicas do autismo a não relação de interação social afetando assim a comunicação com comportamentos isolados e distraídos e até apego por algum objeto de seu interesse, onde essas crianças demonstram uma preocupação persistente com partes de objetos (DSM-IV, 1995).

Wing (1996) propôs a utilização da terminologia espectro autista para referir-se a uma vasta gama de patologias (e.g., Síndrome do X Frágil, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger, Síndrome de Landau-Kleffner, entre outras) que têm como característica comum o déficit qualitativo na tríade de comprometimentos (linguagem/comunicação, social e imaginação), no entanto, diferem na sintomatologia, etiologia e prognóstico.

Kanner em sua primeira visão destaca que o autismo era mais frequente nos homens do que nas mulheres mostrou-se verdadeira, tendo sido relatada uma relação de 4 homens para 1 mulher na maioria das amostras (Fombonne, 2002). Um índice que reflete na atualidade a qual podemos coletar dados frente a este afirmação. Neste sentido, ocorrem atrasos na criança desde os 03 (três) anos de idade, porém, a criança ainda bebê pode apresentar em seus primeiros meses alguns sintomas a qual destacamos algumas das características mais comuns como: poucas reações emocionais, não procurar por quem

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

chama seu nome e não há retorno visual. Conforme o (DSM-IV, 1995) pode ocorrer um atraso ou funcionamento anormal, com início antes dos 03 (três) anos de idade nas áreas de interação social e linguagem para fins de comunicação social, jogos imaginativos ou simbólicos; um dos fatores comprometedores de uma função dita normal para muitas crianças.

No início da infância, ocasionalmente pode ocorrer mais atrasos, em alguns casos os pais podem observar que a criança parecia desenvolver alguma linguagem e, então, a fala permaneceu no mesmo patamar ou perdeu-se; tal histórico é relatado em cerca de 20 a 25% dos casos. Além dos distúrbios na linguagem, o autismo, síndrome que afeta um em cada 350 brasileiros (PAULA et al., 2011). Contudo, este período inicial da criança passa por processos de desenvolvimento onde é estimulada a fala, inicialmente, elas podem ter indícios das primeiras palavras como “mama” (mamãe) ou “papa” (papai) podendo haver uma perda desta habilidade onde a observação dos familiares é o primeiro passo diagnóstico precoce com intervenções intensivas.

ANÁLISES DIANTE DA INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A inclusão escolar é o acesso aberto para todos os alunos sem exclusão de deficiência, raça, religião... Onde se exige a transformação da escola, pois defende a inserção no ensino regular de alunos com quaisquer déficits e necessidades, cabendo às escolas se adaptarem às necessidades dos alunos, ou seja, a inclusão acaba por exigir uma ruptura com o modelo tradicional de ensino (Werneck, 1997).

A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO MODALIDADE INCLUSIVA

É importante conduzir este início com o sentido de que todos os alunos que são atendidos pela educação especial são pessoas com deficiência, e, todos estes com ou sem deficiência estão na educação inclusiva, na qual nos voltamos aos direitos de todos assegurados pela família e pelo Estado no Art. 3º inciso XIII que traz a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Bueno (1997) indica que o processo de institucionalização da pessoa com deficiência contribui para a constituição tanto das concepções sociais acerca da condição quanto da identidade do própria pessoa com deficiência. É uma oportunidade de está em contato com todas as pessoas, um salto para a realidade nas escolas contemporâneas que antes estes alunos eram excluídos, passou a ser integrados e hoje inclusivos de forma regular no ensino para todos na tentativa de atender a todos que se enquadra a ela de forma flexível e adaptada.

Segundo Werneck (1997, p. 45), estas pessoas vem "quebrar barreiras cristalizadas em torno de grandes estigmatizados", ou seja, vem quebrando limites e estabelecendo um campo maior na educação, incluindo alunos que precisam olhar voltados a sua necessidade trabalhando as suas habilidades.

As Diretrizes da Educação Inclusiva afirma que

> [...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 7).

A citação acima vai de encontro com a realidade atual, os aluno com deficiência estão mais presentes nas redes de ensino regular como também participando com mais intensidade do atendimento especializado na ideia de transformar o aluno com deficiência independente e seguro para atuar na sociedade. Os recursos ainda estão escassos, porém tudo isto ainda caminha para a realidade esperada no processo de ensino.

ALUNOS COM TGD E OS PROFISSIONAIS CONTRIBUINTES PARA SEU DESENVOLVIMENTO NO ENSINO REGULAR

Os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) em sala de aula passam por muitas barreiras. O transtorno traz características como: comprometimento na comunicação social, nem sempre apresenta afetividade, estereotipias, interesse por algumas ações e objetos. Não existe fórmula correta de se trabalhar com o aluno nesta condição, mas

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

trazemo-los para uma adaptação de ambiente da sala de aula é pensar em estratégias que harmonizem esse fator desafiador para o aluno e o professor.

É na sala de aula que proporciona às crianças com autismo oportunidade de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo e as capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo (CAMARGO; BOSSA, 2009). É esta interação que as crianças se desenvolvem uma com as outras. Seus estímulos e sensações são frutos fundamentais para a promoção de uma ligação de aprendizagem entre o grupo.

Contudo, para ajudar os alunos autistas, precisamos preparar todo ambiente que sejam acolhedores não contendo muitos estímulos visuais, conhecer o aluno ao identificar os objetos e atividades que o aluno já tem interesse e colocá-lo em um lugar com menos ruídos.

A interação com o professor de educação especial Salvador (1994) ressalta que, referindo-se ao contexto da sala de aula, destaca que a unidade básica de análise deixa de ser a atividade individual do aluno e passa a ser a atividade articulada e conjunta do aluno e do professor em torno da realização de tarefas escolares. Embora os alunos estejam ingressado em sala de aula regular é preciso motivação do profissional para a permanência do aluno. Em sala de aula o aluno não está sozinho. As atividades conjuntas e lúdicas enfatizam articulação da atividade com parceria envolvendo ensino-aprendizado com estímulo para o aluno.

Uma ótima proposta de ensino aprendizagem do professor e aluno é a parceria com o professor regente e em participação do desenvolvimento das atividades, estas atividades devem ser articuladas estrategicamente e (re) planejadas para a necessidade do aluno com objetivo principal estimular a fala, concentração, escrita, autonomia... Este ingresso na sala de aula geralmente é apontado pelos professores do ensino regular como fator estressor na sala de aula, dificultando o ensino e elevando o nível de frustração de todos os presentes na sala de aula, especialmente quando o aluno em questão apresenta grande comprometimento na linguagem/comunicação (WALTER, 2011). Onde, este professor estará dividindo a mesma sala de aula com o professor regente. Diante deste retrato de fatos reais, alguns regentes sentem-se incapazes de aceitar abertamente a ideia de ter um aluno com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

deficiência, em seu pensar que este aluno pode ser motivo constrangedor aos outros alunos, porém, ainda é uma realidade que se deve ser trabalhada a inclusão e aceitação de todos os alunos.

Nesta proposta, o professor é fundamental contribuinte nesta etapa. Na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei Nº 9394/96, Educação Especial, destaca no cap. 5, Artigo 59 frente à formação de profissionais: III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 9394/96, Art. 59). Fazem-se necessário a aplicação desta lei para assegurar o ensino inclusivo para a educação com os alunos com deficiência, o profissional qualificado é capaz de entender as necessidades e trabalhar com habilidades do aluno, precisa-se de um olhar especializado com atividades e resultados eficazes para a intervenção satisfatória.

O currículo, métodos e técnicas devem ser modificados para o aluno. São essenciais trabalhar com estratégias voltadas para cada deficiência, cada realidade pede algo direcionado, assim, para atingir o nível de ensino exigido pelo sistema em virtude das limitações.

ABORDAGENS PEDAGÓGICAS FRENTE AO TRANSTORNO

O fazer pedagógico é o entrelace com o ensino-aprendizagem à realidade de todo e qualquer aluno, nos oferece a cada dia um novo desafio para habilitar o alunado no processo do seu aprendizado; com os alunos com TGD não é diferente, é nas escolas que devesse obter a didática estratégica frente a qualquer realidade existente. O objetivo de se ter estratégias.

Conforme Silva e Almeida (2012, p. 72), as estratégias pedagógicas direcionadas a alunos autistas devem:

> Ampliar a possibilidade de acesso do aluno à linguagem receptiva e expressiva, ampliando assim, o repertório comunicativo do aluno por meio das atividades de vida diária e da comunicação alternativa, visando à

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> autonomia, partindo de seus interesses, respeitando suas possibilidades motoras, cognitivas e afetivas, para promover o avanço conceitual.

A citação acima traz as possibilidades de o aluno ampliar suas capacidades de se expressar verbalmente ou não e sua capacidade de entender a mensagem que está tentando passar. É através destas estratégias que ampliamos as possibilidades de novas atividades lúdicas e adaptadas. O ponto de partida para este propósito voltasse para o próprio aluno na tentativa de conhecê-lo, como também fazer uma análise e levantamento de todas as atividades que já despertam seu interesse para incentivar na fala, com isso será um processo prazeroso para a criança. Em oportunidade, é a comunicação alternativa que possibilita que a criança aponte, faça gestos, se expresse com face, cartões com desenhos que indicam fome, sede, sono... Com a utilização, passa a melhorar a grande dificuldade de comunicação na escola, socialmente e em casa.

A ida desses alunos à escola para a sala de aula regular aplica-se ao acesso à ampliação das possibilidades de interação e comunicação, fazendo parte do incentivo ao aprimoramento com atividades rotineiras, trabalhando a sua autonomia ao lhe dar situações diversas com o colega, seus relacionamentos, criações, laços afetivos tornasse valioso, uma vez que estas possibilidades citadas são trabalhadas aos poucos diante do tempo de processamento do cérebro autista. Assim, o sujeito atribuirá maior sentido à participação escolar, despertando o desejo em participar das atividades propostas (SILVA; ALMEIDA, 2012).

Na perspectiva do acesso ao conhecimento exige do profissional um planejamento de trabalho para nortear seus ensinamentos fundidos a realidade acessível ao aluno. Esse profissional deve propor estratégias no seu planejamento que possam ser alcançadas por esses alunos de maneira especial, desenvolvendo suas habilidades e competências, buscando promover a plena participação de todos no processo educativo (SILVA; ALMEIDA, 2012).

Uma das eficazes estratégias pedagógicas de ensino para os alunos com TGD é a utilização de recursos de apoio visual confeccionados na escola. A criação desses recursos visuais está relacionada ao cotidiano do aluno, podem ser fotos ou objetos de locais ou do aluno em diferentes momentos e espaços do cotidiano da turma, de objetos que indiquem

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

necessidades básicas e a participação do aluno no contexto da sala de aula (SILVA; ALMEIDA, 2012).

O material de sua confecção pode ser de sucata e deve reunir objetos de interesse da criança (DELIBERATO, 2008). A confecção deste material pode ser montada com a ajuda do próprio aluno, os materiais como papel ou papelão podem ser cortados pela criança na possibilidade de treinar coordenação motora, força e a ainda estimula o tônus do branco, passar cola, colar, desenhar/contornar e colorir são algumas das vastas atividades criativas. Sua utilização será prazerosa, uma vez que aluno irá reconhecer que ele participou da confecção. Em prática e execução destas atividades, o professor volta a metodologia para o nível de aprendizagem a qual o aluno está.

Atendendo as necessidades de cada aluno existem condições para se trabalhar com adequação para a prática com diferentes elementos no currículo para atender bem o aluno de forma peculiar que haja flexibilidade no ensino, adotando-se estratégias diferenciadas e adequando a ação educativa às maneiras peculiares dos alunos aprenderem, sempre considerando que o processo de ensino e de aprendizagem pressupõe atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao consolidar este estudo vê-se a necessidade de expandir o tema na sociedade e nas escolas. Uma temática não atual, porém pouca conhecida. A realidade dos alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) pode ser vista por muitos como sendo simples por se tratar do ambiente escolar; sob esta questão complexa passamos a nortear esta temática regida por Leis internacionais e nacionais.

Os resultados deste estudo bibliográfico trás através da literatura a trajetória real do ingresso dos alunos com TGD nas escolas contemporânea promovendo a inclusão, cabendo à escola enfrentar a diversidade sócio-histórico-cultural na expectativa de aprendizagem de alunos com esta deficiência.

Partindo da ideia que todas as pessoas têm direito a escolarização, o professor como protagonista do elo de aprendizagem e o papel central da inclusão, torna-se importante e

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

essencial às práticas pedagógicas profissionais para que organize com o alunado seus interesses como garantia e acesso, sua inclusão, participação se faz pontos principais para uma aprendizagem significativa diante da sua deficiência.

Entre linhas positivas da inclusão do TGD na escola, na realidade ainda precisa suprir a necessidade da coordenação pedagógica qualificada voltada para suporte técnico aos professores da educação especial da rede regular com incentivo a aprendizagem. Constatam-se na realidade que as escolas ainda possuem muitas fragilidades no que diz respeito às práticas pedagógicas direcionadas às crianças com deficiência.

Em atividades com estes alunos, considerasse fundamental o contato pleno com as demais crianças da sala de aula um fonte inesgotável de desenvolvimento comunicativo, fala e interação, na perspectiva de relação com o ambiente contribuindo as conquistas para a ampliação de conhecimentos.

Enfim, educar um aluno com TGD é se preparar e entender que mesmo diante das suas limitações do transtorno sócio comunicativos desenvolvendo suas habilidades diante do tempo de estímulo, capaz de sentir e expressar seus sentimentos e que ele é ser aprendente. É notória a importante na inclusão, auxílio e intervenções personalizadas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder**s – DSM. 4 ed. Washington D/C, 1994.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA**. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais -** DSM-IV-TR. 4a ed. Porto Alegre: Artmed; 2002

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual de diagnóstico e estatístico de distúrbios mentais** – DSM. 3 ed. – Revisão. Tradução Lúcia Helena Siqueira Barbosa; revisão técnica Sylvio Giordano Júnior. São Paulo: Manole, 1989.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA**. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-** DSM. 4 ed. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARANHA, M.S.F., LARANJEIRA, M.I**. Brasil, século XX, última década**. Mímeo, 1995.

BRASIL. Constituição (1966). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 abr. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF / SEESP, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011*. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite**. Brasília, DF: 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC / SEF / SEESP, 1999.

BRASIL: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais:** espaços para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BUENO, J.G. (1997). **A produção social da identidade do anormal**. Em: Freitas,M.C. (org.) História social da infância no Brasil. (pp. 159-182). São Paulo: Cortez Editora.

CAMARGO, S.P.H.; BOSA, C.A. **Competência social, inclusão escolar e autismo:** revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, Florianópolis, v.21, n.1, p.65-74, 2009.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo:** revisão crítica da literatura. Psicol. Soc**.** [online]. 2009, vol.21, n.1, pp. 65-74. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n1/08.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2019.

CID-10. **classificação de transtornos mentais e do comportamento**. Porto Alegre, Artes Medicinas, 1993. Disponível em: http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f80_f89.htm#F80. Acesso em: 14 de abr. 2019.

DELIBERATO, D. Comunicação alternativa: informações básicas para o professor. In: Anna Augusta Sampaio de Oliveira; Sadao Omote; Claudia Regina Mosca Giroto. (Org.). **Inclusão Escolar:** as contribuições da Educação Especial. 1ed.São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2008.

FOMBONNE, E. (2002). **Epidemiological trends in rates of autism**. Mol Psychiatry, 7 (2), 4-6.

GONÇALVES, N. C. **O olhar da psicologia da saúde sobre o impacto do transtorno autista no núcleo familiar**. 2010. 14f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010.

GILLBERG, C. (1990). Autism and pervasive developmental disorders. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31, 99-119. Gold, N. (1993). **Depression and social adjustment in siblings of boys with autism**. Journal of Autism and Developmental Disorders, 23, 147-163.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. ONU, 1948.

PAULA C.; RIBEIRO S.; FOMBONNE E.; MERCADANTE M. Brief Report:**Prevalence of Pervasive Developmental Disorder in Brazil**: A Pilot Study. J Autism Dev Disord, 1200-6, 2011.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1669 0-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso em: 10 abril. 2019.

RUTTER, M. (1996). **Autism research:** prospectus and priorities. Journal of Autism and Developmental Disorders, 26, 257-275.

SILVA, Francisca da Silva. ALMEIDA, Amélia Leite de. **Atendimento educacional especializado para aluno com autismo:** Desafios e possibilidades. Intl. J. of Knowl. Eng., Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 62 – 88, 2012.

SALVADOR, C. C. **Aprendizagem escolar e construção de conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

WALTER, C. C.; CORREA NETTO, M. M.; NUNES, L. R. O. P. A (2010) Comunicação Alternativa e a Adaptação Pedagógica no Processo de Inclusão de Alunos com Autismo. In GLAT, R.; PLETSCH, M. (no prelo). **Estratégias Educacionais Diferenciadas para Alunos com Necessidades Especiais**. Rio de Janeiro, Eduerj/Proesp.

WERNECK, C. (1997). **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA.

WING, L. (1996). **The autistic spectrum:** a guide for parents and for professionals. Londres: Constable.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XXXV

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: FIOS QUE TECEM O ENSINO-APRENDIZAGEM NA EJA

Ana Maraiza de Morais Oliveira[85]

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-35

RESUMO:

O presente trabalho se justifica pelo fato de ter-se na EJA – Educação de Jovens e Adultos, uma oportunidade de alfabetização e de letramento à indivíduos, para os quais não foi possível frequentar a escola na idade regular. Sabe-se que muitas são as dificuldades para que adultos frequentem a escola e consigam desenvolver-se cognitivamente, assim, tem-se por objetivo principal buscar conhecer quais práticas podem ser mais eficazes para a promoção da alfabetização e letramento no referido nível de ensino, além de discutir sobre a insuficiência e ineficácia das políticas públicas para a EJA, o que problematiza ainda mais o ensino e desestimula os estudantes que buscam a referida modalidade de ensino. Trata-se de um artigo construído a partir de uma pesquisa bibliográfica, através da qual buscou-se observar os conceitos de alfabetização e letramento, ademais políticas públicas voltadas para EJA. Teve-se como suporte teórico estudiosos como: Freire (1991, 1996), Oliveira (2015), Tfouni (2002), Soares, (1998, 2001), entre outros. A partir das pesquisas e reflexões sobre as práticas de alfabetização e letramento na EJA, denotou-se que se trata de um assunto delicado e particular, posto que as metodologias e práticas a serem adotadas dependem de uma série de peculiaridades que são expostas pelos estudantes; os métodos adotados pelo educador depende de como os alunos aprendem, por isso salienta-se a importância de o professor está em contínua formação.
PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Letramento. EJA. Metodologia. Práticas.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) refere-se a uma modalidade de ensino da educação básica, que se propõe a dispor de ensino para um público ao qual foi negada a

85 Professora e Assistente Administrativo. Graduada em Ciências Biológicas pela UFRN. Pós-graduada no Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo IFRN; Pós-graduada no Ensino da EJA pelo o instituto FAVENI; Pós-graduada em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pelo o Instituto FAVENI. Professora da Educação Básica. E-mail: Maraizza.oliveira@hotmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

oportunidade de estudar no ensino regular, no período da infância e/ou adolescência, ausência escolar decorrente de diversos problemas, sejam pela falta de oportunidade ou pelos problemas econômicos. Dessa forma, a EJA é uma oportunidade para que cidadãos adultos tenham a chance de serem alfabetizados, tornarem-se letrados, chegando até mesmo ao Ensino Superior.

