FACULDADE SÃO LUÍS DE FRANÇA

CADERNO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGIGIA LICENCIATURA
TURMA T02- CÓDIGO H103486

Organização

Ma. Alana Danielly Vasconcelos
PROFESSORA/ORIENTADORA

Ma. Márcia Alves de Carvalho Machado
PROFESSORA/ORIENTADORA

Aracaju, Sergipe

2019.2

DIRETOR GERAL

Ivanilson Leonardo dos Santos

SECRETÁRIA GERAL

Rafaela Saraiva de Oliveira Goulart

COORDENADOR ACADÊMICO

Cássio Roberto Conceição de Menezes

COORDENADORA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Guadalupe de Moraes Santos Silva

ORGANIZAÇÃO EDITORIAL

Alana Danielly Vasconcelos

Márcia Alves de Carvalho Machado

C122 Caderno de trabalhos de conclusão de curso – Pedagogia: TCC / Alana Danielly Vasconcelos, Márcia Alves de Carvalho Machado (Orgs.) – Aracaju: FSLF, 2019.

429 p.: il.

Inclui bibliografia.

1. Artigos. 2. Conclusão de Curso. 3.Pedagogia. I. Vasconcelos, Alana Danielly. II. Machado, Márcia Alves de Carvalho.

CDU: 001.8:37(813.7) (05)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Valfran Nascimento (CRB - 5/1992)

SUMÁRIO

A PRÁTICA EDUCATIVA LÚDICA COMO FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINAGEM DAS CRIANÇAS COM AUTISMO 9

Adriana Maria de Figueirêdo 9

Alana Danielly Vasconcelos 9

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PROCESSUAL NA FORMAÇÃO DE UM ESTUDANTE PESQUISADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA 17

Adriana Santos 17

Alana Danielly Vasconcelos 17

Marcos Batinga Ferro 17

OS DESAFIOS DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL 30

Alexia Carvalho da Silva Pessoa 30

Alana Danielly Vasconcelos 30

O PROCESSSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 41

Ana Carla dos Santos 41

Alana Danielly Vasconcelos 41

AS ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS NO PERCURSO DA QUALIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 50

Ana Paula Siciliano dos Santos 50

Alana Danielly Vasconcelos 50

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO SETOR PÚBLICO COMO CAMINHO PARA A PARTICIPAÇÃO DE TODOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO MAIS ASSERTIVA 60

Anailsa Santos de Jesus 60

Alana Danielly Vasconcelos 60

A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NO ESPAÇO ESCOLAR 70

Ayeska Marjorie Oliveira de Castro 70

Alana Danielly Vasconcelos 70

O NARRADOR EM DOM CASMURRO: 79

A literatura como forma de acesso a concepção de uma época 79

Bárbara Sandinny Silva de Souza 79

Alana Danielly Vasconcelos 79

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS 91

Bruna Pereira Azevedo Lima 91

Alana Danielly Vasconcelos 91

A LUDICIDADE COMO MOTIVADORA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA 99

Camila Marques de Freitas Pequeno 99

Alana Danielly Vasconcelos 99

A IMPORTÂNCIA DA POESIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR 108

Cleyanne Menezes Ferreira Interaminense 108

Alana Danielly Vasconcelos 108

A DISCIPLINA DE LIBRAS NO CURSO DE PEDAGOGIA COMO PROPOSTA PARA UMA FORMAÇÃO INCLUSIVA 116

Dayane Oliveira da Silva 116

Alana Danielly Vasconcelos 116

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 125

Eligênia Correia de Moraes 125

Alana Danielly Vasconcelos 125

O BRINCAR COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM 133

Estela Santos Farias 133

Alana Danielly Vasconcelos 133

COMPREENDENDO O TDAH: 144

Uma Busca Sobre As Práticas Pedagógicas Que Auxiliam Na Sala De Aula 144

Fabrizia Carvalho de Moura Silva 144

Alana Danielly Vasconcelos 144

CONTRIBUIÇÕES EDUCATIVAS E CULTURAIS DE ZIZINHA GUIMARÃES PARA O MUNICÍPIO DE LARANJEIRAS/SE 155

Geovanni Lucena dos Santos 155

Alana Danielly Vasconcelos 155

Márcia Alves de Carvalho Machado 155

INCLUSÃO DE AUTISTAS DE GRAU LEVE EM SALA DE AULA 163

Gizelma da Silva Santos 163

Alana Danielly Vasconcelos 163

O PROCESSO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL ENTRE BARREIRAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES 175

Gleisiane de Jesus Santos 175

Alana Danielly Vasconcelos 175

A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 185

Ingrid Tayná de Assis Freitas 185

Alana Danielly Vasconcelos 185

INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN 193
NAS SÉRIES INICIAIS 193
Jéssica dos Santos 193
Alana Danielly Vasconcelos 193
A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA 201
Joyce Oliveira Santos 201
Alana Danielly Vasconcelos 201
A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE PARA A CRIANÇA COM MICROCEFALIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 209
Jucimara dos Santos Melo 209
Alana Danielly Vasconcelos 209
A VISITA DE CAMPO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: 220
Aplicação na Educação Socioambiental 220
Lalesca Andrade dos Santos 220
Alana Danielly Vasconcelos 220
Marcia Alves de Carvalho Machado 220
O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: 230
O Papel do Professor na Educação Infantil 230
Larissa de Souza Gomes 230
Alana Danielly Vasconcelos 230
EDUCAÇÃO PRISIONAL: 240
A Atuação do Pedagogo no Processo de Ressocialização dos Sujeitos 240
Lidyanne dos Santos Oliveira 240
Alana Danielly Vasconcelos 240
Márcia Alves de Carvalho Machado 240
O TRABALHO DO PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA NO AMBIENTE HOSPITALAR 249
Luana de Jesus Valença 249
Alana Danielly Vasconcelos 249
AEE NO CENTRO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO JOÃO CARDOSO NASCIMENTO JÚNIOR: 257
Um olhar Sobre o Currículo 257
Maria da Glória Pinheiro 257
Alana Danielly Vasconcelos 257
EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA AUTISTAS NO ÂMBITO ESCOLAR 267
Maria de Fátima Silva Santos 267