A Educação de Jovens e Adultos traz consigo muitos entraves para a aplicação das aulas, posto que se trata de um ensino direcionado a adultos que, geralmente, passam o dia exercendo algum tipo de trabalho, muitas das vezes, sendo um serviço que exigem grande esforço, o que finda por apresentarem alunos cansados e que não rendem tanto em seu desenvolvimento educacional; evidentemente isso não é uma regra da EJA, mas colocações baseadas em leituras feitas e dados observados.

Os professores que trabalham com a modalidade de ensino EJA precisam de uma preparação especial, além de sensibilidade para lidar com a peculiaridades dos educandos atendidos. Esses alunos ainda sofrem em seu desenvolvimento, isso acontece em consequência de materiais didático e práticas inadequadas às especificidades existentes.

A Educação de Jovens e Adultos apresenta diversos problemas, dentre os quais o de maior relevância a ser citado é alto índice de evasão, tendo diferentes causas, cansaço proveniente de trabalho diário exaustivo; entre as mulheres, a desistência ocorre também em consequência de precisar cuidar de filhos, bem como casos em que o marido/parceiro não permite que a mesma frequente a escola; ocorre também desistência causada pela dificuldade para chegar a escola que dispõe do ensino da EJA, posto que nem todas as escolas têm esse nível de ensino.

Compreendendo que na EJA muitos são os problemas para aplicação de novas práticas, e os alunos têm diversas dificuldades para permanecer na escola, é importante que os professores reflitam constantemente sobre as metodologias aplicadas, levando em consideração também que os níveis de conhecimentos são bem diferentes.

Alfabetizar não é uma tarefa fácil, ainda mais tratando-se de pessoas adultas, nas complexas condições sociais e muitas vezes psicológicas de alguns alunos da EJA, por isso o método é tão relevante, é provável que as atividades direcionadas às crianças em fase de

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

alfabetização não despertem interesse aos referidos estudantes, pois boa parte do alunado que frequenta a EJA busca tão somente o diploma de graduação do Ensino Médio e, quando muito, saber ler (ou simplesmente decodificar códigos linguísticos) e fazer um pouco de conta.

Sabe-se que não existe uma receita pronta de como alfabetizar alguém, no entanto, é importante conhecer práticas que funcionaram e/ou podem funcionar para melhorar a alfabetização e o letramento de alunos da EJA, entendendo que o aprendizado é tecido fio a fio, e que não depende apenas do professor e seus métodos, mas de tudo que envolve o estudante.

A partir do que já foi mencionado sobre as dificuldades enfrentadas na EJA, o presente trabalho tem por objetivo principal buscar conhecer quais práticas podem ser mais eficazes para a promoção da alfabetização e letramento no referido nível de ensino. Ademais, buscar-se-á discutir sobre a insuficiência e ineficácia das políticas públicas para a EJA, o que problematiza ainda mais o ensino e desestimula os estudantes que buscam a referida modalidade de ensino.

Para a estruturação deste trabalho foi feita uma pesquisa bibliográfica, através da qual pode-se rever ideias referentes às práticas de alfabetização e letramento, bem como analisar e discorrer sobre os respectivos conceitos, para a partir desse conhecimento, refletir não somente sobre a prática das supracitadas para o ensino na Educação de Jovens e Adultos, mas também buscar novas formas que possam contribuir com o ensino e aprendizagem dos estudantes dessa modalidade.

Muitos estudiosos desenvolvem pesquisas nessa área, posto que se trata de um assunto de grande relevância social, dado o número de analfabetos no país, o que consequentemente eleva o índice de desemprego, pois as pessoas não têm formação para exercer determinados cargos. A presente pesquisa está pautada principalmente em estudiosos como: Freire (1996), Paiva (2003) e Silva (2012); que além de outras colocações no tocante à EJA, discute os processos de escolarização na referida modalidade de ensino.

A pesquisa obedece a seguinte sequência organizacional, inicialmente é discorrido sobre os conceitos de alfabetização e letramento sobre diferentes prismas; em seguida são

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

discutidas quais as políticas públicas voltadas para a EJA, como é promovida e sua eficácia ou não; dando continuidade, tem-se algumas práticas de alfabetização e letramento, organizadas a partir das pesquisas bibliográficas e, por fim, temos as considerações finais e referências.

CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é uma das fases mais significativas para a formação de um estudante, pois é a partir desse conhecimento que os demais poderão ser adquiridos. Com o passar do tempo o conceito de alfabetização vem sendo identificado como ensino e aprendizagem de um sistema alfabético de escrita, tendo nesse conhecimento a cognição para decodificar os sinais gráficos, também chamado de códigos linguísticos, transformando-os em sons e em material escrito; da mesma forma, adquire-se capacidade de codificar os sons da fala e transformá-los em sinais gráficos.

Todavia, Freire (1991 *apud* OLIVEIRA, 2015, p. 13) diz que "o processo de alfabetização está longe de ser uma repetição mecânica dos signos linguísticos, nem de memorização de meros símbolos". A visão que Freire apresenta sobre alfabetização é a visão que muitas pessoas têm a respeito do letramento, pois para Freire (1991) o processo de alfabetização é um ato político que inclui o sujeito na tarefa de interação com o meio em que se insere no mundo; assim, aprender a ler e escrever envolve reflexão e ação sobre a realidade do dia a dia. Freire expressava a ideia de que a leitura de mundo, ou seja, o conhecimento intrínseco precede a leitura das palavras, posto que um indivíduo consegue viver no mundo mesmo que desconheça a leitura e a escrita. De acordo com Tfouni (2002, p. 9):

> A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (TFOUNI, 2002, p. 9).

A alfabetização é um processo, que conforme Tfouni (2002), se desenvolve individualmente, entendendo assim que o ato de aprender é diferente em cada indivíduo,

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

que mesmo sendo "exposto" às mesmas metodologias e práticas, terão desenvolvimentos diferentes em seu aprendizado. Apesar da alfabetização ser tida como um processo da escolarização, compreende-se que os conhecimentos prévios do estudante são relevantes e devem ser valorizados.

A visão freiriana sobre a alfabetização é parecida com conceitos referentes ao letramento, pois Freire (1996) argumentava que:

> A alfabetização é a aquisição da língua escrita, por um processo de construção do conhecimento, que se dá num contexto discursivo de interlocução e interação, através do desvelamento crítico da realidade, como uma das condições necessárias ao exercício da plena cidadania: exercer seus direitos e deveres frente à sociedade global (FREIRE, 1996, p. 59).

Essa colocação vai ao encontro, em partes, com o que disse Tfouni (2002), posto que ambos vêem a alfabetização como um processo que se constrói não apenas no âmbito escolar. Todavia, para Soares (1998), o conceito de alfabetização

> [...] está relacionada à aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita, à inserção no mundo da escrita por meio de uma tecnologia (ciência da escrita). Ela implica um processo de aquisição do domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever (SOARES, 1998, p. 89).

A alfabetização, como já citado, é o primeiro passo para aquisição de outros conhecimentos, mas isso não significa dizer que um analfabeto está totalmente excluído do mundo. A alfabetização é um dos grandes desafios na educação, por ser o alicerce do conhecimento que virá no decorrer dos futuros aprendizados, por isso tem-se nas metodologias e nas práticas pontos importantes para ensinar, o educador precisa de contínua formação e, assim, está preparado para lidar com as especificidades decorrentes da alfabetização na EJA, se o ensino precisa fazer sentido para a criança em fase de alfabetização, para o adulto essa necessidade é ainda maior.

LETRAMENTO

Aprender a ler e escrever são conhecimentos fundamentais, mas apenas o domínio da transcrição não é suficiente, o conhecimento é construído à medida que as vivências

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

acontecem, seja no ambiente familiar ou escolar. Alfabetização é uma grande conquista do indivíduo, mas sua significação passou a ter proporção menor desde que o uso do termo e conceito de letramento passou a ser visto.

Os termos alfabetização e letramento estão relacionados, mesmo que se tenha a alfabetização basicamente como leitura e escrita – de forma mecanizada; e, o letramento com um sentido mais amplo, que se refere ao domínio do ato de ler e escrever de forma a responder às demandas sociais, sendo capaz de opinar sobre o meio em que vive, considerando assim que uma pessoa pode ser ter domínio de letramento sem ser alfabetizada.

Ultimamente a ideia de letramento vem conquistando cada vez mais destaque, isso em virtude das diversas possibilidades de aplicação na prática escolar, além da amplitude teórica que representa. O letramento tem cada vez mais significação, pois privilegia o uso da leitura e da escrita no uso social, se alfabetização é transformar códigos linguísticos em palavras, o letramento é dá um sentido mais amplo a essas palavras e compreender seus respectivos usos no cotidiano.

Os conceitos apresentados sobre o letramento vão ao encontro daquilo que Paulo Freire entendia como alfabetização. “Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 1998, p. 20).

Assim, diante do que diz Soares (1998), o letramento vai além do aprender ler e escrever, que são importantes para posteriormente ser desenvolvido o letramento, o uso competente é necessário. Notadamente, no ensino atual existe uma grande dificuldade para interpretação de textos, ação que requer mais do que alfabetização. O estudante precisa praticar leitura, e isso poderá contribuir com a melhoria da escrita, posto que à medida que ler, melhora o vocabulário e conhecimentos diversos.

Diferentemente da alfabetização, o letramento apresenta-se como um processo social, indo além das habilidades de leitura e escrita, como já citado anteriormente, envolve

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

não só os alfabetizados, mas toda a demanda social, pois está presente em variados gêneros textuais. De acordo com Tfouni (2002):

> O letramento [...] focaliza os aspectos sócios históricos da aquisição da escrita, entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas "letradas" em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social (TFOUNI, 2002, p. 9).

Por fim, letramento quer dizer introduzir-se em uma diversidade de práticas de leitura e escrita, contribui para tornar o indivíduo capacitado a fazer uso da leitura e da escrita na resolução de problemas do dia a dia, sendo esse um processo de internalização de conhecimentos, que poderá acontecer para quem é alfabetizado ou não.

EJA – SUA SIGNIFICAÇÃO PARA A SOCIEDADE

A preocupação em alfabetizar adultos começou muito tarde no Brasil e não recebeu a atenção que devia, fatos que continuam refletindo na formação dos educandos, os quais ainda têm em seu desenvolvimento marcas visíveis da má qualidade de ensino, que apesar de oferecer o ensino, não dá a devida significação, formando apenas adultos "alfabetizados" (no que se refere aos códigos linguísticos), mas um analfabeto funcional, e, portanto, não preparado para a realidade social moderna. Sabe-se quão difícil é o processo por buscas de propostas adequadas para escolarização e que sejam capazes de atender o tipo de público para a modalidade de ensino, mas faz-se necessário que haja preparação e contínua formação aos docentes, a fim de que eles possam contribuir significativamente com os alunos que estão matriculados na EJA.

A EJA – Educação de Jovens e Adultos, surge no meio educacional do Brasil com demandas bem específicas, as quais se relacionam em especial com a construção da identidade do sujeito, independente da sua geração, raça, gênero e/ou classe social.

Tendo em vista a atual situação da educação brasileira, compreende-se que Educação de Jovens e Adultos é de grande importância para toda a sociedade, podendo

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

mesmo dizer que necessária, requerendo mais cuidados e dedicação do poder público; posto que, conforme IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística a taxa de analfabetismo entre brasileiros que têm a partir de 15 anos foi estimada em 8,3% em 2014, porcentagem correspondente a 13,2 milhões de pessoas. Segundo a Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), entre os anos de 2001 e 2014 o índice de analfabetismo diminuiu 4,3 pontos percentuais, o que equivale a 2,5 milhões de pessoas com idade superior a 15 anos, essa diminuição possivelmente se deu a partir de um efetivo trabalho na EJA.

A EJA – Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de educação básica, que preferencialmente é destinada para adultos que não frequentaram o ensino fundamental em idade dita como regular, que seria dos seis aos quatorze anos. Conforme se constata no Capítulo II, Seção V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que, assim, regulamenta:

> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
> § 1° Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> § 2° O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (p. 13).

Porém, a EJA não tem atendido apenas adultos nas condições supracitadas, mas também adolescentes com média de idade entre 15 e 18 anos e, que por algum motivo tiveram dificuldades de se desenvolverem cognitivamente no ensino regular, mesmo sendo frequentes na escola. Salientando ainda que se trata de uma modalidade que exige muita empatia por parte do educador, pois, para que de fato se cumpra o que foi mencionado no inciso primeiro do Art. 37, no tocante a considerar as características, interesses e condições de vida e de trabalho do alunado.

Frente a crescente modernização das tecnologias e frequentes mudanças nos meios sociais, cresce também a necessidade de aprender coisas básicas, como ler, por exemplo.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Apesar dos muitos esforços e diversidade metodológica, nem sempre o aprendizado é o esperado, algumas pessoas aprendem apenas a decodificar os códigos linguísticos, mas se mantém um analfabeto funcional, que se refere a pessoas que sabem decodificar, mas que são incapazes de fazer uso da leitura e da escrita para atender as questões advindas dos conhecimentos cotidianos.

> A expressão de analfabetismo funcional foi criada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) [...] Em 1990, por recomendação da Unesco, o IBGE passou a considerar analfabetos funcionais os brasileiros que possuem menos de quatro anos de escolaridade (GALVÃO; PIERRO, 2007 *apud* PELANDRÉ, 2009, p. 2).

Dessa forma, pode-se compreender que a escola, independente da modalidade que oferece, seja ensino regular ou EJA, precisam focar na alfabetização concomitante ao letramento; posto que, para atender às atuais demandas sociais, as quais requerem aprendizado apurado no que diz respeito a práticas de leitura e escrita, atributos que vão além da escrita alfabética. Lembrando que a leitura não é feita apenas a partir dos códigos linguísticos alfabéticos, posto que existem diferentes formas de comunicar, o que consequentemente exige uma leitura do interlocutor.

POLÍTICA PÚBLICAS PARA A EJA

A educação voltada para alfabetização de adultos só começou a ter espaço no Brasil em meados da década de 1930, quando o Brasil iniciava uma consolidação de um sistema público de educação; junto a mudança nesse critério da sociedade brasileira, outras transformações ocorriam, tais como: a industrialização e o aumento populacional nos centros urbanos. Apesar de o ensino público ser iniciado na década de 30, somente na década seguinte o governo Federal ampliou a educação elementar, passando a atender também os adultos. Com o término da Segunda Guerra Mundial, a educação voltada para os adultos ganhou mais destaque, tendo como sigla CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos; a referida campanha propunha discutir sobre o analfabetismo e educação de adultos no Brasil (LEITE, 2019).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A CEAA quebrou com uma visão preconceituosa sobre o adulto que era analfabeto, o que fez com esses passassem a ser vistos como um sujeito tão produtivo quanto qualquer outro e capaz de raciocinar e resolver problemas. Alguns Programas voltados para a alfabetização surgiram, como tentativa de minimizar o problema, porém em 1964, esses passaram a ser vistos como uma ameaça à ordem nacional; o que corrobora a ideia de que pessoas alfabetizadas estão mais capacitadas a questionar e exigir direitos sociais. Um dos nomes mais fortes quando se fala em alfabetização, Paulo Freire, diz que a alfabetização é um meio de conscientização e de apropriação social.

Ao longo da história do Brasil, fica evidente a insuficiência de empenho do poder público para promoção de políticas públicas voltadas à EJA e a respectivo direito que todos têm a uma educação de qualidade. É importante salientar que a promoção da alfabetização não é tarefa só da escola, pois mesmo que haja métodos e práticas que exprimem eficácia, o aprendizado também depende do meio social do estudante, independentemente de sua idade, isso pode contribuir com o letramento.

Quando citamos políticas públicas voltadas à EJA, não falamos apenas de ações executadas dentro da escola, mas como diz Oliveira (2015, p. 19):

> Os países que já conseguiram garantir o acesso universal à educação básica estão conscientes de que é necessário também que os jovens e adultos encontrem, depois da escolarização, oportunidades e estímulos para continuar aprendendo e desenvolvendo as suas habilidades (OLIVEIRA, 2015, p. 19).

Isso não significa dizer que deve haver uma maleabilidade para com estudantes provenientes da EJA, mas que a sociedade possa dispor de espaços para a continuidade do aprendizado; como por exemplo – Programas que ajudem a formar profissionais independentes. Outras ações que, segundo Oliveira (2015) também podem ser postos em prática se referem a dinamização de bibliotecas e inclusão digital.

A EJA E OS PRINCIPAIS PROGRAMAS A PARTIR DOS ANOS 2000

Nos últimos anos o poder público tem se voltado com mais atenção para a EJA, isso ocorre também em virtude de termos, atualmente, um número maior de cidadão

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

esclarecidos quanto a seus próprios direitos. Assim, em 2003 o Governo Federal se propôs a trabalhar em pró da universalização da Educação Básica, implementando, portanto, políticas integradas em diferentes níveis e modalidades, o que solidificou a concepção de Educação Básica tal como indica a LDB 9394/96.

No auge das mudanças, a EJA foi ampliada em pró de viabilizar e proporcionar educação básica de qualidade, como forma de combater o analfabetismo. Em virtude de a EJA ser em si um programa de política pública, que busca a melhoria social de pessoas, antes negligenciada, já se apresenta como um ponto importante para a melhoria da população para a qual, por algum motivo, foi negada a chance de aprender ler e escrever. Assim, a Política Nacional de Educação Profissional, conforme Leite (2019), tem como pontos de apoio os três seguintes eixos norteadores: a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Geração de Emprego e Renda.

No ano de 2003, vislumbrando o acesso ao ensino fundamental, ao médio e ao técnico, o programa da EJA fez uso de metodologias diferentes; vejamos em síntese quais foram os Programas que entraram em atividade e que tinham finalidade de contribuir cada vez mais com a formação dos jovens e adultos. São eles:

> [...] o Pronera - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o Programa Brasil Jovem, o Programa Sentinela, o Programa para a Juventude, o Plano Presidente Amigo da Criança e do Adolescente, o Programa de Proteção Social à Infância, Adolescência e Juventude (Agente Jovem), o Programa Escola de Fábrica, a criação e consolidação da Secretaria Nacional de Juventude, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego, a instalação e consolidação do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), a Política Nacional de Juventude, o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA), o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) (BRASIL, 2003 p. 63; BRASIL, 2005 p. 156-157; BRASIL, 2007, p. 127-161; BRASIL, 2009, p. 112; BRASIL, 2012, p. 159 – 176 *apud* LEITE, 2019).