Alana Danielly Vasconcelos....267
INSERINDO A CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO....275
Maria de Lourdes Alves....275
Alana Danielly Vasconcelos....275
A INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO REGULAR....284
Maria Meire da Silva Fernandes....284
Alana Danielly Vasconcelos....284
CONTRIBUIÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)....295
Marluce dos Santos Souza....295
Alana Danielly Vasconcelos....295
Marcos Batinga Ferro....295
A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL....307
Mayra Barros dos Santos....307
Alana Danielly Vasconcelos....307
SANTA PAULA MONTAL:....316
Uma mulher que buscou na educação uma forma de salvar as famílias....316
Mércia dos Passos Santos....316
Alana Danielly Vasconcelos....316
Márcia Alves de Carvalho Machado....316
ATUAÇÃO DO CONSELHO TUTELAR NA PROTEÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA CIDADE DE LARANJEIRAS/SE....327
Paulo dos Santos....327
Alana Danielly Vasconcelos....327
Márcia Alves de Carvalho Machado....327
A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO....341
Rafaela da Silva Costa....341
Alana Danielly Vasconcelos....341
Marcos Batinga Ferro....341
TRAÇOS DA DEPRESSÃO INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR:....350
O Que Fazer?....350
Raquel Rael dos Santos....350
Alana Danielly Vasconcelos....350
Marcela Montalvão Teti....350

ESTOU COM MEDO DA SALA DE AULA: 362

Violência Escolar em escolas Públicas de Aracaju/Sergipe 362

Sâmira de Cássia Reis Vieira 362

Alana Danielly Vasconcelos....362

A MOTIVAÇÃO COMO FERRAMENTA ESSENCIAL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM....371

Samir Almeida de Souza 371

Alana Danielly Vasconcelos....371

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Como podem contribuir para a formação crítica na educação básica? 379

Stefanie Aragão Souza 379

Alana Danielly Vasconcelos....379

A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO SÉCULO XXI: 389

Possibilidades e Desafios 389

Taís Teixeira Santos 389

Alana Danielly Vasconcelos....389

O RACISMO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL 399

Thaís Silva de Jesus 399

Alana Danielly Vasconcelos....399

INTOLERÂNCIA CULTURAL NO AMBIENTE ESCOLAR EM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS INICIAIS....410

Ubevanea de Oliveira Costa 410

Alana Danielly Vasconcelos....410

A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO INCLUSIVO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL....420

Vanira Nunes de Jesus....420

Alana Danielly Vasconcelos....420

Márcia Alves de Carvalho Machado 420

A PRÁTICA EDUCATIVA LÚDICA COMO FACILITADORA NO PROCESSO DE ENSINAGEM DAS CRIANÇAS COM AUTISMO

Adriana Maria de Figueirêdo [1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

RESUMO: O contexto lúdico na educação infantil permite que, as crianças aprendam e desenvolvam suas capacidades e potencialidades por meio das brincadeiras, jogos educativos e do uso da sua imaginação que, expressam sentimentos e emoções de forma significativa e natural, ampliando o desenvolvimento das suas habilidades cognitivas e de sua interação no âmbito educacional e social. Nesse viés, este artigo em questão, tem por objetivo apresentar a prática educativa lúdica como facilitadora no processo de ensinagem das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), na educação básica, que inicialmente abordará considerações sobre o autismo e suas dificuldades apresentadas, em seguida trata da importância e a utilização da ludicidade na aprendizagem das crianças com TEA, buscando métodos dialéticos e lúdicos que favoreçam desenvolvimento em vários aspectos da criança, como o psicológico, o motor, o afetivo e o socioemocional. Portanto, educação de crianças autistas é algo que envolve atividades psicomotoras, habilidades cognitivas, sociais, visuais e estados comportamentais. Assim, considera-se que as práticas educativas lúdicas se tornam uma ferramenta indispensável para o processo de aprendizagem do autista, diante de suas dificuldades de interação e socialização, para garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno e escolar destas crianças. A base do trabalho está fundamentada na revisão bibliográfica, sendo sua abordagem qualitativa segundo Richardson (2012).

Palavras-Chave: Autismo. Prática educativa lúdica. Processo de ensinagem.

RESUME: *The playful context in early childhood education allows children to learn and develop their abilities and potentialities through play, educational games and the use of their imagination that express feelings and emotions in a meaningful and natural way, enhancing the development of their cognitive skills. and their interaction in the educational and social sphere. In this bias, this article aims to present the playful educational practice as a facilitator*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

in the teaching process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), in basic education, which will initially address considerations about autism and its difficulties presented, It then discusses the importance and use of playfulness in the learning of children with ASD, seeking dialectical and playful methods that favor development in various aspects of the child, such as psychological, motor, affective and socio-emotional. Therefore, education of autistic children is something that involves psychomotor activities, cognitive, social, visual skills and behavioral states. Thus, it is considered that playful educational practices become an indispensable tool for the autistic learning process, given their difficulties of interaction and socialization, to ensure access, permanence and full and school development of these children. The basis of the work is based on the literature review, and its qualitative approach according to Richardson (2012).
Keywords: *Autism. Playful educational practice. Teaching Process.*

INTRODUÇÃO

O tema em questão, foi escolhido devido as experiências vivenciadas em estágio pedagógico, com uma criança com autismo no âmbito escolar, onde, percebeu-se que, está criança, possuía dificuldades de comunicação e interação social. No entanto, ficou perceptível no cotidiano escolar da criança em questão que, o aprender com atividades lúdicas sempre se movimentando e interagindo em grupos facilitou na capacidade e assimilação da aprendizagem da mesma, assim como, no seu desenvolvimento motor e comportamental. Portanto, o conteúdo lúdico é de suma importância na aprendizagem pois, as iniciativas lúdicas nas escolas potencializam a habilidades cognitiva e criatividade, e contribuem para o desenvolvimento intelectual, corporal e socioemocional do indivíduo.

A partir dessa premissa, buscou-se apresentar a prática educativa lúdica, como facilitadora no processo de ensinagem das crianças com autismo, tendo, este artigo, como objetivo geral apresentar a prática educativa lúdica como facilitadora no processo de ensinagem das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Sendo fundamental compreender o autismo e verificando o significado do ato de brincar como recurso pedagógico e facilitador no progresso educativo do autista, favorecendo seu desenvolvimento intelectual, cognitivo e socioemocional, assim, promovendo a inclusão efetiva destas crianças em questão no âmbito escolar.

É importante dizer, no entanto que, o contexto lúdico é de suma importância para a interação, socialização e qualidade de vida do indivíduo, sendo, pois, um instrumento pedagógico essencial para o progresso educativo do autista na construção de conhecimentos

significativos. Ressalta-se que, a atividade lúdica no processo de aprendizagem da criança, não pode ser vista apenas como um entretenimento, mas compreendida como uma atividade que propicia a aprendizagem significativa, experiências adquiridas ao longo do ato de brincar, que aflore estas habilidades, e consequentemente, estimulem o cérebro para o desenvolvimento intelectual, físico, efetivo e social.