Os Programas sociais de políticas públicas listados têm destaque por disporem de ações voltadas no atendimento a inclusão educacional, prestando assistência social, aos

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

direitos humanos e educação de qualidade, atividades que mais do que dispor de direitos de igualdade, promovem a equidade.

Além dos Programas citados por Leite (2019), tem-se também o "EJA no Sistema Prisional", que se trata de um programa recomendado pela UNESCO, entendendo que, mesmo reclusos, os prisioneiros têm direito ao aprendizado, por ser a educação também, uma forma de ressocialização. No Art. 3º da Lei Nº 7.210/84, Lei de Execução Penal, afirma que ao condenado e ao interno serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei; ou seja, mesmo sem seus direitos civis, os demais direitos devem ser respeitados.

Muitas ações foram executadas desde o ano 2000, porém a luta atual da Educação de Jovens e Adultos vai além das dívidas sociais, centra-se em buscar através de debates e Fóruns, discutir temas referentes a alfabetização, formação docente, qualificação profissional dos alunos que ingressam na referida modalidade de ensino.

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Dadas as concepções sobre alfabetização e letramento criou-se uma metodologia para alfabetizar, a qual era baseada em algumas características do método silábico; o referido método aplicava-se a partir de uma palavra geradora e do ensino dos padrões silábicos que se relacionavam com sílabas que constituíam a palavra em estudo.

Um dos trabalhos mais relevantes no tocante a práticas de alfabetização e letramento de na Educação de Jovens e Adultos foi elaborado por Paulo Freire, Soares (2003) assegura que esse método vai além do que se chamou de "método de alfabetização Paulo Freire". Apesar disso, muitos professores ainda mantém o método silábico, o qual prioriza o trabalho com palavras geradoras e o padrão silábicos das sílabas que as compõem), esse método também acaba sendo usado para alfabetizar adultos, o que finda por desconsiderar os conhecimentos que esses indivíduos têm no tocante a leitura e escrita, essa prática apenas de alfabetização.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

É importante que os métodos aplicados na alfabetização e letramento da EJA sejam pertinentes a realidade cotidiana dos estudantes, para que mais que alfabetização eles possam ser expostos as práticas de letramento. Algumas das práticas podem ser de apresentação de texto escrito, que preferencialmente já seja conhecido (de memória) ou que seja de fácil memorização, e a partir desse texto elaborar e executar um roteiro de ações em pró da alfabetização e do letramento do aluno. O roteiro pode ser seguinte:

- O aluno deverá levar o texto para casa e estudar;
- Na classe, o aluno poderá recitar ou cantar o texto;
- O professor poderá destacar algumas palavras estáveis e fazer jogo da memória, trabalhar com letras móveis etc;
- Recortar o texto em tiras e depois em palavras e pedir para o aluno remontar;
- Tirar o texto do aluno e pedir que escreva (ou em caso do aluno ainda ser analfabeto, que apresente-o oralmente) de memória;
- O professor deverá analisar a escrita (a oralização) dos alunos e proporcionar a reflexão sobre as hipóteses para que eles avancem na construção do sistema alfabético de escrita.

O bom desenvolvimento do trabalho depende de um planejamento prévio e do conhecimento que o professor tem sobre o aluno, o que pode ajudar na escolha do material que usará no decorrer das aulas, quanto mais próximo dos alunos os temas escolhidos forem, mais interesse poderá despertar neles. Essas colocações corroboram com o que disse Galvão e Soares (2004) a respeito da a pedagogia freireana:

> O saber e a cultura populares são valorizados e o analfabeto considerado produtor de conhecimentos: a educação deveria ser, assim, dialógica e não bancária. Por isso, Paulo Freire propunha que, em lugar das cartas do ABC ou das cartilhas, a própria realidade do educando estivesse no centro do processo de alfabetização. A partir do conhecimento dessa realidade, o educador selecionaria algumas palavras – denominadas geradoras – que pudessem desencadear um processo de problematização dessa mesma realidade e as formas de superá-la e, ao mesmo tempo, servissem como ponto de partida para o ensino dos padrões silábicos da língua (GALVÃO; SOARES, 2004, p. 43).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A fala de Galvão; Soares (2004) confirmam o que foi dito anteriormente, que é preciso o uso de textos que façam parte da realidade do estudante como forma de estimulá-los a desenvolver as atividades que forem propostas.

O sistema de escrita que utilizamos é alfabético, e por isso é necessário que o alfabetizando conheça o alfabeto conforme as regras e o funcionamento que ele tem. Para essa atividade ser posta na prática, pode-se fazer uso de letras móveis em atividades permanentes, o que contribui para que os estudantes construam regras do sistema de escrita, posto que as letras é que são unidades do sistema alfabético e não as sílabas. Por meio do uso de letras móveis em sala de aula na EJA, o professor apresenta desafios e situações capazes de fazer com o aluno confronte suas hipóteses de escrita, pois assim ele precisará pensar como se escreve determinadas palavras – quais letras usar, quantas letras usar, em que posição devem ser empregadas as letras iniciais e finais, dentre outras reflexões.

Quando se fala em práticas de alfabetização e letramento para EJA é preciso pensar primeiro em conhecer a realidade social dos estudantes, a fim de fazer uso de metodologias que possam adicionar aos conhecimentos prévios que eles têm. Salientando que, em uma sala de aula da EJA é recorrente uma disparidade quanto ao grau de conhecimento dos alunos, alunos não são totalmente analfabetos, outros tantos já são alfabetizados, mas sem condições plenas de letramento.

Não há uma receita pronta para alfabetização e letramento, pois se na mesma turma os conhecimentos são diferentes, pode-se avaliar quão grande são as diferenças entre turmas e escolas. Cabe reforçar a ideia de que o mais importante é que o professor conheça seus alunos e a partir disso possa elaborar métodos cabíveis a sua turma.

CONCLUSÃO

O objetivo primordial de uma instituição de ensino é a promoção da educação, não apenas no campo dos conhecimentos de matemática, português, ciências e demais disciplinas escolares, mas também na formação cidadã do indivíduo; isso em se tratando da EJA é reconhecidamente uma função com certo nível de complexidade, posto que o

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

estudante da EJA já tem uma formação social e se posiciona (ou pelo menos deve se posicionar) sobre problemas recorrentes no meio social no qual se insere no cotidiano.

A partir das leituras elaboradas, entendeu-se que tão importante quanto trabalhar a alfabetização é aplicar metodologias que prezam pelo letramento, desenvolvendo assim práticas mais dinâmicas. O presente artigo dispôs de algumas atividades que podem ser aplicadas na EJA em pró do desenvolvimento da alfabetização e do letramento, todavia, salientando que não há "receitas prontas" para isso, pois os métodos a serem empregados devem ser pensados de acordo com vários pontos apresentados pelos alunos, como por exemplo: o nível de conhecimento, o meio social em que vivem, a cultura local, enfim, a prática deve ser pensada em conformidade com a necessidade que a turma apresenta, e todas têm suas peculiaridades.

Ressaltando que, alfabetização e letramento são processos diferentes, apesar disso podem e devem ser trabalhados concomitantemente. Conforme Soares (2001, p. 47) pode-se entender "[...] alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita", dessa forma ter-se-ia um desenvolvimento completo, pois o indivíduo estaria ao mesmo tempo se tornando alfabetizado e letrado.

A partir das leituras feitas, foi possível perceber que, as práticas de ensino na EJA, inúmeras vezes estão baseadas em habilidades meramente de "codificação" e "decodificação", usando técnicas antigas, pautadas apenas na memorização silábica, de palavras e/ou frases soltas. É preciso atenção com a metodologia aplicada, para que o ensino da EJA não seja infantilizado, cito novamente a importância quanto ao material utilizado, que podem ser vídeos com conteúdo mais sério no tocante a fatos cotidianos, recortes textuais que sejam informativos, é interessante apresentar gêneros textuais que façam parte da realidade social deles. Quando o professor apresenta uma prática enrijecida e mecanizada, o insucesso pode ser grande, pois nem sempre o que funciona para uma turma é útil ao desenvolvimento de outra.

Ser alfabetizado e letrado é muito importante para melhor convivência social, mas corroboro com o que afirma Freire (2007), quanto ao fato de que não é preciso saber ler e

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

escrever para ser um indivíduo atuante na sociedade, ele diz que aquele que não sabe ler e escrever não deve ser considerado um ignorante absoluto, da mesma forma aquele que domina as referidas ações não é possuidor da sabedoria incondicional. Essa colocação de Paulo Freire faz refletir sobre a importância do letramento, indicando que dominar a alfabetização não faz do indivíduo uma criatura letrada, em contrapartida o indivíduo pode não ser alfabetizado, mas ter uma visão ampla de mundo e ser atuante em seu meio social, sendo capaz de questionar e opinar sobre diversas coisas, ou seja, é uma criatura letrada.

Por fim, destaco novamente a importância de contínua formação para professores, em especial aqueles que trabalham com a EJA, entendendo que estes necessitam de empatia para o exercício de sua função, dadas as peculiaridades do público da EJA. Para Freire (1983) *apud* oliveira (2015, p. 16) "[...] o ser humano pode captar os dados da realidade em que vive, adquirir a cultura sistematizada da experiência humana e, daí, passar a produzir cultura como consequência de sua ação no mundo"; porém não basta apenas a apreensão desses dados, e é nesse ponto que a EJA pode contribuir bastante, esse indivíduo precisa compreender a realidade de forma crítica, sendo capaz de analisar os fatos e saber que ela pode ser mudada por meio de possível intervenção dele.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEITE, Sandra Fernandes. **Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos no período 2000-2010. Disponível em:** Acesso em 20/07/2019, às 20:42.

OLIVEIRA, Shirllene Ferreira Simplício. Alfabetização, letramento e educação de jovens e adultos (EJA) [manuscrito]: Caminhos e descaminhos. / Shirllene Ferreira Simplício de Oliveira. – 2015. 26p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto. 2003.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPEd, Caxambu, p.1-18, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.(Coleção Questões da nossa Época; v. 47).

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XXXVI

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: SUA IMPORTÂNCIA NO APOIO EDUCACIONAL

Caroline Rodrigues de Freitas Fernandes [86]; Dayana Lucia Rodrigues de Freitas [87];
Maria Gardênia dos Santos Lima[88]; Hildete Miranda Sobrinho Rodrigues[89];
Francisco Clécio Araújo Silva[90]; Antonia Eveline Soares da Silva [91];
Vanusa Bezerra da Silva [92]; Jéssica Regina Gomes Paiva da Silveira[93];
Aldivânia Audiroftan Nunes dos Santos Câmara[94]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-36

RESUMO:

A educação inclusiva é um direito garantido pela constituição e, assim como todos os processos educacionais, traz diversos desafios a serem superados no dia a dia. O presente artigo tem como objetivo compreender a operacionalização e importância da Sala de Recursos Multifuncionais enquanto um dos elementos de apoio educacional responsável pela inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. A reflexão sobre essa temática se deu a partir de pesquisas documentais e legislativas como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2009) e bibliográficas, além do respaldo de autores como: Montoan (2006), Omote (2004), Alves (2006), entre outros. Diante disso, este estudo busca mostrar que as Salas de Recursos Multifuncionais são fundamentais para o pleno desenvolvimento desses alunos e ampliar a cada dia essas salas além de ser a meta do Ministério da Educação em todo o Território Nacional, é de grande importância para a educação como um todo.
PALAVRAS-CHAVE: Sala de Recursos Multifuncionais. Inclusão. Apoio educacional.

86Especialista em Mídias na Educação (UERN). Docente no Município de Macau/RN. E-mail: caroline_brum2005@hotmail.com.
87 Mestra em Ciências da Educação (CECAP). Docente nos Município de Macau/RN e Guamaré/RN. E-mail: dayannaproducoes@gmail.com.
88 Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (ISEP). Professora De Artesanato. E-mail: gardenialima83@gmail.com
89 Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Futura. Professora, na cidade de Guamaré/RN. E-mail: hildetemiranda51@gmail.com
90Especialista em Educação Infantil pela Faculdades Integradas de Patos/CE (FIP). Professor de Educação Básica do município de Guamaré/RN. E-mail: cleciofrancisco@yahoo.com.br
91 Pós-graduação em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias. E-mail: aevelinesoares@hotmail.com.
92 Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FIP/PB. Professora no município de Guamaré/RN e da Rede Estadual do RN. E-mail: vanusabezerra@bol.com.br
93 Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado (FMB). Professora da Educação Especial no município de Guamaré/RN. E-mail: jessicargp@hotmail.com
94 Mestranda pela Faculdade FACSIDRO. Professora da Educação Especial no município de Guamaré/RN. E-mail: aldivaniacamara@hotmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

INTRODUÇÃO

A legislação brasileira, em diferentes instâncias, estabelece a obrigatoriedade da oferta de vagas, no ensino regular, para as pessoas com necessidades educacionais especiais, assegurando-lhes serviços de apoio especializado que, integrados à escolaridade básica, devem funcionar como suporte ao processo de inclusão nas escolas.

O Ministério da Educação/MEC desde o ano de 2006 vem acentuando na política de inclusão educacional ações de inclusão, dentre elas a organização de Salas de Recursos Multifuncionais como espaços pedagógicos a serem incrementados para favorecer o acesso e permanência de alunos com deficiência na rede de ensino regular.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende à necessidade histórica da educação brasileira em promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização.

Os métodos de ensino na educação inclusiva devem ser capazes de garantir que o aluno se sinta motivado a enfrentar os desafios da escola e a participar das atividades em sala de aula. Além disso, os docentes devem buscar qualidade curricular e metodológica, que identifique barreiras de aprendizagem e planeje forma de removê-las, com o objetivo de que cada aluno seja contemplado e respeitado em seu processo de aprendizagem.

As ações pedagógicas nas Salas de Recursos Multifuncionais devem respeitar todas as particularidades e individualidades do aluno, pois cada pessoa como ser único tem suas características, e estas dependem de uma série de fatores que envolvem o desenvolvimento físico, psicológico e principalmente as relações sociais.

A IMPLANTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS EM CONSONÂNCIA COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) apresenta o conceito desse serviço de apoio à inclusão, pelo qual deve ser desenvolvido o atendimento educacional especializado (AEE) na escola:

> Salas de Recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. [...] (BRASIL, 2001, p. 50).

Nesse sentido, a Sala de Recursos Multifuncional surge como mais uma alternativa que tem como objetivo favorecer o processo de inclusão educacional, dando oportunidade aos alunos e suportes educacionais básicos que deverão implementar e complementar a ação pedagógica oferecida na e pela escola.

O Decreto Nº 7.611de 17 de novembro de 2011 estabelece: Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação.

Assim, as SRM’s devem funcionar como suporte no processo de aprendizagem permitindo ao aluno com necessidade especial acesso ao conhecimento. Constitui-se como parte diversificada do currículo e não pode ser entendida como reforço ou recuperação de aprendizagem, nem se caracterizar como mera repetição dos conteúdos programáticos já desenvolvidos em sala do ensino regular.

Na Sala de Recursos Multifuncionais o aluno com necessidades de atendimento diferenciado não está mais segregado a um espaço único da escola, ele está matriculado em uma sala de ensino regular e faz parte da rotina da escola regularmente, tendo atendimento específico referente à sua limitação de aprendizagem em horário inverso ao que estuda na sala regular.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

O art. 10º da Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 determina que o Projeto Político Pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do Atendimento Educacional Especializado, prevendo na sua organização:

> I - salas de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II - matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III - cronograma de atendimento dos alunos; IV - plano do AEE: identificação das necessidades educacionais especificas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V - professores para o exercício da docência do AEE; VI - profissionais da educação: tradutores e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete e outros que atuem no apoio principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII - redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4 2009).

Diante disso, o PPP prevê o Atendimento Educacional Especializado no contra turno de escolarização do aluno. De acordo com este decreto o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola deve contemplar o Atendimento Educacional Especializado, otimizando este serviço. Para atender essa demanda é primordial que se trace as metas a serem alcançadas a partir dos objetivos, tendo como sujeitos envolvidos na elaboração os professores, especialistas, funcionários e gestores. Além disso, é necessário a articulação entre o trabalho do professor de AEE e o professor de turma comum, visando uma efetiva parceria no processo de desenvolvimento do aluno.

Nesse sentido, a escola deve considerar o conjunto dos alunos da Educação Especial em suas especificidades, tendo atenção na maneira de enturmá-los para obter o atendimento adequado. É preciso atentar no sentido de que a mesma deficiência às vezes aponta para necessidades diferenciadas, por isso é importante aos docentes atenção aos detalhes que cada aluno demonstra.

> Para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar mais reconhecido ainda hoje. Temos que considerar suas desigualdades naturais e sociais, e só estas últimas devem e podem ser eliminadas (MONTOAN, 2006, p. 18).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Nessa perspectiva, é necessário que a escola represente para cada aluno um espaço de acolhimento, garantia e permanência de todos, sem nenhum tipo de distinção, primando pela qualidade e igualdade na educação como direito de todos como assim está estabelecida na nossa Constituição.

De acordo com a legislação federal, o AEE deve ser organizado nas escolas da rede regular de ensino em espaços constituídos de mobiliários, materiais didáticos diversos, recursos pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos específicos ao aluno de acordo com sua necessidade educativa e de professores com formação em educação especial, devendo ser realizado preferencialmente em Sala de recursos Multifuncional – tipo I.

Um dos atrativos aos sistemas de ensino para a efetivação desse processo foi a destinação, realizada pelo MEC, de equipamentos tecnológicos previstos no Edital nº 1, de 26 de abril de 2007, e no documento denominado Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional (BRASIL, 2010). Os itens relacionados e fornecidos para a SRM organizam-se da seguinte forma:

Equipamentos e materiais didático/pedagógico da SRM tipo 1:

Equipamentos	**Materiais Didático-pedagógicos:**	**Mobiliários**
02 Microcomputadores	01 Material Dourado	01 Mesa redonda
01 Laptop	01 Esquema Corporal	04 Cadeiras
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica	01 Mesa para impressora
01 Scanner	01 Memória de Numerais l	01 Armário
01 Impressora laser	01Tapete Alfabético Encaixado	02 Mesas para computador
01 Teclado com colmeia	01 Sacolão Criativo Monta Tudo	02 Cadeiras
01 Software Comunicação Alternativa	01 Quebra Cabeças - sequência lógica	01 Quadro branco
01 Acionador de pressão	01 Dominó de Associação de Ideias	01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Mouse com entrada para acionador	01 Dominó de Frases	01 Máquina de datilografia Braille
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Animais em Libras	01 Punção
	01 Dominó de Frutas em Libras	01 Soroban
	01 Dominó tátil	
	01 Alfabeto Braille	
	01 Kit de lupas manuais	
	01 Plano inclinado – suporte para leitura	
	01 Memória Tátil	
	01 Reglete de Mesa	
	01 Kit de Desenho Geométrico	

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

	01 Calculadora Sonora	
	01 Guia de Assinatura	

Fonte: BRASIL. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional. MEC/SEESP, 2010d, p. 11-12.