Portanto, foram feitos levantamentos bibliográficos em livros, sites, artigos pautados nas discussões de autores como, Melo (2007), Piaget (1998), Stelzer (2010), dentre outros. O artigo está pautado na abordagem qualitativa, sendo um trabalho de revisão bibliográfica segundo Richardson (2012).

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) SEUS CONCEITOS E AS DIFICULDADES APRESENTADAS

Conforme Stelzer (2010), em 1944, o pediatra austríaco Hans Asperger, estudou um grupo de crianças, e através de observações identificou que estas, desde os primeiros meses de vida apresentavam características do autismo como: dificuldades na comunicação e interação, isolamento, comportamentos repetitivos, e que muitas destas eram diferentes das crianças normais em termos das habilidades de motricidade fina, porém, não tão grave ao ponto de interferir no seu desenvolvimento cognitivo, e com isso, Asperger intitulou sua pesquisa como “Psicopatia Autista”, que atualmente é conhecida como a Síndrome de Asperger.

Contudo, esses referenciais teóricos para a hipótese etimológica foram, de certo modo, precursores de abordagens e concepções distintas para a importância do estudo sobre autismo infantil, que atualmente se torna motivo de discussões.

Diante desse contexto, o autismo também chamado de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), caracteriza-se por uma série de dificuldades significativas na comunicação e interação social do indivíduo, além de mudanças comportamentais expressas em movimentos repetitivos, a exemplo, de rodar objetos, reproduzir gestos entre outros. Com isso, segundo Melo (2007), Autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo em áreas do desenvolvimento humano como, desvios qualitativos na comunicação, capacidade de adaptação, interação social e aprendizado.

Ressalta-se, ainda, conforme Melo (2007), as possíveis causas do autismo é que, sua origem seja devido a anormalidades cerebrais em partes não definidas concretamente,

considerando questões genéticas com fatos ocorridos durante a gestação e período pré-natal e mutações cromossômicas, neurológicas associado a atraso cognitivos, como também, fatores ambientais na interação de genes com o ambiente. A partir dessas características, cada autista expressa comportamentos diferentes, assim como, seus sintomas variam de leve a grave.

Desse modo, diversos conceitos sobre a causa do Autismo foram englobados no âmbito científico que, embora mantivesse nestas pesquisas quadros psíquicos infantis, os indivíduos analisados mantinham características de habilidades, potenciais e capacidades diferentes, caracterizando aspectos comportamentais, desempenho intelectual, além de enfatizar a preocupação com a abordagem do desenvolvimento educacional dos estudantes com autismo e sua inclusão escolar para o processo de ensino e aprendizagem.

Considerando essa premissa, conforme Petry (2006), pode-se dizer que, a aprendizagem humana concerne à educação e desenvolvimento pessoal, em que seu estudo utiliza conhecimentos da psicologia, neuropsicologia e pedagogia, portanto, a aprendizagem é um processo pelo qual as habilidades, conhecimentos, valores, emoções e comportamentos são adquiridos e transformados como consequências de observação, estudo, experiência e formação. Este processo pode ser avaliado a partir de diferentes concepções e possibilidades de ensino e de aprendizado.

Neste contexto, vale ressaltar de acordo com Duarte (2015), a aprendizagem é um processo que consiste numa atividade consciente através de reflexões e significações que implica na compreensão, contextualização cultural e experiências vividas do educando de forma a transmitir conhecimentos significativos em seu processo de ensinagem.

Nessa perspectiva, convém considerar a necessidade de adequações dos métodos de ensino atuais, pois, a aprendizagem não deve ser vista apenas como um processo sistemático e obrigatório com transmissão de informação de conteúdos teóricos e de uma forma mecânica e generalizadora, na qual as particularidades dos estudantes não são respeitadas. Sendo assim, percebe-se a importância de uma aprendizagem mais dinâmica e global, onde seu principal agente é a atividade da criança, desde a atividade mental até física, baseada na realidade e experiências do aluno para facilitar a assimilação de conhecimentos significativos. Partindo destas questões, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem seja fundamentado no desenvolvimento intelectual, corporal e afetivo do indivíduo.

Baseado nisso, os movimentos corporais são essenciais para o desenvolvimento da criança nas primeiras fases de vida, tornando-se necessário criar meios para intermediar a aprendizagem, através do lúdico com o pedagógico, impulsionando os estudantes a aprimorar

cada vez mais pontos determinantes para sua vida, como a coordenação motora. Conforme Holtz (1998), declara que,

> o brincar deve ser valorizado por aqueles envolvidos na educação e na criação das crianças pequenas, fazendo a escolha dos materiais lúdicos que são reservados no brincar, cujo objetivo deve ter seu efeito sobre o desenvolvimento da criança. Porque muitas crianças chegam à escola maternal incapazes de envolver-se no brincar, em virtude de uma educação passiva que via o brincar como uma atividade barulhenta, desorganizada e desnecessária (HOLTZ, 1998, p. 12).

Sabendo que, os movimentos corporais são imprescindíveis para o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo da criança nas primeiras fases de vida, se faz necessário desenvolver meio para mediar o processo de ensino e aprendizagem, recursos estes por meio de atividades lúdicas, dinâmicas e jogos educativos para o pleno desenvolvimento da compreensão e raciocínio significativo da criança, já que a atividade física é fundamental para o desenvolvimento mental, corporal e emocional do indivíduo.

3 UTILIZAÇÃO DE BRINCADEIRAS E JOGOS ADUCATIVOS LÚDICOS NO PROCESSO DE ENSINAGEM DAS CRIANAÇAS COM TEA

Segundo Piaget (1998), o brincar é a linguagem típica da criança por ser mais expressiva que a linguagem verbal, atribuindo ao jogo um papel de complemento imprescindível à análise da criança. O jogo educativo representa, ainda, equivalente ao lúdico da imaginação e fantasia inconscientes, criatividade e experiências vividas.

Almeida (1994) destaca que,

> a educação lúdica, na sua essência, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1994, p.41).