Associado à disponibilização dos equipamentos, materiais didático-pedagógicos e mobiliário, o "Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional" (BRASIL, 2010d) afirma que, no ato de solicitação das salas, as secretarias de educação assumem o compromisso com os objetivos do programa, para a devida implantação das SRM's.

CARACTERIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

O atendimento educacional especializado oferecido nas SRM organiza-se mediante a necessidade educacional dos alunos em decorrência da deficiência apresentada, conforme preconiza a legislação oficial. Cada município tem autonomia para propor a abertura e funcionamento desses serviços.

As Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica estabelecem que o atendimento educacional especializado em salas de recursos constitui um serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação, e complementa, no caso dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem vinculadas ou não à deficiência.

> Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos necessários para seu atendimento educacional especializado. Para atender alunos surdos, deve se estruturar com profissionais e materiais bilíngües. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional (ALVES, 2006, p. 14)

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Para compreensão do processo de funcionamento das SRM alguns pontos devem ser observados, como verificar a organização do atendimento a diversidade de alunos, a relação entre o currículo da SRM e das classes comuns que o aluno frequenta e também os limites e possibilidades dos apoios oferecidos.

Contudo, existem alguns fatores que dificultam o trabalho nas Salas de Recursos. Um deles refere-se ao espação, pois ainda que a lei especifique espaço adequado, o fato é que estas nem sempre possuem espaços próprios, funcionando (por adequação) em espaços "arranjados", ou "reduzidos" que não permitem ações que contemplem qualidade no processo de inclusão destes alunos.

Omote (2004, p. 6) no que se refere à inclusão escolar relata:

> A mera inserção do aluno deficiente em classe comum não pode ser confundida com a inclusão. Na verdade, toda a escola precisa ter caráter inclusivo nas suas características e no funcionamento para que sejam matriculados alunos deficientes e sejam acolhidos. Uma escola que só busca arranjo especial determinado pela presença de algum aluno deficiente e na qual a adequação é feita para as necessidades particulares dele não pode ser considerada propriamente inclusiva.

A inclusão do aluno na Sala de Recursos Multifuncional, não é simplesmente um fato, mas um processo contínuo, com suas etapas, precisando ser avaliado e redesenhado de acordo a realidade de cada aluno.

Outro fator importante no funcionamento das SRM é professor, ele deverá ter curso de graduação, especialização que o habilite ao cargo e/ou formação continuada que o credencie para atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. A formação docente, de acordo com sua área especifica, deve desenvolver conhecimentos acerca de: comunicação aumentativa e alternativa, sistema braile, orientação e mobilidade, soroban, ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, ensino de Língua Portuguesa para Surdos, atividades de vida diária, atividades cognitivas, aprofundamento e enriquecimento curricular, estimulação precoce, entre outros (ALVES, 2006).

Assim, o professor que atua na sala de recursos multifuncionais precisa entender que a sua função deve ir além das ações internas da sala, estendendo-se ao apoio de

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

professores que atuam com o processo de inclusão em salas regulares, de modo a ajudá-los na busca de alternativas diferenciadas que lhe permitam a realização de um trabalho mais eficiente e socializador. O professor precisa desenvolver ações educativas a partir do conhecimento do aluno.

De modo conceitual, percebemos que as Salas de Recursos Multifuncionais organizadas dentro das escolas regulares, são fundamentais para alicerçar os trabalhos, concepções e práticas pedagógicas que nortearão o processo de inclusão, permanência e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

A IMPORTÂNCIA DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Segundo dados do MEC, entre os anos de 2005 a 2009, foram financiadas 15.551 SRMs para 4.564 municípios brasileiros, espalhados em todos os estados. Com base nas demandas apresentadas no Programa de Ações Articuladas (PAR), esse quantitativo atenderia 82% das necessidades de SRM.

Moretti e Corrêa (2009, p. 487) valorizaram esse serviço, afirmando que na perspectiva inclusiva a sala de recursos tornou-se muito importante, "pois visa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar".

Ainda sobre a função e a importância da sala de recursos, Arnal e Mori (2007, p. 3) alertam para o fato de que a sala de recursos só pode ser considerada instrumento de inclusão "[...] desde que consiga atender à diversidade, assegurando ao aluno a inclusão em situações de aprendizagem no ensino regular".

Cabe lembrar que mesmo possuindo limitadores de ordem espacial, instrumental, de assistência e até mesmo de conhecimentos práticos específicos, a Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço onde se pode propor um trabalho diferenciado para esses alunos, a busca por superar suas limitações faz com que os alunos desse espaço possuam poucas faltas, presentes, são estimulados a participem, mostrarem capacidades nem sempre possíveis de se perceber na rotina de uma sala regular de ensino; é um espaço necessário como apoio ao processo regular de ensino nas unidades escolares e como promotor da

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

inclusão cidadã na busca por uma sociedade mais sensível à valorização das diferenças existentes em seu contexto.

A Sala de Recursos Multifuncional é muito relevante, haja vista que promove apoio educacional suplementar importante para que estes alunos com necessidades especiais desenvolvam e perseverem na classe regular e possam ter acesso ao conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das informações desta pesquisa, podemos concluir que a educação é a ferramenta fundamental para inserção de qualquer sujeito em seu meio social, ela transmite cultura, amplia conhecimentos e constrói o cidadão como sujeito crítico, reflexivo, participativo, autêntico, capaz de criar e transformar o espaço ao seu redor. E esta é um direito de todos.

As Salas de Recursos Multifuncionais são para o MEC, o serviço mais adequado à oferta do AEE ao seu público-alvo, com espaço organizado pelos recursos físicos, materiais, pedagógicos, tecnológicos e pela formação do professor, principal articulador das ações imprescindíveis ao seu funcionamento.

Nesse sentido, pode-se perceber a importância das Salas de Recursos Multifuncionais no processo de inclusão escolar, por oferecer apoio especializado a esses alunos e também aos professores das classes comuns, tendo grande importância no processo de desenvolvimento educacional destes alunos.

Podemos perceber ainda que apenas o ato de matricular o aluno público alvo da Educação Especial nas classes regulares não garante de fato a inclusão deste aluno, é preciso uma política de educação que realmente funcione, e que garanta o direito legal à educação, oferecendo ao aluno com necessidades especiais condições para o progresso de sua aprendizagem, e as Salas de Recursos Multifuncionais com equipamentos e materiais pedagógicos suficientes e professores qualificados representam um grande avanço nessa política.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de Recursos Multifuncionais:** espaços para atendimento educacional especializado. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006. Antares: Nobel, 1986.

ARNAL, L. S. P.; MORI, N. N. R. **Educação escolar inclusiva:** a prática pedagógica nas salas de recursos. 2007. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais16/sem09pdf/sm09ss02_06.pdf.

BRASIL**.** Resolução CNE/CEB 04 de 02 de outubro de 2009. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial.** Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Resolução 02/2001. Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2001.

BRASIL. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncional. MEC/SEESP, 2010.

MORETTI, I.G.; CORRÊA, N.M. A **Sala de recursos como atendimento educacional especializado para a inclusão de alunos com deficiência mental em classes comuns.** In: v CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., Londrina, 2009. Anais... Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

OMOTE, S. **Inclusão:** da intenção à realidade. In: OMOTE, S. (org.). Inclusão: intenção e realidade. Marília, SP: Fundepe, 2004.

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XXXVII

SUSTENTABILIDADE NA ESCOLA: UMA REALIDADE POSSÍVEL

Ana Maraiza de Morais Oliveira[95]

DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-37

RESUMO:

Discutir sobre a implementação de educação ambiental na escola, tendo ações de caráter sustentável como estratégia, é um assunto muito pertinente, posto que os problemas ambientais são crescentes, e por isso a importância em estudar, conhecer e agir em busca de medidas capazes de minimizar a devastação causada pelo homem. Por isso, o objetivo deste trabalho está centrado em discorrer sobre ações sustentáveis que podem ser elaboradas e executadas na escola, de modo que o aprendizado possa se estender às respectivas residências dos estudantes, além de conceber o porquê é importante conhecer e trabalhar a sustentabilidade na escola e apresentar algumas ações e estratégias sustentáveis que podem ser implementadas na escola. O trabalho foi elaborado a partir de uma pesquisa bibliográfica, pautada em estudiosos do assunto, tais como: Efísio (2018), Lima, (1999), BRASIL (1988), Effting (2007) e Boff (2013). O presente artigo discorreu sobre a história da educação ambiental, bem como apresentou ações e estratégias simples para se aplicar na escola a fim de promover a sustentabilidade, ao mesmo tempo que se discutiu sobre quão importante é, estudar e promover medidas sustentáveis. Por fim, saliento mais uma vez a importância de estudar e conhecer temas ligados aos cuidados com o meio ambiente, pois os bens naturais são finitos e alguns deles extremamente necessários para a sobrevivência humana, por isso é preciso que sua extração e uso seja controlado e consciente.
PALAVRAS-CHAVE: Sustentabilidade. Estratégias. Educação Ambiental, Bens naturais.

INTRODUÇÃO

A educação ambiental é hoje um dos pontos mais discutidos no âmbito escolar, posto que a degradação que o ser humano causa ao meio ambiente vem crescendo cada vez mais, o que eleva a necessidade de intensificar-se a educação no tocante aos cuidados com

95 Professora e Assistente Administrativo. Graduada em Ciências Biológicas pela UFRN. Pós-graduada no Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo IFRN; Pós-graduada no Ensino da EJA pelo o instituto FAVENI; Pós-graduada em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pelo o Instituto FAVENI. Professora da Educação Básica. E-mail: Maraizza.oliveira@hotmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

o ecossistema do planeta, e, uma das práticas possíveis é atividades voltadas à sustentabilidade. A escola tem grande influência na formação das crianças e adolescentes em relação aos cuidados necessários com o meio em que elas vivem, assim, é importante conscientizar os estudantes sobre as atitudes que precisam ter no decorrer de seu desenvolvimento, a fim de conquistarem mudanças positivas na sociedade.

Tratar de educação ambiental na escola regular pode ser determinante para minimizar os problemas que há muito tempo degrada o meio ambiente natural, a ação desordenada do homem contribui fortemente com essa destruição, sendo que isso não ocorre apenas por motivos financeiros, em caso de queimadas, desmatamentos, pesca indevida, mas também pela falta de educação de pessoas comuns – trabalhadores de fábricas, donas de casa, desempregado, entre outros; que executam pequenas falhas diárias como jogar lixo no chão, por exemplo, ação esta que por mais simples que seja, gera uma sequência de problemas ambientais. Por serem as crianças, a representação das futuras gerações, e estando estas em fase de desenvolvimento cognitivo, acredita-se ser possível internalizar consciência ambiental nelas, de forma melhor sucedida do que em um adulto, posto que seus hábitos e comportamentos ainda estão sendo formados (CARVALHO, 2001, p. 46).

A educação ambiental é um eixo transversal nas instituições de ensino, a temática é recorrente em projetos, por exemplo; isso demonstra um avanço no tocante às leis brasileiras nos últimos tempos, que buscam sintonia com preceitos de nível mundial que tratam de temas que defendem os cuidados com o meio ambiente. Assim, além de vários programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC), tem-se ainda trabalhos promovidos por professores e alunos, os quais destacam-se em especial a promoção de uma escola sustentável.

Levando em consideração que o meio ambiente natural é estritamente necessário para a existência e coexistência da vida humana, e que este está sendo cada vez mais devastado, significando que algumas fontes naturais estão praticamente extintas, julga-se importante começar na escola a tratar cada vez mais a respeito do tema, como forma de

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

apresentar a necessidade de se buscar soluções sustentáveis para resolução de problemas que surgem dia a dia.

Diante de tantas catástrofes ambientais e entendendo que o futuro se constrói de forma saudável a partir do conhecimento, salienta-se a necessidade de educação ambiental na escola, o problema que incentivou a presente pesquisa é o contínuo desgaste de matérias-primas e derivados, o que consequentemente devasta ainda mais o meio ambiente, posto que quando há um uso desordenado aumenta a necessidade de extração de produtos do meio natural. Ou seja, ao trabalhar com projetos sobre sustentabilidade na escola, cria-se nos estudantes a sensibilidade sobre quão importante é cuidar do meio em que se vive e evitar o desgaste total das fontes naturais, pois nem tudo que se utiliza é restaurável.

Dada a importância de tratarmos do meio ambiente com respeito e da inserção de boas práticas no âmbito educacional, o que provavelmente gerará boas ações na sociedade como um todo, o presente artigo tem como principal objetivo apresentar ações sustentáveis que podem ser elaboradas e executadas na escola e se alongando para as respectivas residências dos estudantes, bem como para outros ambientes da sociedade. Outros objetivos dizem respeito a: conceber o porquê é importante conhecer e trabalhar a sustentabilidade na escola; traçar algumas ações e estratégias sustentáveis que podem/poderiam ser implementadas na escola.

Discorrer sobre educação ambiental, ressaltando especialmente a respeito de práticas que expressam ações sustentáveis é interessante por se tratar de um tema que precisa ser discutido diariamente, e não apenas na escola, mas em todos os espaços sociais, já que sem cuidados para com o meio ambiente a vida se torna impossível no planeta terra, que cada vez mais vem sendo devastado por causa da falta de educação, consciência e também por falta de conhecimento, pois nem todas as ações sustentáveis são conhecidas pela massa populacional. Não quero com essas colocações supracitadas dizer que a partir do presente artigo todos que tiverem acesso ao conhecimento mudará seus hábitos “errados” no tratamento com o meio ambiente, posto que em algumas pessoas a falta de consciência ambiental está arraigada, mas expor o conhecimento e possibilidades de melhoria pode contribuir com mudanças pelo menos em parte da sociedade.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Para a construção do artigo adotamos uma pesquisa de cunho bibliográfico, utilizando-se da seguinte metodologia, selecionamos artigos referentes ao tema discutido, e após as leituras, já com algumas ideias preconcebidas sobre sustentabilidade, desenvolveu-se o artigo dispondo de ideias concebidas a partir das próprias experiências e com base em colocações de estudiosos do tema.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS

Considerando a relevância de temáticas ligadas ao meio ambiente, o presente artigo foi elaborado a partir de uma revisão bibliográfica e observação da aplicação de um projeto realizado em uma escola pública estadual, em que o mesmo elabora e executa junto aos alunos atividades sustentáveis, promovendo não apenas ações benéficas ao meio ambiente, mas educação e conscientização ambiental de qualidade.

O capítulo está dividido em pontos, o primeiro expõe o histórico e legislação brasileira no que se refere ao meio ambiente, seguido do tópico que discorre à respeito da importância de desenvolver uma escola sustentável, finalizando o capítulo com a descrição de possíveis estratégias que possibilitam a implementação da sustentabilidade na escola.

HISTÓRICO NO TOCANTE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Conforme Dias *et al* (2000), o termo Educação Ambiental (EA), surgiu pela primeira vez na Universidade de Keele, no Reino Unido, no ano de 1965, durante um evento; todavia a preocupação os problemas provenientes da falta de cuidados ambientais, mesmo que local, é percebido diversas vezes no decorrer da história desde o início da raça humana.

Darby (1956) *apud* Efísio (2018, p. 12) diz que:

> [...] no final do século V a.C., a madeira, que era amplamente utilizada, se tornou escassa em uma região da Grécia e que Platão em 111 a.C. denunciara que o excesso de pastoreio e o corte de madeira tinham provocado casos de desmatamento e erosão nas colinas de Ática, também na Grécia (DARBY, 1956 apud EFÍSIO, 2018, p. 12).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A referida colocação mostra que a devastação ambiental não é algo recente, mas secular, no entanto, na atualidade os maus tratos com a natureza são mais observados, sentidos e discutidos, porque os conhecimentos a respeito dos problemas causados pela devastação são maiores. A devastação é crescente, e não apenas vislumbrando benefícios financeiros, muitas vezes é meramente pelo desrespeito e falta de educação, por isso é tão importante a implementação de projetos escolares que visem melhorias ambientais.

Segundo Pelicioni & Philippi (2005) *apud* Efísio (2018, p. 12) indicam que desde a Idade Média já existia uma preocupação com a degradação do ambiente físico, dizendo inclusive que "o aumento do crescimento demográfico que ocorreu naquela época acarretou na falta de madeira e por consequência o aumento do seu preço". Além disso ainda afirmam que no século XVI, intuindo a minimização do desmatamento, a França implantou a proibição das serrarias hidráulicas ao mesmo tempo que a Inglaterra instituiu a proteção das florestas que estavam sob seu domínio.

No início do século XX as discussões sobre questões ambientais começaram a surgir em nível internacional, assim em 1909, aconteceu na França o Congresso Internacional com vista na Proteção da Natureza, cujo principal objetivo era criar uma organização internacional de proteção da natureza; para isso, foram convidados 14 países da Europa, além de alguns americanos e o Japão. O empreendimento rendia bons frutos, porém com o início da I Guerra Mundial, entre 1914 e 1919, a comissão formada encerrou as atividades. Em 1923, após a guerra, novamente as preocupações voltaram-se para o meio ambiente, acontecendo na França mais uma vez, o que eles nomearam de "I Congresso Internacional para a Proteção da Natureza", e apesar de não ser a primeira manifestação com cuidados voltados para o meio ambiente, os próprios participantes nomearam como marco inaugural do movimento ambientalista, tratando-se de um congresso de caráter não governamental. (MCCORMICK, 1992).

De lá para cá muitos problemas ambientais aconteceram e provenientes dos problemas causados pela humanidade, catástrofes ambientais se tornaram cada vez mais frequentes. No final da década de 60, início de 70 os problemas ambientais passaram a ser mais discutidos com embasamentos científicos no tocante aos danos que vinham sendo

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

causados em consequência da exploração desregrada dos recursos naturais. O crescimento industrial fez com que o consumo aumentasse, assim, além da retirada desenfreada de matéria-prima, os cuidados com a destinação de resíduos sólidos eram (são) inexistentes, e tão pouco existe a preocupação em reparar os danos causados, ocasionando, portanto, impactos ambientais.

A educação ambiental ganhou certa importância estratégica na busca pela qualidade de vida na década de 70, posto que era por meio da educação que se via possibilidades de contornar os problemas ambientais que se apresentava devastando o planeta. Em 1972, aconteceu em Estocolmo a primeira grande conferência mundial sobre o meio ambiente, dessa participaram 113 países, foi nesse encontro que elaborou a Declaração de Estocolmo, que determinou alguns cuidados voltados para os cuidados ambientais, além da necessidade de preservação cultural, étnica, de crenças e prezando pela equidade social. Um dos pontos mais relevantes determinados pela referida Declaração, expressa a necessidade de realizar a educação ambiental como instrumento estratégico na busca da melhoria da qualidade de vida e na construção do desenvolvimento. (REIGOTA, 1995; GRÜN, 1996 *apud* LIMA, 1999, p. 4)

O artigo 225 da Constituição expressa o seguinte: Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Conforme a constituição Federal de 1988, as questões ambientais são muito relevantes e seu cuidado extremamente necessário, a fim de garantir qualidade de vida, cabendo à todos a responsabilidade em zelar por esse bem comum.

Em 1992 aconteceu no Brasil a segunda grande conferência com renome internacional, e na qual se discutiu sobre o meio ambiente, a conhecida “Rio-92”, foi organizada pela ONU (Organização das Nações Unidas), a referida conferência reuniu 18 mil pessoas de mais de 100 países, tornando-se um momento ímpar para a evolução da educação ambiental. O Rio-92 gerou uma série de documentos que servem até hoje como referência para educação ambiental, dentre eles, destaque para a Agenda 21, Carta

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Brasileira para a Educação Ambiental e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

> Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

A Educação Ambiental é uma necessidade para a melhoria do planeta. O documento nomeado como Agenda 21, tido como um programa de ação global, este propôs um novo modelo de desenvolvimento, em que se apresentava o uso sustentável dos recursos naturais e preservação da biodiversidade, trata-se de documento pensado com vista em benefícios para as futuras gerações, o salientando que precisa ser posto em prática por meio da educação. Outro documento oriundo do Rio-92 e que trata diretamente da inserção da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, é a Carta Brasileira para Educação Ambiental que cobrou um compromisso do poder público federal, estadual e municipal. (EFFTING, 2007, p. 7-8).

A IMPORTÂNCIA DE DESENVOLVER UMA ESCOLA SUSTENTÁVEL

Em vista das relações, de certa forma conturbada, entre o homem e o meio ambiente, tornou-se indispensável tratar de educação ambiental nas escolas, salientando que é imprescindível que haja evolução sempre e, isso só acontecerá a partir do momento em que as escolas tratarem o assunto com total seriedade. A escola tem um importante papel nesse desenvolvimento social entre homem e natureza, pois por trabalhar com crianças e adolescentes (na maioria das vezes), tem a capacidade de incutir e desenvolver a importância que os bens naturais podem gerar, assim, tem-se na sustentabilidade uma ação de convivência e aprendizado satisfatório a todos. É importante saber que:

> A sustentabilidade não acontece mecanicamente. Ela é fruto de um processo de educação pela qual o ser humano redefine o feixe de relações que entretém com o universo, com a Terra, com a natureza, com a sociedade e consigo mesmo dentro dos critérios assinalados de equilíbrio ecológico, de respeito e amor a Terra e à comunidade de vida, de

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

> solidariedade para com as gerações futuras e da construção de uma democracia socioecológica (BOFF, 2013, p. 149).

Assim, antes de discorrer sobre a importância de desenvolver atividades sustentáveis junto aos alunos, é preciso que a própria instituição adote medidas que primam pela sustentabilidade; ser sustentável não deve se uma ação esporádica, é necessário adquirir uma postura diante da sociedade, desenvolvendo atividades que satisfaça as necessidades atuais e garanta as das próximas gerações. Quando uma escola deseja ensinar sustentabilidade para seus estudantes, mais do que transmitir esses valores, ela deve ser exemplo, igualando assim o discurso com a prática.

Pode parecer piegas, mas o futuro do meio ambiente natural depende das ações que se toma a cada dia da atualidade, apesar de se ter uma consciência ambiental mais apurada do que há décadas, muitas ações ainda são executadas cotidianamente sem refletir sobre os danos com a natureza. Quando a escola tem ações sustentáveis, por mais insignificante que algumas atividades possam parecer, fazem total diferença, pois o exemplo que é transmitido ao aluno é mais válido que "falas soltas" em palestras ou ações pré-estabelecidas para projetos de tempos em tempos. A educação com olhar inovador voltado para o meio ambiente passa pela escola, e, só ensinar não basta é preciso ser exemplo.

À princípio é importante esclarecer aos estudantes a definição básica de sustentabilidade na escola, e junto com os eles definir estratégias para aplicação dessa no meio escolar, com vista no bem-estar social e busca pela garantia de qualidade de vida para futuras gerações.

Mas por que recai sobre a escola a maior responsabilidade de trabalhar sustentabilidade? Alguns professores, infelizmente, fazem esse questionamento, mas se refletirem um pouco rapidamente podem compreender o motivo pelo qual à escola foi dada essa missão; é na escola que as crianças e/ou adolescentes têm contato com pessoas formadas, com conhecimentos diversos para transmitir, sendo que para alguns estudantes esse aprendizado só se dá na escola. Trata-se de um assunto sempre necessário, pois a escassez de recursos naturais e a degradação do meio ambiente são uma realidade contínua, e se esses problemas não forem discutidos e combatidos de alguma maneira, em um futuro muito próximo tornar-se-á impossível a vida humana no planeta Terra.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A falta de água, contaminação do solo, deslizamentos provenientes da destruição de vegetações naturais, são alguns exemplos dos desastres ambientais provocadas pela falta de cuidados do ser humano; e, apesar de falar sobre o assunto e adotar medidas simples na escola parecerem bobagem diante de determinadas catástrofes, elas fazem toda a diferença, um exemplo são as inundações que poderiam ser evitadas se os bueiros não estivessem entupidos pelo lixo que é jogado no chão, então, medidas simples certamente podem fazer a diferença.

As crianças e adolescentes de hoje são os futuros adultos, esses são aqueles que assumiram profissões diversas e tomaram decisões, podendo tornarem-se políticos, cientistas, empresários, professores, dentre outras tantas profissões de caráter social, o que consequentemente, de alguma forma, afetará o desenvolvimento da sociedade, aquilo que eles aprendem hoje na escola, no tocante a ética, é o que determinará se suas ações futuras serão positivas ou negativas. Conscientizar o educando que, metaforicamente, está nas mãos dele escolher se preserva ou não o planeta, e para que decidam por aquilo que é favorável, é preciso apresentar-lhes as causas e consequências do problema, bem como entender as ações necessárias para que se possa usufruir dos recursos naturais sem prejudicar o meio ambiente, ou seja, de forma sustentável.

Outro fator que pode ser citado quando se fala sobre trabalhar sustentabilidade na escola, é o fato de que é na infância que os indivíduos desenvolvem seus hábitos, os quais, se estimulados, poderão se prolongar por toda a vida. Por isso, faz-se necessário a inserção da educação ambiental, trabalhando especialmente com sustentabilidade nas escolas, a fim de promover uma formação escolar com valores sólidos, baseada no respeito das relações entre ser humano e o meio ambiente natural. Trabalhar a sustentabilidade na escola pode não acabar com a degradação ambiental, mas certamente irá minimizar o problema.

AÇÕES E ESTRATÉGIAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE SUSTENTABILIDADE NA ESCOLA

Para a implementação de ações e atividades sustentáveis na escola, primeiramente é preciso que a própria já tenha hábitos sustentáveis, pois para que, de fato, a educação

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

funcione em projetos voltados aos cuidados com o meio ambiente, é necessário que o promotor seja exemplo, o que consequentemente irá gerar um bom trabalho.

Com base em leituras executadas para a estruturação deste artigo, listei de forma contextual algumas estratégias que podem auxiliar nos trabalhos voltados para ações sustentáveis no ambiente escolar, de forma que os hábitos cultivados na escola possam ser desenvolvidos pelos estudantes em outros ambientes nos quais convive.

Trabalhar sustentabilidade na escola é uma ação muito importante para a formação de um adulto mais responsável, que poderá contribuir com um mundo mais equilibrado e sem escassez de recursos, ou pelo menos, minimizar-se-á o desgaste ao meio ambiente, posto que com ações sustentáveis diminui-se o uso de recursos. Para a escola tem-se uma série de benefícios, como por exemplo: economia, posto que é possível diminuir o consumo de energia e de água, apenas com a mudança de alguns hábitos, ser mais atento com o uso de alguns materiais, como folha por exemplo, buscar orientar o estudante sobre uso consciente.

Desenvolver e manter ações sustentáveis, não apenas desenvolve economia para a escola, como também pode melhorar a imagem da instituição, em virtude dos impactos positivos que causa na comunidade em que se localiza, tornando-se, por conseguinte, um lugar acolhedor.

Tornar uma escola sustentável pode parecer difícil, no entanto, isso pode ser feito com atitudes simples, que transpassam os muros da escola; lembrando que esses jovens que hoje estão sendo expostos a promoção de atividades sustentáveis serão cidadãos adultos, profissionais em diferentes áreas, e que poderão usar de seus conhecimentos no tocante a sustentabilidade para promover cada vez mais ações benéficas ao planeta.

A partir da vivência social em diferentes escolas, elenco algumas ações que podem ser postas em prática de maneira simples: Extinguir o desperdício de água, levando em consideração que a água é o recurso mais precioso do planeta e sua quantidade cada vez mais escassa, pois o uso é crescente e desordenado, além de utilizada para praticamente todas as atividades, o ser humano ainda finda por ter outras atitudes erradas que causam a poluição de lençóis freáticos e de rios. Assim, umas das ações pode ser o diagnóstico de

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

todos os pontos de saída de água, para certificar-se sobre o uso consciente, intuindo sensibilizar os estudantes para a importância dos cuidados com a água, pode-se fixar mensagens descontraídas que estimulem a economia em banheiros, bebedouros, e quando necessário, palestras com profissionais da área, que possam endossar a fala dos professores e a importância de atitudes sustentáveis.

Outra ação sustentável que pode ser adotada na escola é a economia de energia elétrica, que deve ser usada de maneira racional, para isso pode-se usar a mesma ideia sobre os avisos, colocando recados próximo a interruptores e tomadas, que podem fomentar a economia por parte de todo da escola. A redução quanto ao uso de papel é outra ideia sustentável, um dos elementos de maior gasto em uma escola é o papel; vale lembrar que quando se economiza papel diminui-se o efeito negativo sobre a natureza, posto que para a produção do papel é preciso a derrubada de árvores a fim de extrair a celulose, medidas possíveis para a redução são: um sistema de gestão automatizado, em que relatórios escolares, boletins, diários de classe, entre outros documentos escolares possam ser digitalizados e estimular a ideia de que só usar impresso aquilo que for imprescindível.

Os resíduos sólidos produzidos em uma escola podem gerar grande impacto, se este será positivo ou negativo dependerá de como a escola lida com eles. A implementação de coletores seletivos é uma necessidade, visto que isso além de contribuir com a organização do ambiente, diminui os gastos com a limpeza do local. Salientando que as sobras de resíduos sólidos orgânicos podem ser usadas para projetos de visão ainda maior, como produção de adubo orgânico para manutenção de uma horta, que se trata de outra atividade sustentável, está sendo executada pelos alunos pode desenvolver neles o senso de responsabilidade que cada um tem com a sobrevivência do planeta.

O comprometimento precisa ser de todos na escola desde o ASG até o gestor, este sendo o líder da instituição deve ser comprometido com a causa ambiental, mas se não tiver a colaboração de todos que convivem no ambiente o trabalho voltado para sustentabilidade não tem como ter o sucesso que se almeja. Sabe-se que independente de qual função se exerce, ela tem seu grau de importância, portanto, para se criar uma escola sustentável é preciso a colaboração de todos.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CONCLUSÃO

No decorrer dos anos os conceitos sobre meio ambiente vêm sofrendo modificações, inicialmente se falava sobre extração de matéria-prima, e não se observava preocupação, o ser humano ignorava a necessidade de preservar, por isso a devastação foi tão crescente. Atualmente os conhecimentos sobre as necessidades de cuidar do meio ambiente são evidente e constantemente se fala sobre o assunto, dificilmente existe alguém que nunca tenha ouvido falar sobre as destruições ambientais e as consequências delas, todavia, o que nem todo mundo conhece são as ações sustentáveis que muito tem a contribuir com a preservação e até restauração de ambientes naturais.

A sustentabilidade pode acontecer por meio de uma relação saudável do ser humano com a natureza e com o meio social no qual vive; trata-se de um processo democrático sustentado por ações de equilíbrio e respeito. Por isso é tão importante que temas voltados para ações sustentáveis sejam discutidos na escola, desde as de Ensino Infantil, a fim de cultuar uma cultura de cuidados ambientais capazes de se propagar pela vida toda e se tornarem transmissores de bons costumes.

Finalizando a discussão, saliento a importância das ações sustentáveis ora apresentadas, sendo que a partir do conhecimento que os estudantes poderão adquirir na escola, eles terão conhecimento para transmitir aos familiares e quaisquer pessoas com quem conviver e em diferentes ambientes sociais. Através das leituras pode-se constatar e discorrer sobre a necessidade de se conhecer e trabalhar a sustentabilidade na escola, bem como foram traçadas algumas possíveis ações estratégicas para o desenvolvimento e implementação da sustentabilidade na escola.

O conceito básico de sustentabilidade é de que os recursos naturais poderiam ser usados, desde que fossem devolvidos ao planeta, e no século atual esse conceito é ainda mais urgente, em vista que a devastação ambiental é cada vez mais crescente. Faz-se necessário que crianças e adolescentes conheçam os problemas provenientes dos maltrato do homem à natureza, informar, conscientizar e sensibilizar são formas de conquistar cada vez mais pessoas para causas benéficas voltadas aos cuidados com o meio ambiente natural.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A realidade das condições ambientais em que vive a sociedade atual, demonstra claramente a necessidade de se estudar sobre sustentabilidade nas instituições de ensino, desde os primeiros anos escolares, pois tem sido banal notícias sobre desastres ambientais, falta de água, contaminação do solo, enchentes, entre outras. Por fim, torno a dizer que é na escola que se pode introduzir e trabalhar o referido assunto com mais precisão, sendo um órgão responsável por introduzir e trabalhar a temática ao longo da vida escolar do estudante, dessa forma contribuindo com a formação de um adulto engajado e capaz de ajudar na minimização dos impactos ambientais nos próximos anos.

REFERÊNCIAS

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade:** O que é – O que não é. 2 eds. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei nº 9795, de 27 de abril de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 25 nov. 2015. DIAS, G. F. et al. Educação ambiental.Princípios e práticas, 6ª Edição. São Paulo: Editora Gaia, 2000

CARVALHO, I.C.M. **Qual educação ambiental**?: Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p.43-51, abr./jul. 2001. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.emater.tche.br/docs/agroeco/revista/ano2_n2/revista_agroecologia_ano 2_num2_parte11_artigo.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2015.

DARBY, H. C. **The clearing of the woodland in Europe.** In: Thomas Jr, W. L. Man's role in changing the face of the Eart. Chicago: University of New Mexico Press, 1956, p. 183 – 216.

EFFTING, T.R. **Educação ambiental nas escolas públicas: realidade e desafios.** 2007. 90 f. Monografia (Especialização) - Curso de Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2007

LIMA, G.F.C. **Questão ambiental e educação:** contribuições para o debate. Ambiente & Sociedade, NEPAM/UNICAMP, Campinas, ano II, nº 5, 135-153, 1999. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414753X1999000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 11/09/2019, às 20:20

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

MCCORMICK, J. **Rumo ao Paraíso:** a história do movimento ambientalista. Rio de Janeiro: Relume-Durnarã, 1992.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental.** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. Coleç.292

E-BOOK AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL
1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CAPÍTULO XXXIII

TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA PRÁTICA NO AMBIENTE ESCOLAR

Valéria Barbosa Magalhães[96]
DOI-Capítulo: 10.47538/AC-2020.12-38

RESUMO:

O presente artigo apresenta como objetivo analisar o uso das tecnologias de mídia como ferramenta de ensino visto que estas se fazem presentes em quase todas as esferas sociais, influenciando e modificando as relações sociais, como também as práticas educativas. Percebe-se que a aplicação das mídias na educação como apoio ao processo de ensino-aprendizagem provoca ainda muitas discussões. Acredita-se que seu uso contribui para a criação de um novo paradigma, no qual esses recursos vêm facilitar o trabalho do educador no processo de ensinar. No entanto, por meio da pesquisa constatou-se a necessidade não apenas de recursos tecnológicos, mas, de uma estrutura escolar, formação e orientação adequada que permitam ao educador atuar como mediador a partir do uso dessas ferramentas, assim como a necessidade de um profissional da educação para atuar juntamente com o professor nesse trabalho. A justificativa para a escolha do tema paira sobre sua contemporaneidade, além da expectativa de contribuir para o âmbito acadêmico. O método de pesquisa empreendido segue natureza qualitativa, com pesquisa do tipo bibliográfica e estudo de campo.
PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia. Educação. Informática.

INTRODUÇÃO

Atualmente, a influência das tecnologias midiáticas na prática educativa escolar provoca ainda discussões. Em vista disso, torna-se relevante seu estudo a partir do momento em que se compreende a presença dessas ferramentas no cotidiano dessa nova clientela, que desperta curiosidade e apresenta anseio em utilizá-la e que, ainda, se mostra

96 Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMASUL, Pós-Graduada em Metodologia do Ensino na Educação Superior pela UNINTER. Atualmente é acadêmica do curso de Psicologia da Faculdade FACIMP. Atualmente é professora - Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz - Ma. Tem experiência na área de Educação. E-mail: valeria_barbosam@hotmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

desestimulada com as práticas educativas que se limitam à transmissão de conteúdos. A partir destas questões, surgiu o interesse em compreender como as tecnologias midiáticas, conhecidas pelas crianças, estariam sendo utilizadas como ferramenta nas práticas de ensino.

Compreende-se que a escola, por ser um espaço de construção do conhecimento, local onde a criança desenvolve as habilidades necessárias para a vivência social, deve por meio de suas práticas possibilitar uma educação de qualidade. Nesse sentido, é importante ser levado em consideração aspectos sociais e culturais e dentre eles podemos destacar as tecnologias de mídia, tão presentes no cotidiano das crianças.

Em vista do cenário supra exposto, desenha-se como objetivo central do presente artigo, a análise das práticas de mediação escolar voltadas ao uso das tecnologias de mídia no processo de ensino aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. Sendo assim, buscou-se por meio dessa pesquisa analisar a relevância do uso das tecnologias de mídia, as ferramentas utilizadas nesse processo e a percepção dos docentes quanto ao uso das tecnologias de mídia em suas aulas.

Acredita-se que esta pesquisa justifica-se, pela sua contribuição para o âmbito acadêmico, oferecendo novos conhecimentos acerca do tema, ampliando o material teórico, que poderá ser utilizado nos estudos e demais vertentes científicas voltadas ao uso das mídias em um ambiente escolar.