A ludicidade no contexto educacional se torna uma ferramenta facilitadora e um estímulo para as crianças, pois, é por meio da mesma que estimula o pleno desenvolvimento infantil desde o cognitivo, afetivo e emocional, como também ativa as habilidades e potencialidades, através das atividades propostas e do meio que a criança circunda, promovendo uma aprendizagem significativa de forma eficaz. Para Pier e Landau (1990), o brincar

desenvolve competência intelectual, habilidades criativas e estabilidades emocionais, assim como, sentimentos de alegria e prazer, proporcionando diversão à medida que cria atitude satisfatória em relação à vida e a aprendizagem.

Com base nos autores supracitados, vale ressaltar, a respeito Montessori (1975), considera que os movimentos e as atividades são para o pleno desenvolvimento da criança. Para a autora o caminho do intelecto passa pelas mãos, porque é por meio do movimento e do toque que as crianças exploram e decodificam o mundo ao seu redor.

Portanto, conforme Tapia (1999), a aprendizagem muitas vezes ocorre em um processo doloroso, onde as regras e obrigações deixam as crianças desmotivadas com a sensação de que este processo de aprendizagem não faz bem. Podemos argumentar que as crianças de hoje estão a todo tempo conectadas, buscando informações nesta era repleta de tecnologias e brinquedos que as encantam, despertando interesses que estão além do simples fato educacional oferecido nas escolas. No entanto, as escolas, muitas vezes, não oferecem esses atrativos tecnológicos e lúdicos, assim, gerando desinteresse e desmotivação por parte dos estudantes, pois para a criança, em especial para uma criança com TEA, brincar é muito mais interessante do que apenas estudar.

Conforme Rocha (2018), enfatiza que,

> o lúdico no universo do autista, nos espaços escolares demonstra uma compreensão de aluno como a criança autista, como sujeito de linguagem, como sujeito de direitos, dentre os quais o direito a aprender e se desenvolver plenamente, tendo uma escola como ambiente alfabetizador excepcional, onde desenvolvem as práticas educativas significativas. Nesse sentido, existem várias linguagens que fazem parte dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças autistas e devem ser acolhidos pela escola (ROCHA, 2018, p. 32).

Frente as premissas, é necessário o professor se adequar a esta realidade, que o maior desafio é prender a atenção e motivar esta criança em questão. Por isso, de acordo com Rizzi e Haydt (2001), o uso de atividades lúdicas, através de brincadeiras e jogos educativos, que transmite conhecimentos significativos e estimula a aprendizagem, seja a saída para a monotonia das salas de aula, e assim, possivelmente este complemento lúdico irá auxiliar a facilitar na aprendizagem e torna-la prazerosa ao longo do processo de ensinagem das crianças com autismo.

Logo, ainda, conforme Rizzi e Haydt (2001), a aprendizagem através de aulas diferenciadas e por meios de recursos lúdicos, como as dinâmicas e jogos educativos se torna um facilitador na aprendizagem das crianças com TEA, onde o cotidiano desta é valorizado, já que o conhecimento faz parte da realidade vivenciada pelo estudante. Sendo assim, se faz

necessário utilizar a ludicidade por meio de brincadeiras, jogos e atividades criativas no processo educacional, para assim, desenvolver as capacidades motoras e auxiliar no desenvolvimento intelectual, físico, cognitivo e socioemocional das crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão aborda a tônica do processo de ensinagem, fundamentado na ludicidade para promover o desenvolvimento educacional significativo das crianças com autismo. Portanto, a prática educativa lúdica é uma ferramenta com peculiaridades relevantes que possibilitam o professor desenvolver metodologias dialéticas através de práticas pedagógicas inovadoras, que englobam o ato de brincar com atividades lúdicas como, brincadeiras, jogos educativos e recreação dirigidas que contribuem para desenvolver nestas crianças, não apenas, seu intelecto, mas também, o físico, cognitivo, afetivo e socioemocional.

Diante do exposto acima, compreende-se que a ludicidade é uma mediadora e facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, que trouxe para a educação das crianças com TEA uma significativa evolução no que concerne o intelecto, a interatividade social e a afetividade, contribuindo assim, para a construção de uma educação como uma ação social, promovendo a inclusão efetiva destas crianças autistas no âmbito escolar e social como cidadãos críticos, reflexivos e emancipados diante da sociedade vigente.

Em suma, é relevante abordar a temática da ludicidade na educação das crianças autistas, porém, se faz necessário um comprometimento engajado por todos os atores da comunidade escolar na aplicabilidade de práticas pedagógicas motivadoras com criatividade e imaginação para que assim, obtenha-se resultados significativos no cotidiano escolar e social da criança autista.

Entretanto, não se pretende fechar o tema nesse artigo, ao contrário, é a oportunidade de abri-lo para a discussão e reflexão de leitores, profissionais e pesquisadores do âmbito educacional. Espera-se que esse estudo sirva de base para novas pesquisas e maiores aprofundamentos.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico.** 2008. Disponível em: https://www.cdof.com.br/recrea22.htm. Acesso em 02 de setembro de 2019.

ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica.** São Paulo: Loyola, 1994.

DUARTE, A. F. **Psicomotricidade e suas implicações na alfabetização.** 2ª edição, ed. ALL PRINT. São Paulo, 2015.

HOLTZ, M. L. M. **Lições de pedagogia empresarial.** Sorocaba/ São Paulo. DHL, 1998.

MELO, A. M. de. **Autismo:** São Paulo: AMA, 2007.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Association Montessori Internationale, Amsterdam. Tradução de Luiz Horácio da Mata. Editora Nórdica Ltda. Rio de Janeiro, 1975.

PETRY, Tiago. et al. **Neuropsicologia da aprendizagem.** Revista Psicopedagogia. vol.23 no.72. São Paulo, 2006.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagens e representação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

PIER, M. W.; LANDAU, G.M. **O dom de jogar e por que as crianças não podem prosperar sem ele.** São Paulo: Cortez, 1990.

RICHARDSON. R. J. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

Rizzi, Leonor.; HAYDT, Regina. **Atividades lúdicas na educação das crianças.** Editora Ática, 2001.

ROCHA, S. M. C. da. **Por dentro da linguagem lúdica do autismo: políticas e práticas no ensino fundamental.** UFPB, João Pessoa, 2018.

STELZER, F. G. **Uma pequena história do autismo.** In: Caderno Pandorga de Autismo, vol. 2, 2010.