A pesquisa, de cunho exploratório, na qual utilizou-se uma abordagem qualitativa, partiu de análises teóricas acerca do tema e, ainda, uma pesquisa de campo realizada em uma escola municipal de Imperatriz/MA. Os instrumentos de coleta de dados, sendo observações e entrevistas, serviram de base para a descrição dos fenômenos, análise dos acontecimentos, da ação dos envolvidos no processo, assim como para a possibilidade de uma melhor compreensão acerca da concepção dos professores face a esses novos processos.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A palavra mídia, apesar de não apresentar uma mesma visão conceitual, está vinculada a tecnologias ligadas à informação e comunicação. Balle (1995, apud GONNET, 2004, p. 16) define a mídia "como o equipamento técnico que permite aos homens comunicar a expressão de seu pensamento quaisquer que sejam a forma e a finalidade desta expressão".

Costa (2013, p. 164) define a mídia como um "conjunto heterogêneo e diversificado de diferentes veículos de comunicação que se organizam como um sistema pelo qual informações, as mais diferentes e controversas possíveis, transitam". Desse modo, sua nomenclatura não se limita apenas a uma ferramenta tecnológica, mas como afirma Gonnet (2004, p. 17), a uma "diversidade" na qual existem aquelas:

> Que não requerem ligação a nenhuma rede particular (livros, jornais, discos...), as mídias de difusão por ondas hertzianas ou por cabos (televisão, rádio...), e as mídias de comunicação, que permitem instaurar uma interatividade da qual o telefone foi o primeiro símbolo, que passa hoje pela telemática ou vídeo-comunicação.

Dentro dessas mídias podemos destacar, ainda, as mídias digitais, que se diferenciavam das outras pois, como afirma Costa (2013, p. 170), "faziam operações abstratas, simulando nossa forma de pensar e raciocinar". Sua origem se faz há 5.000 anos quando o ábaco[97] foi criado pelos povos orientais. Com o avanço da sociedade, outras pesquisas foram realizadas, dando origem a novas descobertas na área das operações mentais.

Outros inventos foram surgindo a partir desses, que diferentes dos relacionados à transmissão de informações, estavam voltados para o campo da produção de bens e da indústria (COSTA, 2013, p. 170). Hermann Hollerith contribuiu para essa evolução quando, a partir de seus inventos, criou um sistema de contagem estatística por meio de um cartão que funcionava como um banco de dados, armazenando diversas informações de uma população por meio de uma tabuladora ligada a um circuito elétrico que lia as perfurações e apresentava o resultado através de um ponteiro de um tabuleiro (FONSECA FILHO, 2007).

97 Invento capaz de resolver problemas de adição, subtração, multiplicação e divisão de até 12 inteiros, e que provavelmente já existia na Babilônia por volta do ano 3.000 a.C. (FONSECA FILHO, 2007, p. 85)

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A cada ano, novas tecnologias eram criadas e aperfeiçoadas com o intuito de facilitar o armazenamento e gerenciamento de informações. Surgiram também as redes de comunicação, capazes de realizar a interação entre as máquinas, sendo a ARPANET[98] a primeira rede, que posteriormente, por meio de outras experiências, deram origem à

Internet. Somente a partir de 1990 que outras mídias como imagens, sons e vídeos puderam ser enviadas, de um computador para o outro, por meio de uma linguagem multimídia, a qual Costa (2013, p. 177) define como "um sistema sofisticado de *hiperlinks* que reunia textos de diferentes linguagens acessíveis através de um *clik*".

Segundo Ramalho (2010, p. 11), "o que entendemos hoje como mídias sociais nada mais é do que a forma moderna de se praticar uma das principais necessidades do ser humano: a socialização". Esta teve seu início no final da década de 1990 por meio da melhoria nos recursos de comunicação, que permitiu a criação de perfis virtuais na internet para troca de informações e algum tempo depois, o sistema de mensagens instantâneas. A partir do ano 2000, o uso das redes sociais tornou-se frequente por meio do surgimento de programas como o Fotolog e o Friendster[99], o que acabou permitindo a criação de outros sites de compartilhamento de vídeos, fotos e textos entre pessoas de diversos lugares do mundo.

Essa tecnologia ganha uma maior atenção pelo fato de sua constante evolução. Costa (2013, p. 183) ressalta isso quando afirma que "hoje, a comunicação *on-line* e a informação não estão mais restritos ao computador de mesa, nem a conexão à internet por cabos", desse modo, "os ambientes estão sendo equipados com conexão *wireless* enquanto telefones e *tablets* permitem acesso remoto às redes sociais", o que facilita o homem interagir com essas tecnologias. Sendo assim, pertencemos a uma sociedade culturalmente tecnológica, na qual a organização do trabalho, as relações sociais, culturais e econômicas e consequentemente a prática educativa recebe sua influência.

98 Primeira rede de computadores com capacidade de troca de informações desenvolvida pela ARPA (Advanced Research Projects Agency) (COSTA, 2013, p.175).
99 Programas que permitiam que pessoas se relacionassem trocando textos e imagens, sendo os primeiros a serem reconhecidos como "redes sociais" (RAMALHO, 2010).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS DE MÍDIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

As tecnologias estão cada vez mais presentes na vida cotidiana das crianças transmitindo-lhes informações culturais e sociais diariamente e que, apesar das diferenças sociais nas quais se encontram, elas "convivem com as mídias (rádio, TV, videogame e computador) de um modo nunca experimentado pelas gerações anteriores" como afirma Orofino (2005, p. 52).

Sendo assim, a inserção das tecnologias de mídia na educação escolar tem como intuito trazer melhorias para a prática educativa buscando não apenas despertar o interesse do aluno, mas ajudá-los na construção do conhecimento, de modo que permita ao aluno participar desse processo, ou seja, "nas possibilidades que decorram do envolvimento dos educadores em uma prática dialógica, de descoberta e criação juntamente com os estudantes" (OROFINO, 2005, p. 125). Entende-se, assim, que esses recursos poderiam melhorar a aprendizagem das crianças e trazer para a escola aquilo que faz parte do cotidiano delas, como estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos, como bem acentua Paulo (2008, p. 107).

Percebe-se atualmente a necessidade de melhoria nos métodos de ensino, porém entendendo que esses recursos devem ser utilizados apenas como uma ferramenta, atrelada a um processo de ensino, pois a simples inserção desses recursos não beneficiaria em nada a construção do conhecimento. Como destaca Morán, "não se trata de opor os meios de comunicação às técnicas convencionais da educação, mas, de integrá-los, de aproximá-los para que a educação seja um processo completo, rico, estimulante" (1993, apud, OROFINO, 2005, p. 67).

Todas as mídias são válidas, ao passo que se referem ao espaço escolar, a música, a imagem, a televisão, o computador, entre outras, que serão utilizadas não em sua forma habitual, mas de modo específico com o objetivo de atender as necessidades apresentadas pelos alunos em seu processo de aprendizagem e na construção dos conhecimentos necessários a eles, de modo que esse processo esteja "em sintonia com um projeto político-pedagógico" (OROFINO, 2005, p. 117).

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

METODOLOGIA

A pesquisa valeu-se de uma abordagem qualitativa que de acordo com Goldenberg (1997) não se limita a uma análise na qual os resultados são mensurados em dados precisos, mas busca por meio do aprofundamento a compreensão de uma situação analisada, assim como, seus envolvidos. Ressalta-se ainda, que cada situação, assim como os resultados devem ser analisados e compreendidos de modo isolado, uma vez que, refere-se a pesquisas de cunho social.

Gil (2007) esclarece que a pesquisa exploratória tem por fim produzir conhecimentos que levarão a uma ação intencionada, com intuito de solucionar problemas específicos, levando em conta as relações histórico-culturais e sua organização, de modo que permite ainda ao pesquisador uma visão da realidade e uma aproximação com o problema levantado. Desse modo, para Gil (2007) essa pesquisa constrói hipóteses a partir de um caso ou problema, sendo que a maior parte das pesquisas nesse sentido envolve: levantamento bibliográfico, entrevistas direcionadas aos sujeitos envolvidos e a análise dos resultados a fim de promover a compreensão do problema apresentado.

Assim, os dados foram analisados com base nos seguintes referenciais teóricos: Costa (2013), Gonnet (1997), Orofino (2005), entre outros profissionais da educação e da comunicação, que discorrem sobre as questões pertinentes ao tema educação e mídia. As entrevistas foram direcionadas a duas professoras do ensino fundamental das séries iniciais, com o intuito de compreender a respeito do uso das tecnologias de mídia nas práticas pedagógicas e suas principais limitações e expectativas, assim como a coordenadora responsável pela sala de informática.

Aborda-se uma análise quanto à prática educativa e como esta se apresenta na sociedade brasileira, além das influências sociais, econômicas e políticas que as envolve. Dentro dessa prática educativa, destaca-se a educação formal, que acontece por meio do processo de ensino, no qual, tem como objetivo, proporcionar o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a preparação para a vivência em sociedade.

O AMBIENTE ESCOLAR E A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Para melhor compreensão sobre o uso das tecnologias de mídia no ambiente escolar, foi realizada uma pesquisa com enfoque qualitativo, que, através de observações e entrevistas com duas professoras e com a coordenadora do laboratório de informática pôde analisar como essas ferramentas estão inseridas na prática de ensino. A pesquisa foi realizada em novembro de 2013, em uma escola municipal de Imperatriz - MA, que dispõe de recursos tecnológicos e são utilizados pelos professores em suas práticas.

A Escola Municipal oferece aos alunos os cursos de Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. Os cursos estão distribuídos em 02 (dois) turnos: manhã e tarde, perfazendo 22 (vinte e duas) turmas. Atendendo 708 alunos da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, dispõe de banheiros, pátios abertos e cobertos, secretaria e diretoria, cantina, sala de professores e sala de informática. Apresenta uma equipe pedagógica com 34 professores, 03 administrativos e 01 coordenador pedagógico.

Quanto aos aspectos tecnológicos, a instituição entende que a educação deve acontecer por meio de um trabalho que envolva as diversas formas de aprender, e assim, se utiliza das diferentes formas de linguagem, dentre elas o uso das tecnologias de comunicação. A coordenação escolar acredita que sua inserção no processo de ensino é positiva, todavia, deve acontecer de maneira organizada de modo a permitir que os alunos reflitam acerca de seu uso.

A escola se utiliza das diferentes multimídias existentes no espaço educativo. Desse modo, a escola apresenta computadores com internet, softwares e aplicativos com diferentes atividades que atendem aos alunos da educação infantil ao quinto ano, 01 TV LCD, 01 aparelho de DVD, 02 caixas de som, 01 notebook, e ainda um ambiente climatizado que proporciona um espaço agradável de aprendizagem. Este ambiente não é apenas um espaço de recursos, mas é utilizado como ferramenta pelos professores para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, reconhecendo a importância de se utilizar esses recursos na prática de ensino, a coordenação pedagógica criou uma proposta pedagógica, a qual tem por nome “DVDTECA” que não apresenta a estrutura devida de um projeto, pois não há objetivos, metodologia, justificativa, como também, a avaliação, em que se analisam os resultados do

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

trabalho realizado na escola voltado às tecnologias, entre outros elementos importantes que esclarecem e explanam os motivos de se realizá-las. A proposta se limita apenas em listar as atividades que podem ser utilizadas, separadas em conteúdos específicos.

Nele, encontram-se todos os tipos de atividades, jogos, vídeos, entre outros, divididos por turmas e por conteúdos, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. As atividades são realizadas em um horário fixo durante a semana, sendo que, primeiramente, essas atividades são organizadas por meio do planejamento que acontece entre as professoras e a coordenadora do laboratório. Além disso, os equipamentos são inseridos em alguns projetos da escola, relacionados à leitura ou mesmo, projetos culturais, nos quais as tecnologias são utilizadas como recurso.

Dentre essas atividades, pode-se destacar uma na qual a turma do quarto ano trabalhou a construção do mapa do Brasil. Os estados estavam desordenados e os alunos teriam que organizá-los em seus respectivos lugares no mapa. No horário específico, os computadores já estavam ligados e prontos para o uso. As crianças foram divididas em grupos e ouviram a explicação quanto ao que deveria ser realizado. No jogo, à medida que as crianças colocavam uma parte do mapa errado, o computador indicava o erro e quando acertavam, o computador sinalizava o acerto. Em poucos minutos, alguns já haviam conseguido montar o mapa.

Durante essa atividade foi percebida uma atenção maior por parte dos alunos, além da motivação e do desejo de completar a tarefa proposta, quase sempre recorrendo à professora quando ficavam confusos quanto à montagem do mapa. Atividades como estas são realizadas em todas as disciplinas, nas quais os alunos completam ou montam palavras a partir de sílabas, realizam atividades de cálculos, jogos de raciocínio lógico, entre outros.

Segundo a coordenadora da sala de recursos, por se tratar de um processo novo, este ainda apresenta algumas limitações, visto que, não foi totalmente aceito por todos os professores da escola, que se limitam apenas aos livros, cadernos, quadro, entre outros recursos. Logo, restringem-se à sala de aula; entretanto, o número de professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais que utiliza esses recursos é considerável.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Durante a pesquisa, houve a recusa de muitas professoras em analisar suas práticas voltadas ao uso dessas ferramentas, assim como esclarecer algumas questões pertinentes ao assunto por meio da entrevista. Assim, observou-se que muitas delas não conheciam acerca desse processo e justificaram afirmando que não poderiam colaborar na pesquisa porque tinham provas para corrigir, atividades para elaborar, exercícios com os alunos. Outras, quando informadas do assunto, recusaram de imediato.

Desse modo, buscou-se analisar acerca da concepção das professoras quanto ao uso dessas tecnologias. A pesquisa foi realizada com duas professoras do ensino fundamental dos Anos Iniciais, sendo que ambas utilizam os recursos em suas práticas. Entretanto, sua maneira de ver e trabalhar com as mídias tecnológicas se diverge.

A professora 1, na qual será identificada como Ana, é formada em Pedagogia, trabalha apenas há um ano na escola e não participou de nenhum curso de formação para professores.

A professora 2, que será identificada por Maria, com formação em História, está a mais tempo na escola e participou de um número expressivo de cursos de formação continuada. Ambas são docentes há dezesseis anos, e atualmente, estão atuando no Ensino Fundamental na escola. Nesta direção, será abordada uma da análise de suas falas, denominando-as desse modo: Ana e Maria, nomes fictícios utilizados apenas para designá-las.

A UTILIZAÇÃO DE TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA

Às duas professoras, foi questionado, se em suas práticas eram inseridas algumas das tecnologias de mídia antes da chegada do laboratório, ambas afirmaram que não utilizavam esses recursos tecnológicos em suas aulas. No entanto, a professora Maria afirmou que, na sala de aula, utilizava aparelhos de som, CDs e a televisão, apenas de modo aleatório, ou seja, em atividades eventuais nas quais não se realizava o planejamento.

Entende-se que o planejamento parte de uma revisão das necessidades apresentadas pelos alunos e está ligado às concepções e processos educativos descritos no P.P.P., tendo como objetivo, responder de forma concreta as necessidades vistas pelo professor em sala

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

de aula. É por meio dele que serão organizadas as atividades, os objetivos, assim como também a avaliação na qual pode-se analisar e refletir acerca dos resultados. Como bem destaca Libâneo:

> A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (1994, p. 222).

Costa ressalta que para o uso das mídias na educação "é necessário planejamento do professor na escolha do que utilizar e de como fazê-lo"(2013, p. 194). Assim, entende-se que uma atividade voltada ao uso dessas tecnologias como ferramenta, deve ser planejada a fim de promover o aprendizado dos alunos, trazer melhorias para a prática educativa.

PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

Partindo da compreensão da importância do planejamento no trabalho do professor, foi questionado a elas como ocorre a seleção dessas atividades voltadas ao uso das tecnologias. De acordo com as professoras, o planejamento é realizado uma vez por mês, e nele, são apresentados apenas os conteúdos nos quais as professoras vão trabalhar durante as semanas e, a partir disso, a coordenadora do laboratório seleciona as atividades. Como afirmou a professora Ana, "eu coloco o conteúdo e ela que me avisa, cada um tem um dia, terça-feira vou trabalhar corpo humano [...]", "durante o mês a gente tem quatro aulas de informática por mês, porque é uma vez por semana, [...] junto com a coordenação da escola"[100], afirmou Maria.

RECEPTIVIDADE DOS ALUNOS DIANTE AS ATIVIDADES REALIZADAS

Ambas as professoras concordam que, para os alunos, as atividades realizadas no laboratório são divertidas e ao mesmo tempo desafiadoras, o que acaba tornando-as bem

100 Não houve nenhum tipo de interferência no modo como as professoras responderam a entrevista. Os erros de concordância foram mantidos para melhor expressar suas ideias, entretanto, com respeito, reconhecendo suas limitações, além do fato de estarem sendo entrevistadas.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

mais interessantes. Quanto a isso, Orofino destaca que "precisamos levar em consideração o fato de que as crianças vivem, crescem, brincam e aprendem o mundo em sua volta de maneiras muito diversificadas" (2005, p. 43). Assim, a educação não poderia ser desenvolvida de forma única e exclusiva, esta deve ser desenvolvida de modo a levar os alunos a descobrirem o conhecimento de modo prático, criativo e diversificado onde os recursos tecnológicos seriam um desses meios. Na escola, as aulas que acontecem em um horário uma vez por semana, são aguardadas com muita expectativa, o que acaba motivando-os a aprender.

Quanto à atitude das crianças frente às atividades, a professora Maria afirmou que, "eles já sabem, eles já ficam até na expectativa de ir". Já a professora Ana ressaltou, "ah! eles amam, e a gente percebe que eles desenvolvem sabe, principalmente o raciocínio lógico". Desse modo, de acordo com as professoras, as crianças apresentam um resultado positivo diante dos processos de aprendizagem, visto que, algumas atividades só poderiam ser realizadas diante de um conhecimento prévio dos conteúdos.

DIFICULDADES QUANTO AO USO DAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO

As duas professoras foram questionadas se sentiam-se preparadas para trabalhar com os recursos tecnológicos e se conseguiriam realizar as atividades sozinhas. Ambas afirmaram que não, e completaram: "assim, no início eu sei que eu ia ficar perdida, mas, depois eu tinha que dar conta" afirmou a professora Ana. Maria respondeu da seguinte forma: "Eu conseguiria, mas com mais dificuldade, mas eu consigo".

Buscou-se saber, então, quais eram as maiores dificuldades quanto ao uso das tecnologias de mídia no processo de ensino. A Professora Maria declarou que sua limitação está no fato de além de não ter o domínio técnico de alguns recursos, não poder acompanhar os alunos em todas as atividades, como ela bem ressaltou: "[...] a sala é dividida em duas partes, aí eu só acho ruim essa divisão, vai um pouco, vai a metade e fica outra metade". Isso não pode ser desconsiderado, visto que, pode interferir no processo de ensino aprendizagem, pois, além dos alunos não terem a presença da professora para

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

orientá-los quanto aos conteúdos que estão sendo ministrados, pode prejudicar também o processo de avaliação. Como bem destaca Silva quando se refere ao papel do professor:

> Ele mobiliza as articulações entre os diversos campos de conhecimento tomados como rede inter/transdisciplinar e, ao mesmo tempo, estimula a participação criativa dos alunos, considerando suas disposições sensoriais, motoras, afetivas, cognitivas, culturais, intuitivas, etc. (2011, p. 96).