TAPIA, A. J. **A motivação em sala de aula: o que é, e como se faz.** 6 ed. São Paulo: Loyola, 1999.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PROCESSUAL NA FORMAÇÃO DE UM ESTUDANTE PESQUISADOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Adriana Santos[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]
Marcos Batinga Ferro[3]

Resumo: Sabe-se que a avaliação é um dos instrumentos mais importantes, tanto para o professor, quanto para o aluno, no processo de ensino-aprendizagem. Faze-la de forma processual, garante ao docente saber se as metodologias utilizadas estão dando certo e se está havendo progresso no nível de aprendizado do discente. Entretanto, segundo Freire (1996), o aluno também é sujeito da produção do saber. Por este motivo, é necessário que seja ensinado ao mesmo a importância de ser seu próprio avaliador, ter autonomia e procurar meios que o façam se transformar verdadeiramente em um pesquisador através da prática e ser criticamente consciente do que está fazendo, ou seja, se perguntando sempre: Minha ação, meu modo de ser, de agir, estão adequados? Questionamentos sugeridos segundo Luckesi (2011). Sendo um agente ativo desse processo. O artigo tem por objetivo despertar a autonomia do discente em sua formação, questionando o papel de todos envolvidos neste processo tomando como referência a avaliação processual, cuja metodologia está baseada em um trabalho de revisão bibliográfica de acordo com Richardson (2012). Chegando-se à consideração de que este tipo de avaliação contribui para a formação de um estudante autônomo, responsável e crítico sendo estas características de um aluno pesquisador.

Palavras- Chave: Avaliação processual. Formação. Estudante pesquisador.

Abstract: *It is known that assessment is one of the most important instruments for both teacher and student in the teaching-learning process. Doing it in a procedural way ensures the teacher knows if the methodologies used are working and if there is progress in the student's learning level. However, according to Freire (1996), the student is also the subject of knowledge production. For this reason, it is necessary to be taught at the same time the importance of being your own evaluator, having autonomy and looking for ways that make you truly become a researcher through practice and being critically aware of what you are doing, that is, asking yourself. always: Are my actions, my way of being, my action appropriate? Suggested questions according to Luckesi (2011). Being an active agent of this process. The article aims to awaken the autonomy of students in their education, questioning the role of everyone involved in this*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.
[3] Coorientador.

process taking as reference the procedural assessment, whose methodology is based on a work of literature review according to Richardson (2012). Considering that this type of assessment contributes to the formation of an autonomous student, responsible and critical being these characteristics of a student researcher.

Keywords: *Procedural evaluation. Formation. Research student.*

INTRODUÇÃO

Há uma diferença entre examinar e avaliar, examinar é uma prática que os educadores trazem tanto da sua formação pessoal como das práticas tradicionais já estabelecidas dentro da sala de aula e esse modo não permite por si só, perceber o progresso de aprendizagem dos nossos alunos de acordo com Luckesi (2011).

Por isso, a importância de aprender a avaliar, medir resultados, compara-los e intervir sempre que necessário, além disso, despertar o interesse do estudante em querer aprender e se esforçar em aumentar a qualidade do seu conhecimento, fazendo-o entender também que o erro não é algo que deve ser desprezado e que o faça se sentir inferiorizado, mas como uma oportunidade de enxergar onde ele possa agir e melhorar, sempre que for exigido.

É necessário que o aluno seja ensinado sobre a importância de ser seu próprio avaliador, ter autonomia e procurar meios que o façam se transformar verdadeiramente em um pesquisador através da prática, sendo criticamente consciente do que está fazendo.

O professor deve através de metodologias utilizadas em sala, na análise de dados, na comparação dos resultados em todo o decorrer necessário da avaliação processual mostrar ao aluno o seu progresso e como o seu comportamento ativo é completamente proporcional e determinante no processo de ensino-aprendizagem, assim como na sua construção social e crítica.

Sabe-se que, a avaliação é um dos instrumentos mais importantes tanto para o docente quanto para o discente no processo de ensino-aprendizagem. Faze-la de forma processual garante ao educador saber se as metodologias utilizadas estão dando certo e se está havendo progresso no nível de aprendizado do educando de acordo com Perrenoud (1999).

A avaliação contribui na formação desse ser pesquisador quando o aluno é incentivado a participar ativamente e consciente da sua responsabilidade nesse processo e quando o professor identifica os erros como oportunidade de progresso do nível de aprendizado e não como uma forma de desestimular o estudante.

Os objetivos deste trabalho é compreender as concepções teóricas e ideias que contribuam para a formação de um aluno pesquisador e entender também o que é um aluno pesquisador utilizando o método avaliativo processual como ferramenta de estímulo em sua própria formação; analisar como este tipo de avaliação pode contribuir no despertar de um estudante pesquisador; identificar quais são as suas características; entender o papel do professor, alunos, responsáveis, escola e comunidade neste processo**.** Tendo como justificativa

a problemática que o aluno deve questionar de forma consciente o seu papel como principal responsável na sua própria busca do conhecimento, agindo e também contribuindo ativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo também como justificativa a precisão de uma discussão séria do perfil atual do ser estudante na educação, conscientizando esses alunos para a formação da sua autonomia e criticidade, já que vive-se um quadro educacional em que o aluno espera que o professor dite tudo o que precisa ser feito e não senti motivação em aprender, enxergando o aprendizado como algo cansativo e inútil. Incentivando que os discentes e docentes entendam os papeis dos professores/escola, família e aluno juntos na formação desse estudante pesquisador.

Todos precisam contribuir para a formação desse aluno, não sendo somente responsabilidade do professor, que por essa crença errônea, o mesmo é constantemente cobrado, tornando seu trabalho penoso e enfadado. Por último, para que haja a compreensão que a avaliação não é um exame, sendo feita também de forma processual é de grande importância para que o aluno participe ativamente desse processo, também se responsabilize e como consequência desperte sua autonomia e criticidade, não esperando tudo de mão beijada do professor, ideias compartilhadas de acordo com Luckesi (2011).

Esse trabalho foi elaborado através de uma pesquisa de revisão bibliográfica, com ideais e troca de conhecimentos estabelecidos através de estudos dos referenciais teóricos que, serão apresentados posteriormente, com abordagem qualitativa segundo Richardson (2012).

2 NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA

Segundo Freire (2002, p. 25), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. Isso significa que**,** tanto o professor**,** quanto o aluno**,** são peças fundamentais dentro do processo de ensino-aprendizagem que denotam papéis importantes e ativos no mesmo.

O que se deve entender é, o que a avaliação processual caracteriza cada um destes personagens e como os dois podem relacionar-se entre si, contribuindo para o progresso de ambos? O professor não é o único avaliador e o que deve se comprometer para o processo formador, o aluno também deve contribuir ativamente.

Ainda no seu livro Pedagogia da Autonomia, Freire (2011), traz o termo “Rigorosidade Metodológica” onde, ele explica que, o docente primeiramente deve ser um educador democrático, crítico, em sua prática docente para que possa forçar a capacidade crítica

do educando, sua curiosidade, autonomia e sua responsabilidade, características estas essenciais para a formação de um estudante pesquisador.

Estas características, além de serem essenciais para essa formação, conceitos que, serão explicados nas próximas seções, também são necessárias para que o aluno possa ser seu avaliador no seu próprio processo de aprendizagem, entretanto, antes dele despertar em si esse ser, o educador deve ser antes, para que assim possa ensina-lo.

Avaliar não é um trabalho fácil, essa dificuldade se dá principalmente por sua importância fundamental na comparação do nível do progresso de todos os envolvidos, por isso, o trabalho ativo de ambas as partes, um complementando o outro, sendo rigoroso, autônomo, crítico, reflexivo, desconstruindo, construindo e intervindo sempre que necessário.

Apesar disso a realidade que vivenciamos dentro das salas de aula é outra, de acordo com Daher (2013), alguns professores parecem ignorar seu papel na interação e na construção social do conhecimento no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, mantendo ainda concepções culturais escolares tradicionalistas, e não me refiro ao método de ensino tradicional somente, mas a cultura de submissão, falta de tomada de decisão e de interversão quando necessário do educador no processo de ensino-aprendizagem.

Alessandra Daher (2013), no seu livro “aluno e professor: protagonistas no processo de ensino aprendizagem”, diz que,

> nos dias atuais em que as informações estão ao alcance de todos e de diferentes maneiras, não cabe mais ao professor a função de repassá-las, mas sim, de mediar a organização para que as mesmas façam sentido para os alunos. Neste contexto o professor precisa reconstruir o seu papel no processo de ensino e aprendizagem, deixar de ser o transmissor de conteúdos e atuar como mediador, criando situações significativas as que favoreçam aos seus alunos condições de se apropriar de um conhecimento (DAHER, 2013, p. 6).

Ao que cabe os alunos, também se percebe que são desmotivados, esperam que o professor entregue respostas prontas e o que deve ser feito, não são conscientes do seu papel como principal responsável pela busca do seu próprio conhecimento, que devem entender que a avaliação através da nota não informa somente o resultado final, mas que ele pode observar-se e intervir por ele mesmo nesse processo, perceber suas dificuldades e tentar aprimorá-las. Daher (2013), continua,

> é o aluno o responsável final pela sua aprendizagem ao atribuir significado aos conteúdos, no entanto é o professor que determina as atividades que os alunos devem desenvolver, possibilitando uma orientação adequada ao processo de construção do conhecimento. Sendo assim, fica evidenciado que o potencial de aprendizagem de um aluno constitui-se da soma da capacidade cerebral de

> processar as informações, com a capacidade de interação com o meio onde se está inserido em um processo intermediado pela ação pedagógica do professor (DAHER, 2013, p. 5).

Os responsáveis destes estudantes, em seus lares, também devem ensinar que o ambiente escolar não é o único lugar de estudo e incentivar a disciplina dos mesmos, organização e autonomia, é um trabalho em conjunto, docente e discente principalmente, como também família e comunidade, quando trata-se de educação, não é um processo simples; por isso a necessidade dessa união todos cumprindo seu papel de maneira efetiva e compromissada, para que essa formação aconteça da melhor maneira, respeitando as limitações e particularidades de cada aluno, segundo Demo (2000).

3 O QUE É UM ESTUDANTE PESQUISADOR?

O estudante pesquisador é aquele que é consciente da sua responsabilidade como autor principal da constante busca do conhecimento, que entende o papel do professor como um orientador, não um ditador de uma receita pronta.

E que, essa formação autônoma também reflete na sua formação como ser social e o conscientiza da sua responsabilidade social, porque são esses comportamentos adquiridos dentro da escola e incentivados pela família que ele levará para o seu cotidiano, caracterizando a sua particularidade como diferencial tanto como indivíduo pensante, como na sua vida acadêmica e profissional. Alves (2004) diz,

> não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido (ALVES, 2004, p. 78).

Hoje em dia, percebe-se muito a necessidade de se romper o método de educação tradicionalista, o que precisa questionar é com quais meios e o que deve ser rompido. Segundo Morrin (2000), deve-se parar para analisar como os personagens do processo educativo se comportam, esses: alunos professores, equipe diretiva, coordenação pedagógica, funcionários em geral (faxineira, merendeira, porteiro e etc.) e comunidade, todos que compõem o contexto escolar, notamos que há os que não atuam efetivamente em seu papel no processo formativo educacional de um indivíduo, como os que acreditam que não tem utilidade nenhuma no

mesmo, mas de acordo com vários teóricos, todos esses citados são importantes e precisam contribuir ativamente nessa formação.

Sabendo de todos esses personagens que compõem a formação não só educacional, como a social e crítica de um indivíduo, existe a necessidade de discutir como esses devem agir. Primeiramente, deve-se pensar em formas que desenvolvam a competência do discente, através de estímulos que desenvolvam o pensar, falar, ouvir, se expressar, ler e escrever defende Consenza (2011). Fazendo com que tanto o professor quanto o aluno rompam as barreiras do tradicionalismo e trabalhem de forma coletiva e de progresso mútuo, onde os dois estão em constante aprendizado nesse processo, assim, despertará a criticidade e autonomia de ambos, fazendo com que umas das poucas diferenças entre professor e aluno na sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem, sejam o conhecimento adquirido e a mediação do mesmo.

Todas essas características são importantes para despertar outro tão essencial quanto, que é a autonomia, o estudante pesquisador precisa ver o docente como um orientador, mediador do conhecimento, que não oferece a ele respostas prontas e nem diz tudo ao pé da letra, mas que mostra ao mesmo o caminho que deve ser trilhado, aprendendo junto com ele, utilizando de atividades que incentivem o progresso das características citadas a cima; envolvendo um processo de construção, participação, cooperação e articulação propiciando a superação desse método tradicional de ensino, onde o aluno não é somente objeto, sendo que ele também pode ser, além disso, sujeito e reconstrutivo é o que defende Siqueira (2005). Ainda de acordo com ele educar pela pesquisa é,

> o educando é o agente principal da aprendizagem. Não existe educação, aprendizagem ou instituto de ensino sem ele. O educador é importante como intermediário entre os conteúdos e os educandos, exercendo uma ação exterior, auxiliando, coordenando, planejando, despertando, induzindo e mostrando os caminhos e os instrumentos essenciais para sua formação cultural e profissional (SIQUEIRA, 2005, p. 21).