A professora Ana apontou outro aspecto bastante relevante, afirmou que sua dificuldade estava no fato de não conhecer acerca do funcionamento dos equipamentos, como ela respondeu: "É mexer nos computadores, eu não tenho domínio dos recursos, é essa a dificuldade, o conhecimento técnico".

No entanto, não basta apenas que o professor conheça a respeito desses aparatos e das práticas voltadas ao seu uso somente durante sua graduação, é necessário que, ao inseri-las, se promova uma formação continuada na qual orienta o professor, quanto ao seu trabalho voltado ao uso dessas ferramentas. Como destaca Orofino,

> Sem um maior espaço para a formação dos educadores sobre as linguagens e uso das tecnologias de comunicação e informação, bem como a função ideológica subjacente aos discursos midiáticos, dificilmente conseguiremos transcender o impasse que atualmente se verifica na relação entre mídias e escola (2005, p. 35).

Uma vez que, muitos professores ainda mostram-se desestimulados ou limitados diante desses novos processos de ensino, principalmente, aqueles voltados ao uso das tecnologias. Isso pode ser justificado pelo fato de suas limitações em se identificar com esses recursos, como afirma Leite (2011, p. 71), "[...] quando se fala da presença da tecnologia na escola, instala-se um pânico muito grande em muitos de nós, profissionais da educação [...].

Essas limitações geralmente estão ligadas a alguns fatores como a idade avançada, ou seja, professores que além de estarem há bastante tempo em sala de aula, não tiveram uma formação que os permitissem conhecer sobre esses recursos, além de outros, que nem mesmo são graduados, tendo apenas o magistério. Pode-se citar também, a insuficiência de formação continuada a esses professores e de profissionais capacitados que os orientem, principalmente quanto a esses novos processos de ensino.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

O TRABALHO DA COORDENADORA DO LABORATÓRIO NA ESCOLA

Dentre as perguntas, foi questionado à coordenadora do laboratório de que modo às atividades voltadas ao uso das tecnologias de mídia eram realizadas e como se dava o seu trabalho. Ela, a qual será chamada Bruna, formada em Pedagogia, respondeu da seguinte forma: Eu vejo qual conteúdo eles estão trabalhando em sala e o trabalho que eu vou aplicar a eles é de acordo com o planejamento do professor, seja jogos, seja ditado de palavras, seja um texto pra ser digitado no Word, ai tem o vídeo, às vezes o professor quer passar o vídeo mesmo no DVD, então ele tem esse acesso. A gente tem também uma DVDTECA, que também o professor tem esse acesso, então o laboratório fica a critério do professor, no dia que ele não quiser usar o computador através de jogos educativos, ele pode passar um vídeo ou o que ele achar necessário.

Ou seja, a coordenadora da sala de informática seleciona as atividades realizadas pelos alunos a partir dos conteúdos trabalhados pelas professoras em sala de aula. Além disso, ela é responsável pela organização da sala, assim como pela montagem dos equipamentos, sendo a manutenção destes realizada por técnicos da SEMED. O que difere essa coordenadora dos outros profissionais que exercem essa função é que, além do domínio dos equipamentos e de um trabalho exclusivo, voltado apenas à sala de informática, esta ainda tem formação na área da educação, o que lhe permite realizar não apenas um trabalho técnico, mas, também, comprometido com o processo de aprendizagem dos alunos. Como bem destaca Orofino, “estes profissionais são articuladores entre as práticas de diferentes educadores, disciplinas e séries, mobilizando diferentes sujeitos, interesses e necessidades de produção, de comunicação mediada a partir da escola” (2005, p. 34). E para isso, além de dominar o uso desses recursos, esse profissional, deve dominar os conceitos educacionais e conhecer as práticas educativas escolares, tendo em vista uma atividade não meramente instrumental, mas que esteja ligada a um objetivo e que apresente resultados quanto ao conhecimento que deve ser adquirido pelo aluno.

Em suma, o elemento que se destaca nessa instituição é o trabalho realizado por essa coordenadora que trabalha de modo específico, ao passo que auxilia o trabalho das professoras quanto às aulas que envolvem os recursos tecnológicos, visto que não há como

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

capacitar todos os professores de maneira rápida e eficaz, que os permita trabalhar sozinhos utilizando-se desses recursos, além de alguns demonstrarem dificuldade ou falta de interesse em aprender quanto a essas práticas.

Sendo assim, a importância da coordenadora está justamente em orientar e colaborar com o trabalho das professoras com esses novos processos de ensino, apesar deste aspecto ainda não se apresentar de modo satisfatório na escola. Algumas atividades são realizadas sem a presença da professora, ficando apenas a cargo da coordenadora da sala de recursos, além de não haver uma preocupação com o processo avaliativo referente a essas atividades, ou seja, não há um meio no qual se avalie os resultados apresentados pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o contexto educacional no que diz respeito à inserção das tecnologias como ferramenta de ensino, nota-se que existem ainda muitos empecilhos que interferem nesse processo. Pode-se destacar a falta de recursos e de uma estrutura escolar que possibilite a inserção desses materiais, principalmente nas escolas públicas, a falta de orientação e de preparo dos professores no que diz respeito ao uso dessas tecnologias, como também profissionais preparados exclusivamente para trabalhar na escola a partir desses recursos.

No entanto, acredita-se ser relevante seu uso, pois de certa forma, o benefício que as tecnologias utilizadas como ferramentas podem oferecer ao processo de ensino é visto por meio da aceitação dos alunos, bem como os resultados apresentados por eles. Pode-se destacar, ainda, a familiarização que as crianças apresentam desde sua infância com as tecnologias, que muitas vezes conseguem utilizar-se desses recursos e manuseá-los mais do que os próprios professores. Porém, para que isso seja possível, é necessário que a escola apresente uma estrutura adequada com diferentes ferramentas tecnológicas acessíveis ao professor e adquiridos através de políticas públicas, para que assim, se promova a inclusão digital.

É importante ratificar quanto à orientação e o preparo do professor para a utilização dessas ferramentas, pois ele muitas vezes tem os recursos tecnológicos como um incômodo

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

ou empecilho para o seu trabalho, além de se ver sozinho para preparar e realizar as atividades. Desse modo, é importante esclarecer que este trabalho deve partir de uma formação que o permita compreender de que forma as mídias podem ser utilizadas de maneira significativa, partindo da interação entre os conhecimentos teóricos científicos e o técnico-prático, bem como, programas e cursos extensivos que os possibilite entender como essas ferramentas podem ser utilizadas de modo efetivo no processo de ensino.

Em suma, é importante destacar a figura do coordenador do laboratório, ao qual propicia aos professores, por meio de seu trabalho, uma melhor qualidade no que diz respeito à educação voltada ao uso das mídias, considerando que na escola existem professores que apresentam concepções diversas acerca do seu uso nas práticas educativas e que justificam a não utilização por se considerarem não aptos para tais propostas educacionais. Acredita-se que o trabalho desses profissionais voltados apenas à sala de recurso em parceria com o professor, pode colaborar para a melhoria no processo de ensino, pois além do apoio e orientação, pode tornar mais rápido e de maneira eficiente a inserção nesse novo processo educativo.

REFERÊNCIAS

COSTA, C. **Educação, Imagem e Mídias**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FONSECA FILHO, C. **História da computação: O Caminho do Pensamento e da Tecnologia.**
Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2007. GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
GONNET, J. **Educação e Mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.

LEITE, Márcia. A TV educativa entra no ar. In: MENDONÇA, Rosa Helena, et al. **TV e Educação: capítulos de uma história**. Ano XXI Boletim 19 - Novembro / Dezembro 2011. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15061319-TVEducacao2.pdf> Acesso em: 05 nov. 2013.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

OROFINO, M. I. **Mídias e Mediação Escolar: Pedagogia dos meios, participação e visibilidade.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.
PAULO, I. **A dimensão técnica na prática docente**. In: CANDAU, V. M. (Org.), Rumo a uma nova didática. 19ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

RAMALHO, J. A. **Mídias Sociais na prática**. Rio de Janeiro: Campus, 2010.

SILVA, Marco, **Os professores e o desafio comunicacional da cibercultura.** In. FREIRE Wendel, Tecnologia e educação: as mídias na prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

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.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

SOBRE OS AUTORES

ANDRADE, Evelyn Maria Cerqueira: Graduanda em Letras (Português/Literaturas) pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, estagiária no Centro Educacional Estações do Ano (CEEANO).

ANTUNES, Girlene Patrícia de Melo: Graduada em licenciatura plena em Pedagogia – UERN-Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Pós-Graduação em Gestão e Coordenação Escolar- FVJ- Faculdade do Vale do Jaguaribe; Pós-Graduação em curso Educação Especial e Inclusiva e Neoropsicopedagogia Institucional e Clínica- FAVENI- Faculdade Venda Nova do Imigrante. Professora da rede Municipal de Ensino na cidade de Pendências/RN e na cidade de Assú/RN. E-mail: girleni_heloisa@hotmail.com

ARAÚJO, Francisca Elitânia Bezerra de: Graduação em Letras - Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Pós-graduada em Leitura e Produção de Texto na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-graduada em Letras, Português e Literatura no Centro De Ensino Superior Dom Alberto. Pós-graduada em Língua Espanhola no Instituto Nacional De Ensino Faculdade De Administração, Ciências, Educação, FACEL. Mestranda em Ciências da Educação na Faculdade Educacional de Cariri Paraibano, FECAP.

ASSIS, Ricardo de: SEDUC/MT. Possui graduação em História pela Universidade de Cuiabá Unic (2002). Atualmente é professor na Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso SEDUC-MT. É especialista na área de História, com ênfase na História da África. Desenvolve o projeto intercultural intitulado; O Negro na Sociedade e na Educação. Atua há 17 anos na Escola estadual Profª. Eucaris Nunes da Cunha e Moraes. Poconé-MT, atuando como diretor há 09 anos.

BARBOSA, Rogério Eustáquio: Instituição/Afiliação Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais. Acadêmico do 12° período de medicina da Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (FCM-MG) (2015-2020); Monitor de Parasitologia pela Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais (2017); Estágio extracurricular em Cirurgia Geral e Oncológica pelo Hospital Vila da Serra (2018); Monitor de Técnica Cirúrgica pela

Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais (2018). E-mail: rogerioebarbosa@outlook.com

BARROS, Ana Lara Rodrigues Monteiro de: Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais (FCM-MG) (2015-2020); Estágio extracurricular de Ginecologia e Obstetrícia no Hospital Sofia Feldman (2018), Estágio extracurricular de Cirurgia Vascular no Hospital Universitário Ciências Médicas (2018). E-mail: analararodrigues@hotmail.com: Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2612-4744

BENTO FILHO, João Batista: Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. Especialista em Psicopedagogia pelo Grupo Educacional Faveni. E-mail: jbbento01@gmail.com

BEZERRA, Ivania Lessa: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Do Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira (ISEP). Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade de Educação FETREMIS. Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Educação FETREMIS. Professora da Educação Básica.

BILIO, Maria Geni Pereira: Universidade de Cuiabá – UNIC. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Integrada Cândido Rondon e em Geografia Bacharelado pela UFMT. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, e em Tecnologias em Educação a Distância e em Mídias na Educação; Mestre em Ensino pela Universidade de Cuiabá e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso. Experiência: em Educação/Alfabetização, Tutoria em educação a distância - curso de Gestão Ambiental e de Pedagogia, além de experiência na Gestão Escolar na unidade escolar onde atua como docente. Atividade atual: Docente efetiva da Prefeitura Municipal de Várzea Grande-MT, onde coordenou o Projeto do Mais Educação e participa dos trabalhos de apoio pedagógico.

BORFE, Leticia: Doutoranda em Ciência do Movimento Humano na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Promoção da Saúde pela Universidade

de Santa Cruz do Sul (UNISC). Graduada em Educação Física Licenciatura e em Educação Física Bacharelado pela UNISC. Atualmente é professora de Educação Física do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2340-2443. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1955054357400400. E-mail: borfe.leticia@gmail.com

CÂMARA, Aldivânia Audiroftan Nunes dos Santos: Mestranda pela Faculdade FACSIDRO – Faculdade de Sidrolândia. Formação para o Magistério. Em 2006, passou no primeiro concurso público para professora do magistério no município de Guamaré. Logo depois passou a trabalhar no Centro de Educação Infantil Olindina Vieira da Câmara Olegário. Em seguida ainda no mesmo ano de 2006, surgiu a oportunidade de fazer faculdade através de um programa de formação continuada para professores da rede pública Federal, PROGRAD-UFRN, onde cursou Licenciatura em Pedagogia. Em 2010, fez Pós-Graduação em Educação Infantil pela FIP – Faculdade Integrada de Patos, ao mesmo tempo em que fez vários cursos de extensão aplicada à educação, que segundo ela, os PCN deve fazer parte dos objetivos do ensino escolar. Em 2019, foi dado inicio a Pós-Graduação em Educação Especial no qual ainda encontra-se cursando, concluído apenas em novembro de 2021.

CARVALHO, Bárbara Martins: Acadêmica do 12° período de medicina da Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (FCM-MG) (2015-2020); Monitora de Parasitologia pela Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais (2017); Estágio extracurricular em Cirurgia Ginecológica pelo Hospital Semper (2017); Monitora de Técnica Cirúrgica pela Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais (2018); Estágio extracurricular em Ginecologia e Obstetrícia pela Maternidade Octaviano Neves (2018-2020). E-mail: barbaramcarv@gmail.com.

CARVALHO, Josiane Dias de: Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Especialização em Gestão do Currículo na Formação Docente pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Mediadora do Programa Novo Mais Educação da Prefeitura Municipal de Alegrete. E-mail: josianecarvalho58@gmail.com. http://lattes.cnpq.br/6206227276220558

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

CARVALHO, Marilene Luzia Pinto de: SEDUC/MT. Possui graduação em História pela Universidade de Cuiabá UNIC (2002) – Cuiabá/MT. Professora na Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso SEDUC-MT. É especialista na área de Educação do Campo. Atua há 16 anos na educação, entre e Ensino Fundamental e Médio, atualmente está trabalhando em escola do campo e na Escola estadual Profª. Eucaris Nunes da Cunha, Poconé-MT.

COSTA, Danielle Souza da: Graduada em licenciatura plena em Pedagogia pela instituição ISEP. Especialista em Alfabetização e Letramento pela IPEBRAS; Especialista em Educação infantil pela IPEMIG. Professora do município de Pendência/RN. Cursando Especialização em Gestão Escolar (Administração, supervisão, orientação e inspeção) pela instituição Faveni; cursando Especialização em Educação Especial e Inclusiva e Neuropedagogia Institucional e Clínica pela instituição Faveni.

ELESBÃO, Heloisa: Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Especialista em Educação Física Escolar (UFSM). Graduada em Educação Física Licenciatura e em Educação Física Bacharelado pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Participa do Grupo Pátio de Estudos Qualitativos sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física na UFSM. Atualmente é professora de Educação Física na Prefeitura Municipal de Candelária-RS. Orcid:https://orcid.org/0000-0001-5322-2510. E-mail: elesbaoheloisa@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1859934695395668.

EVANGELISTA, Francisca das Chagas: Graduação em pedagogia. Pós-graduação em psicopedagoga clínica e institucional; Pós-graduação em educação infantil e ensino fundamental; Pós-graduação em alfabetização e letramento; Pós-graduação em pós em educação especial e inclusiva. Professora da Educação Básica.

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

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

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).

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

FERREIRA, Maria de Fátima de Melo: Graduada no curso de Pedagogia pela instituição Instituto Superior de Educação de Pesqueira – ISEP. Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade do Maciço de Baturité. Atuando como professora da Educação Especial no município de Guamaré/RN.

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.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Especialista na 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.

FIGUEIREDO, Maria Fernanda de Lima: Graduada em Licenciatura plena em Pedagogia -UVA- Universidade Estadual Vale do Acaraú. Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clinica – FMB - Faculdade do Maciço de Baturité. Cursando Pós-graduação em Educação Infantil- FAVENI- Faculdade Venda Nova do Imigrante. Professora da rede municipal de ensino na cidade de Pendências/RN. E-mail: mariafernanda0804@outlook.com

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/RN.

FREITAS, Dayana Lucia 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

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

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.

FREITAS, Victor Terra de: Especialista em Educação Básica pelo Colégio Pedro II; graduado em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Candido Mendes; professor no Centro Educacional Estações do Ano (CEEANO).

GREGÓRIO, Maria Irani: Graduação em Pedagogia. Professora da Educação básica no 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.

LEMOS, Jéssica de Araujo Silva: Acadêmica do 7º período de Medicina, Centro Universitário Arthur Sá Earp Neto. Diretora Secretária da Liga de Saudade Mental UNIFASE. Monitora da XXV Semana Científica FMP/FASE 2019. Organizadora do Grupo de Estudos Integrados sob orientação da professora Vanila Faber Palmeira realizado no primeiro semestre de 2019, FMP/UNIFASE. Organizadora do Grupo de Estudos Integrados sob orientação da professora Vanila Faber Palmeira realizado no segundo semestre de 2019, FMP/UNIFASE. Organizadora do Grupo de Estudos Integrados sob orientação da professora Vanila Faber Palmeira realizado no segundo semestre de 2020, FMP/UNIFASE.

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, Bruna Ferreira Cícero: Graduada em Enfermagem pela Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais (2020). Residente Multiprofissional em Intensivismo pela Santa Casa de Misericórdia. E-mail: bruninha.cicero@hotmail.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, Maria Gardênia dos Santos: Curso de Pedagogia, Licenciatura Plena, pela Universidade Vale Do Acaraú. Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira. Pós-Graduação Em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Maciço De Baturité. Professora De Artesanato.

LINS, Thaynã Carla de Souza Nascimento: Mestranda em Ciências da Educação pela CECAP. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FAIBRA, Faculdade Integrada do Brasil. Graduada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa pela UERN - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte e em Pedagogia pela FAIBRA. Professora em exercício da Escola Estadual Donana Avelino, Macau/RN.

LOPES, Edilene Freire Maciel: Mestranda em Ciências da Educação pela CECAP. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora da educação infantil no município de Macau/RN.

LOPES, Marcos Antonio Campelo: Graduando em Fisioterapia pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UniBH) e Educação Física pelo Centro Universitário UNA. Atualmente é Diretor de Pesquisa da Liga Científica de Fisioterapia e Líder de

turma. Possui experiências em Monitorias das disciplinas básicas de formação dos eixos de Ciências Biológicas e Saúde. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4107598289809785.