E qual o papel da família e comunidade na formação de um estudante pesquisador? Demo (2008) e Piazzi (2008) defendem que seja o mesmo na contribuição da educação da sua criança, participar das atividades e reuniões quando forem convidados, estando sempre em trabalho conjunto com a escola, monitorando a execuções das atividades passadas para a casa, estabelecendo uma rotina de horários, incentivando para que a criança crie a responsabilidade para que não desrespeite esses horários, ensinar que a escola não é o único ambiente de estudo, mostrando que a tecnologia, a internet e as redes sociais tem carácter bem mais útil que somente a diversão, ensinando-os a utilizar essas ferramentas como meios de pesquisa, propiciar

atividades de leitura e escrita também em casa, encontrando formas para que toda essa aquisição do conhecimento e pesquisa seja prazerosa. Os ainda alunos veem as aulas como algo chato, precisa-se encontrar meios para ensiná-los a ter prazer em aprender, a buscar seu próprio conhecimento, a compartilhá-lo e pensar de que forma pode usar esse conhecimento de maneira útil na sua vida e no seu cotidiano.

É imprescindível o trabalho em conjunto desses três pilares para formação desse estudante: professor/escola, aluno e família/comunidade; são parcerias em que cada um possui seu papel essencial, e é importante que se observe a discussão da proposta desses papeis citados neste artigo, ideias compartilhadas de acordo com Demo (1997). Apesar de parecer uma realidade distante de ser alcançada por conta de todo aspecto e dificuldade cultural, social e político que vivenciamos, ainda assim esses pilares precisam assumir suas responsabilidades.

4 A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PROCESSUAL NA FORMAÇÃO DE UM ESTUDANTE PESQUISADOR.

Pretende-se iniciar este tópico chamando a atenção do professor sendo o gestor da avaliação processual; como já foram abordados neste artigo, muitos docentes ainda mantém o método avaliativo tradicionalista, alguns estudiosos o chamavam de exames, caracterizado pela forma autoritária de se preocupar somente com a aprovação e a reprovação do aluno, característica está muito forte ainda nos sistemas avaliativos escolares atualmente de acordo com Hoffman (2011). Partindo deste pressuposto, precisa-se pensar em como a avaliação pode contribuir no processo formativo do aluno, o que ela pode mostrar além do resultado de uma prova.

É interessante entender que o resultado também é importante, afinal o aluno aprendeu ou não? O que não se deve deixar acontecer é que esse resultado não seja analisado e sirva como uma forma de estigmatizar o estudante. É a partir dele que o professor irá nortear-se para descobrir como agir; o fracasso do aprendizado foi somente do aluno? O método de ensino também não deixou de contribuir para este progresso? Qual mudança o educador deve tomar, como ele irá intervir a partir de agora? Precisam-se encontrar meios para que esse resultado seja recuperado e o discente como o restante da turma seja equalizado de acordo com os conhecimentos exigidos pelo currículo. Luckesi (2011) diz,

> o educador que avalia a aprendizagem é o adulto da relação pedagógica; por isso, deve possuir a disposição de acolher o que ocorre com o educando e, a partir daí, encontrar um modo de agir que seja construtivo. Sem essa

> disposição, não há avaliação. Só a partir desse ponto é possível agir construtivamente. Ignorar ou recusar a realidade que se nos apresenta inviabiliza a ação adequada satisfatória. Isso na prática escolar, mas também em qualquer experiência de vida (LUCKESI, 2011, p. 268).

Durante o processo, professor e aluno podem comparar os resultados obtidos e medir o seu aproveitamento, essa medição mede tanto o trabalho do professor quanto descobre exatamente onde o aluno tem menos aptidão de aprendizagem, é extremamente necessário encontrar qual o conteúdo o estudante possui mais dificuldade para saber exatamente onde intervir. Quando se trata de avaliação deve-se agir de acordo com sua forma política e pedagógica; pedagógica por intervir, recuperar, incluir e questionar sempre o papel do docente; e política, equalizando o aluno de acordo com os conhecimentos necessários para competir no meio social defende as ideias de (Perrenoud, 1999).

O método avaliativo é muito complexo, não quer dizer somente que o aluno não aprendeu ou o professor não ensinou o suficiente. A maneira que a instituição emprega a avaliação também é muito importante, em muitas escolas, principalmente as privadas, o professor não tem total autonomia para avaliar e precisa ceder ao sistema avaliativo adotado pelas mesmas, elas ainda empregam o método tradicionalista que se preocupa primordialmente em examinar ou testar o aprendizado de conteúdos, que servem para a aprovação de provas vestibulares nas universidades públicas. Enfim, de acordo com Daher (2015), vivemos uma cultura avaliativa defasada, que precisa de diversas mudanças e se fossem feitas de forma efetiva, contribuiria para um melhor trabalho docente em sala de aula, como uma formação de qualidade para o estudante tanto intelectual quanto crítica de acordo com o que defende.

Perante Luckesi (2011, p. 22), “o ato de avaliar a aprendizagem na escola é um meio de tornar os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios” Como já foi discutido anteriormente, um estudante pesquisador precisa despertar o prazer em aprender, a criticidade de se obter o conhecimento e de como este será válido para o seu cotidiano e sua construção como indivíduo social. A avaliação processual contribui nesse sentido, em mostrar para o aluno que ele também é responsável nesse processo, analisando-o e descobrindo maneiras que podem ajudá-lo a aumentar o seu nível de aprendizado, tendo satisfação em fazer o óbvio que lhe cabe, que é estudar, defende Castro (2015).

Outro fator importantíssimo que a avaliação mostra além de como está indo o método de ensino do professor e o progresso da aprendizagem do aluno, é a realidade do resultado quando comparado com outras instituições levando em consideração o mesmo nível de escolaridade. Como a instituição também pode intervir para melhorar a sua qualidade de

ensino e formar seus alunos para que sejam capazes de competir de forma equalizada socialmente? Muitos fatores que devem ser levados em consideração; por isso, avaliar é um processo complexo, que deve ser efetuado de forma efetiva e rigorosa, de acordo com Hoffman(2011).