LOPES, Rochane Nayara Soares: Graduada em Enfermagem na Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais (2019). Enfermeira da Clínica Cirúrgica e Clínica Médica em Hospital da Baleia. E-mail: rochanenayara@gmail.com:

MAGALHÃES, Valéria Barbosa: Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMASUL, Pós-Graduada em Metodologia do Ensino na Educação Superior pela UNINTER. Atualmente é acadêmica do curso de Psicologia da Faculdade FACIMP. Atualmente é professora - Secretaria Municipal de Educação de Imperatriz - Ma. Tem experiência na área de Educação. http://lattes.cnpq.br/8140737837310431

MAYER, Sandra Mara: Professora do Departamento de Ciências da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Professora dos cursos de Educação Física e Pedagogia da UNISC. Mestre em Desenvolvimento Regional - Área Sociocultural pela UNISC. Especialista em Ginástica Escolar e em Metodologia da Educação Física pela UNISC. Graduada em Educação Física pelas Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul (FISC). Atuou como professora de Educação Física do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação UNISC/EDUCAR-SE. Coordena o Projeto Piracema - Natação para Pessoas com Deficiência (UNISC). Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2807-8809. Lattes: http://lattes.cnpq.br/8091795361829060. E-mail: smmayer@unisc.br

MELO, Francisca da Conceição da Costa: Graduada em Pedagoga pela UFRN. Pós-graduada em psicopedagogia pelo Instituto Superior de Educação De Pesquisa (ISEP). Pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais Do Ensino Fundamental. Pós-graduada em Ludopedagogia na Educação Infantil pela Faculdade de Educação E Tecnologia Da Região Missioneira (FRETEMIS). Exerce a profissão de professora há mais de 25 anos, atualmente na Escola Maria Do Socorro- Guamaré/RN e Creche São Francisco Macau/RN.

MENDONÇA, Janaína Souza do Nascimento: Possuí Licenciatura em Biologia pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Pós-

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

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.

MILITO, Georgia Bedran de Paschoal: Acadêmica do 7º período de Medicina, Centro Universitário Arthur Sá Earp Neto. Diretora Tesoureira da Liga de Saúde Mental UNIFASE.

OLIVEIRA, Ana Maraiza de Morais: Professora e Assistente Administrativo. Graduada em Ciências Biológicas pela UFRN. Pós-graduada no Ensino de Ciências Naturais e Matemática pelo IFRN; Pós-graduada no Ensino da EJA pelo o instituto FAVENI; Pós-graduada em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pelo o Instituto FAVENI. Professora da Educação Básica.

OLIVEIRA, Daniela Marlise Rodrigues da Silva de: Especialista em Gestão Escolar (Administração, Inspeção, Orientação e Supervisão) na Faculdade Dom Alberto. Graduada em Educação Física Licenciatura pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Curso Normal (Magistério) no Instituto Estadual de Educação Castro Alves. Professora de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Barros Cassal-RS, trabalhando, atualmente, como diretora na Escola Municipal de Educação Infantil Carinha de Anjo no município de Barros Cassal/RS. E-mail: danirodrigues90@globomail.com

PEREIRA, Neritania Barboza: Formação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia pelo instituto IPEMIG. Leciono há mais de 15 anos no Centro De Ensino Rural da cidade de Pendências/RN.

PINTO, Marilda Domingas: SEDUC/MT. Possui graduação em História pela Universidade de Cuiabá UNIC – Cuiabá/MT. Atualmente é professora na Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso SEDUC-MT e também do município de Poconé/MT. É especialista na área de Educação Interdisciplinar pelo Instituto Cuiabano de Educação. Atua há 20 anos na educação, entre e Ensino Fundamental e Médio.

RAMOS, Estela Batista Da Silva: Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Do Rio Grande do Norte. Pós-graduada em Educação Infantil pela Instituição Anhanguera. Professora do município de Pendências/RN.

RAMOS, Lucas Henrique Pena El Auar: Acadêmico do 12° período de medicina da Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (FCM-MG) (2015-2020); Monitor de Parasitologia pela Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais (2017); Estágio extracurricular em Cirurgia Pediátrica pela Santa Casa de Misericórdia de Belo Horizonte (2017); Monitor de Técnica Cirúrgica pela Faculdade Ciências Médicas de Minas Gerais (2018); Estágio extracurricular em Cirurgia vascular e angiologia pelo Hospital Universitário Ciências Médicas (2018). E-mail: lucaselauar@hotmail.com.

RATTES, Júlia Patrão Scorzelli: Acadêmica do 7° período de Medicina Centro Universitário Arthur Sá Earp Neto. Monitora de Habilidades Médicas II 2019 e 2020. Diretora de Marketing - 2019 - Liga da Saúde da Família e Comunidade FMP/FASE. Monitora da XXV Semana Científica FMP / FASE 2019

REHBEIN, Katiele Daiana da Silva: Pós-Graduanda do curso de Direito Ambiental do Centro Universitário Internacional – UNINTER; Pós-Graduanda do curso de Direito Constitucional Aplicado da Faculdade LEGALE; Bacharel em Direito pela Faculdade Antonio Meneghetti – AMF; Acadêmica do Técnico em Meio Ambiente pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul; Membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Democracia e Constituição – GPDECON/UFSM, coordenado pela Profª. Drª. Nina Trícia Rodrigues Disconzi Pigato, vinculado ao Curso e Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Membra do Grupo de Pesquisa em Direitos Animais – GPDA/UFSM, coordenado pela Profª. Drª. Nina Trícia Rodrigues Disconzi Pigato, vinculado ao Curso e Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Membra do Grupo de Pesquisas e Publicações “Estado, Direito e Sociedade”, coordenado pelo Prof. Dr. Felipe Dalenogare Alves, vinculado ao Instituto Educacional Estudos de Direito. ORCID

ID: https://orcid.org/0000-0003-4224-8090. E-mail: katirehbein.direito@gmail.com.. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7362064577211371.

RODRIGUES, Francisca Vanessa: Graduação em pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- Campos Prefeito Walter de Sá Leitão/Assú, cursando último período da Pós-graduação em Educação Infantil na instituição de ensino Faculdade Facesa. Professora da Educação Básica.

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; e Alfabetização e Letramento pela Faculdade Futura. Professora, leciona 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.

SANTOS, Carolina de Oliveira dos: Academia do 7º período de medicina Centro Universitário Arthur Sá Earp Neto. Monitoria de Patologia Geral e Especial, 2020. Diretora de Atividades Teóricas- 2020 - Liga de Clínica Médica / FMP.

SANTOS, Daniela Lacerda: Fisioterapeuta graduada pela Universidade Gama Filho. Especialização em Reabilitação Cardiovascular e Respiratória pela Universidade Estácio de Sá. Enfermeira graduada pelo Centro Universitário Augusto Motta, com especialização em Enfermagem do Trabalho pela Universidade Gama Filho. Mestre em Saúde da Família pela Universidade Estácio de Sá. Doutora em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social/UERJ. Professora do Centro Universitário Arthur Sá Earp Neto/Faculdade de Medicina de Petrópolis. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4803532250229421

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

SANTOS, Francilangela Angela Cunha Da Silva: Graduação em Pedagogia. Professora da Educação básica no Município de Guamaré/RN.

SERPA, Ivana Almeida: Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul- UERGS. Bolsista de pesquisa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul- FAPERGS. Auxiliar pedagógica pela Prefeitura Municipal de Alegrete. E-mail: ivana-serpa@uergs.edu.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6945-8824

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 Eveline Soares da: Graduada em pedagogia pela Instituição Universidade Estadual Vale do Acaraú. Pós-graduação em Alfabetização e Letramento pelo Instituto Superior de Educação Elvira Dayrell. Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade do Vale Elvira Dayrell. Pós-graduação em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias. E-mail: aevelinesoares@hotmail.com.

SILVA, Clésia De Lima: Graduada em Licenciatura plena em Pedagogia –FAEPI-Faculdade Evangélica do Piauí. Pós-Graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais; Ludo pedagógica e Literatura na Educação Infantil e Anos Iniciais; Ludo Pedagógica e Educação Especial; A Faculdade Futura. Mantida pelo Institucional e Clínica, Educação e Tecnologia de Votuporanga – SP/FAVENI. Cursando Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva Múltiplas Deficiências pelo Instituto Dom Alberto/RS. Professora da rede Municipal de Ensino na cidade de Pendências/RN. E-mail: clesilvapc@gmail.com

SILVA, Dinorá da: Pós-Graduanda em Docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais – Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI. E-mail: dinoras@hotmail.com

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

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, Felipe Freire Souza: Acadêmica do 7º período de Medicina, Centro Universitário Arthur Sá Earp Neto Monitor de Histologia 2018 e 2019. Diretório Acadêmico Sá EARP (DASE) Coordenador Sócio Esportivo, novembro de 2017 a novembro de 2018. Diretório Acadêmico Sá EARP (DASE) Vice-coordenador Geral novembro de 2018 a novembro de 2019. Diretório Acadêmico Sá EARP (DASE) atual Vice-coordenador Geral. Organizador do Grupo de Estudos Integrados sob orientação da professora Vanila Faber Palmeira realizado no primeiro semestre de 2019, FMP/UNIFASE. Organizador do Grupo de Estudos Integrados sob orientação da professora Vanila Faber Palmeira realizado no segundo semestre de 2019, FMP/UNIFASE. Organizador do Grupo de Estudos Integrados sob orientação da professora Vanila Faber Palmeira realizado no segundo semestre de 2020, FMP/UNIFASE. Diretor de Atividades Teóricas da Liga de Infectologia da Faculdade de Medicina de Petrópolis (LIFMP), 2019. Vice-presidente da Liga de Infectologia da Faculdade de Medicina de Petrópolis (LIFMP), 2020. Presidente da Liga de Anestesiologia da Faculdade de Medicina de Petrópolis (LAAFMP), 2020. Diretor de Extensão na Associação Interligas Acadêmicas de Anestesiologia do Estado do Rio de Janeiro / AILADERJ, 2020. Participou como coautor-apresentador de pôster na XXV SEMANA CIENTÍFICA DA FMP/FASE “Bioeconomia: diversidade e riqueza para o desenvolvimento sustentável”. Trabalho: Euphorbia tirucalli, Bioproduto e Potencial Biotecnológico digestor Plástico: Resultados Preliminares. Organizador, do curso online Discussão de Protocolo, Manejo Terapêutico e Curiosidades- COVID-19 (SARS-COV2) em Diferentes Cenários, desenvolvido pela Liga Acadêmica de Infectologia da Faculdade

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

de Medicina de Petrópolis – LIFMP, maio de 2020. Organizador no evento 1ª Jornada PSZerado de Medicina de Emergência e Cirurgia entre os dias 15 e 19 de junho de 2020. Organizador no evento "Interligas FMP 2020: COVID-2019 e as especialidades médicas", julho de 2020. Organizador da I Jornada Solidária de Infectopediatria, julho de 2020.

SILVA, Francisca Aparecida Ferreira da: Graduada em Licenciatura em Letras (Língua Inglesa). Pós-graduada em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela FMB (Faculdade Maciço de Baturité). Cursou Magistério. Tem mais de 24 anos de serviços prestados a educação, sendo 10 desses anos em gestão escolar.

SILVA, Francisca Tânia Gomes De Menezes: Pós-graduanda em Alfabetização e Letramento – FAVENI. Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado – FMB. Pós-graduada em Educação Infantil e Anos Iniciais – FAVENI. Pós-graduada em Gestão e Coordenação Pedagógica – IESP. Graduada em Licenciatura em Pedagogia – IBRAPES/UVA. E-mail: taniamenezes28@hotmail.com

SILVA, Francisco Clécio Araújo: Especialista em Educação Infantil pela Faculdades Integradas de Patos/CE (FIP). Graduado em Licenciatura Plena e Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú/CE (UVA). Professor de Educação Básica do município de Guamaré/RN.

SILVA, Marcilene Rezende: Pós Doutora pelo Centro de pesquisa Rene Rachou-Fiocruz; Mestre e Doutora Em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina da UFMG, Graduada em Ciências Biológicas pela PUC-MG. Atualmente professora de parasitologia, genética e histologia da Faculdade Ciências Medicas de MG. E-mail: marcilene.silva@cienciasmedicasmg.edu.br.

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.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

SILVA, Maria Inês Ferreira da: Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Universidade Estadual Vale do Acaraú UVA, em Educação Infantil anos iniciais e Psicopedagogia pela FACEL, Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN. Professora da Educação Básica nos municípios de Jandaira/RN e Guamaré/RN em exercício.

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, Vanusa Bezerra Da: Formada em Pedagogia pela UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Especialista em Educação Infantil e Anos Inicias pelo IBRA/MG - Instituto Brasileiro de Ensino. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FIP/PB – Faculdade Integrada de Patos. Professora no município de Guamaré/RN e da Rede estadual do RN.

SILVEIRA, Jéssica Regina Gomes Paiva da: Graduada no curso de Pedagogia pela instituição Instituto Superior de Educação de Pesqueira – ISEP. Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade do Maciço de Baturité. Atuando como professora da Educação Especial no município de Guamaré/RN.

SOARES, Poliana das Neves: Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Município de Pendências/RN.

SOUZA NETA, Francisca Sales de: Graduada em licenciatura plena em Pedagogia pela instituição ISEP (Instituto Superior de Educação de Pesqueira). Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clinica – FMB (Faculdade do Maciço de

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

Baturité); Pós-Graduação Alfabetização e letramento pela instituição –IPEBRAS (Faculdade do Vale Elvira Dayrell); Pós- Graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais pela instituição – IPEMIG (Instituto Pedagógico de Minas Gerais). Cursando Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clinica – FAVENI (Faculdade Venda Nova do Imigrante). Professora da rede Municipal de ensino na cidade de Pendências/RN. E-mail: franciscasales074@hotmail.com

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.

STERING, Silvia Maria da Silva: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso (1996). Mestrado em Educação na área de Concentração Educação, Cultura e Sociedade; também pela UFMT (2008), sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Augusto Passos. Doutora em Educação pela Unesp Rio Claro, na Linha de Pesquisa Educação: políticas, gestão e o sujeito contemporâneo (2013), sob a orientação da Prof. Dra. Joyce Mary Adam. Realizou o Estágio Científico Doutoral sob a Orientação do Professor Catedrático Licínio Carlos Lima, na Universidade do Minho em Braga, Portugal (2014/2015), com financiamento da CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Faz parte do Grupo de Investigação; Políticas, Governação e Administração da Educação, RG-NORTE-1661-109 da UMinho Campus Gualtar. Pós-doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT, sob a orientação da Prof. Dra. Nilce Vieira Campos Ferreira e Pós Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação da Unesp Rio Claro- SP, sob a orientação da Prof. Dra. Joyce Mary Adam.

TAVARES, Karina Regina de Oliveira: Graduada em licenciatura plena em Pedagogia – UERN. Pós-Graduação em Gestão e Coordenação Escolar- FVJ- Faculdade do Vale do Jaguaribe; Pós-Graduação em Educação Infantil- Anhanguera- Universidade Anhanguera Uniderp; Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva e

Neoropsicopedagogia Institucional e Clínica- FAVENI- Faculdade Venda Nova do Imigrante. Professora da rede Municipal de Ensino na cidade de Pendências/RN. E-mail: Karina.ang@hotmail.com

TORRES, Lilian Machado: Enfermeira, mestre e doutor em Ciências pela USP. E-mail: lilian.torres0806@gmail.com.

TRAJANO, Rosilene da Cruz Miranda: Mestranda no curso de Ciências da Educação – FACEM. Graduação em Pedagogia - Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Pós-graduação: Educação Infantil e Ensino fundamental. Faculdade Católica Nossa Senhora das Vitórias – FCNSV; Alfabetização e Letramento. Faculdade de Educação e Tecnologias da Região Missioneira – FETREMIS. Professora da Educação Básica em Guamaré/RN.

TRUCCOLO, Adriana Barni: Graduação em Educação Física pelo Centro Universitário Metodista – IPA. Especialista em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do sul – UFRGS. Mestre em Health Education pela Florida International University – USA (diploma revalidado pela Universidade Federal de Santa Maria UFSM). Mestre em Ciências da Saúde – Cardiologia pela Fundação Universitária de Cardiologia – FUC. Docente de Educação e Saúde na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Unidade Universitária em Alegrete. E-mail: adriana-truccolo@uergs.edu.br. http://lattes.cnpq.br/8147033387677530. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0442-2908.

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.

VIEIRA, Gabriela de Matos Antunes: Acadêmica do 7º período de Medicina, Centro Universitário Arthur Sá Earp Neto. Diretora Tesoureira da Liga de Saúde da família UNIFASE.

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abrigo, 391
Afetividade, 173
Alfabetização, 72, 202, 465
Aprendizagem, 72, 103, 155, 187
Aprendizagem significativa, 15
Autonomia, 420

B

Brincadeiras, 231

C

Coordenação, 266
Cursos de Direito, 50

D

Deficiência Múltipla, 215
Democracia Racial, 282
Dificuldades de Aprendizagem, 84
Diversidade Cultural, 282
Docência, 50
Docente, 64

E

Educação, 355, 408
Educação Ambiental, 492
Educação em Saúde, 430
Educação Especial, 244
Educação Física, 254
Educação Infantil, 38, 117, 141, 202, 231, 346, 430, 441
EJA, 465
Ensino, 64
Ensino de Literatura, 375
Escola, 38, 64, 84, 290
Escrita, 32
Estratégias, 15
Evasão, 322

F

Fábulas, 441
Família, 187, 290,
Funções Cognitivas, 128

I

Inclusão, 84, 103, 244, 306, 346, 450, 482
Indisciplina, 355
Informática, 506
Iniciação Científica, 340

L

Leitura, 15, 117, 141, 187
Letramento, 32, 72, 465
Libras, 128
Linguagem, 32
Ludicidade, 391

1ª ED VOL.2 ISBN: 978-65-992756-4-7 DOI: 10.47538/AC-2020.12

M

Medicina, 340
Memes, 375
Música, 38

P

Paradigma Positivista, 50
Práticas inovadoras, 64
Práticas Pedagógicas, 346
Produção Textual, 155

R

Recursos didáticos, 117
Relato de Experiência, 254

S

Sala de Recursos Multifuncionais, 482
Sustentabilidade, 492

T

Tecnologia de Informação e Comunicação, 340
Tecnologias, 375, 506
Transformação Social, 420
Transtornos Globais do Desenvolvimento, 450

V

Valorização, 420

E-BOOK

AMPLAMENTE: EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL

1ª EDIÇÃO. VOLUME 02.

EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

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

DOI: 10.47538/AC-2020.12
ISBN: 978-65-992756-4-7

(84) 99707 2900
@amplamentecursos
amplamentecursos
publicacoes@editoraamplamente.com.br

EDITORA DE LIVROS
FORMAÇÃO CONTINUADA

Ano 2020