Precisa-se defender um avaliar que esteja de fato preocupada com o processo de formação do estudante, seja um instrumento que contribui no seu progresso e que também ajude em uma melhor qualidade tanto da aprendizagem do aluno quanto do ensino do professor. Focando na avaliação processual, Luckesi (2011) apresenta passos extremamente necessários para este método avaliativo, não só levando em consideração a avaliação somativa que mostra os resultados; além disso também o testar, o medir, a comparação de resultados, o intervir do educador sempre que necessário, e por último avaliar o nível/progresso de aprendizagem do estudante, levando em consideração as individualidades e particularidades de cada indivíduo nessa análise, ou seja frisa a importância da avaliação processual.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi apresentado percebe-se que há vários instrumentos que podem contribuir para a formação de um estudante pesquisador, incentivando para que o aluno também se torne responsável, agente ativo, autônomo, criativo e crítico tendo como consequência um ser social pronto para desempenhar seu papel como cidadão na sociedade o que defende Demo(2008). Para que tudo isso aconteça o educador precisa primeiramente ser esse indivíduo crítico e capaz de despertar e incentivar essas características no aluno, investindo em sua formação continuada, se atualizando e trabalhando de forma conjunta com o discente, escola, comunidade e família para cada vez mais possam aumentar a qualidade do ensino-aprendizagem dentro e fora da sala de aula.

No processo avaliativo, como em qualquer área quando se trata da formação educacional de um indivíduo, Freire (2002) defende que não há docência sem discência; o professor não trabalha sozinho para a construção de esse ser, ele não é o único avaliador, faz-se necessário que o aluno também acompanhe seu próprio desempenho e encontre meios que contribuam para o seu processo de ensino-aprendizagem e ele mesmo também intervenha, essas atitudes não são somente do educador. Contudo, quando o mesmo é crítico, ultrapassa as barreiras da educação tradicionalista, cumprindo seu papel, o professor incentiva para que o estudante também se construa de forma mais consciente, crítica e autônoma.

A utilização da avaliação processual como um dos instrumentos no desenvolvimento de um aluno pesquisador, além de ajudar o alcance dessas características também transforma o método avaliativo tradicional que está estabelecido hoje em dia nas escolas, que ainda possui características de exames. Quando o professor segue os passos sugeridos por Luckesi (2011), observar, testar, comparar, medir, avaliar e intervir juntamente com a atitude de relacionar com a educação pela pesquisa, também contribui para um progresso no processo de ensinagem de qualidade, melhor desenvolvendo a formação tanto do aluno quanto avaliando o seu próprio trabalho como docente.

Passos esses que precisam seguir uma rigorosidade metodológica, não somente elaboração e aplicação de uma prova escrita ou com questões objetivas que contenham as chamadas "cascas de bananas" que mais incentivam os alunos ao erro que de fato estejam testando seu conhecimento sobre um determinado conteúdo. Outra questão que deve ser levada em consideração, é que o professor não deveria cobrar nas provas além do que se foi ensinado em sala de aula, hoje vê-se esses documentos com questões complexas tanto de interpretação quanto de respostas que não levam em consideração a compreensão crítica dos alunos mas de respostas já esperadas pelo próprio docente, sendo estas além do que foi ensinado em sala.

A avaliação precisa ocorrer de maneira sistemática, não se baseando somente no resultado desses testes, o educador precisa perguntar-se, o que de fato este estudante não aprendeu? O que gerou essa falta de desempenho, foi a metodologia utilizada ou o aluno realmente possui alguma dificuldade de aprendizagem? Quais metodologias podem ser usadas para que torne esse ensino mais acessível para o mesmo? A avaliação não serve só para mostrar se o discente aprendeu, é usada também para mostrar à realidade, a qualidade do resultado, a eficácia que o currículo está sendo empregado e avalia o trabalho do professor.

Relacionar a educação pela pesquisa com a avaliação processual não são tarefas fáceis, principalmente para o educador e toda gestão escolar, é necessário uma inquietação de ideias e tomada de atitude, despertar da autonomia e responsabilidade dos estudantes, uso de metodologias que ultrapassem as barreiras de uma educação acostumada a oferecer respostas prontas e não ter iniciativa a pesquisa e uma linguagem dialógica; de fato é um desafio. Entretanto, defende-se nesta pesquisa que essa relação são passos importantes para a construção de uma educação de qualidade, de uma formação de um cidadão equalizado com os conhecimentos e necessidades sociais, que compita para conquistar seu espaço na sociedade e não perpetue ideais de um sistema educativo medíocre, cujo maiores interesses é alavancar um mercado escolar focado em aprovações em vestibulares para cursos superiores elitizados, ao

invés de agregar valor a formação de um cidadão que contribua para o crescimento de sua comunidade e social, questionando seu papel e em como pode contribuir e evoluir ainda mais como indivíduo crítico segundo as ideias de Freire(2011).

6 REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Pensar. **In: _____. Ao professor, com o meu carinho**. 5. ed. Campinas: Verus, 2004.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 11. Ed. Campinas: Papirus, 2000.

CASTRO, Claudio de Moura**. Você Sabe Estudar?** Porto Alegre: Penso, 2015.

COSENZA, RAMON M. **Neurociência e educação:** como o cérebro aprende / Ramon M. Consenza, Leonor B. Guerra. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAHER, Alessandra F. B. **Aluno e Professor: protagonistas do processo de aprendizagem.** Disponível em: http://www.campogrande.ms.gov.br/semed/wp content/uploads/sites/5/2017/03/817alunoeprofessor.pdf.

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e contravesa.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 2ª ed. São Paulo: Autores associados, 1997.

DEMO, Pedro. **Metodologia para quem quer aprender**. São Paulo: Atlas, 2008.

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

HOFFMAN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. São Paulo: Mediação, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e preposições.** 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulamentação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIAZZI, Pierluigi. **Estimulando a Inteligência.** São Paulo: Aleph, 2008.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SIQUEIRA, Marli Aparecida da Silva. **Monografias e teses:** das normas técnicas ao projeto de pesquisa: teoria e prática. Brasília: Editora Consulex, 2005.

OS DESAFIOS DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alexia Carvalho da Silva Pessoa[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: Para que o pedagogo possa atuar no mercado de trabalho hoje, é necessária uma formação em curso de ensino superior. Porém, o que temos visto é que ainda mesmo com o padrão exigido pela esfera macro da educação que é o Ministério da Educação e, enquanto legislação, a LDBEN (1996), o homem sofre e enfrenta alguns desafios e barreiras para exercer a sua profissão. O presente artigo teve por objetivo geral compreender as dificuldades que, o homem enfrenta como professor da educação infantil. Justificando-se por buscar entender como esses aspectos que estão impregnados na nossa sociedade, tem afetado de forma indireta o mercado e até mesmo a vida dos homens. A pesquisa pauta-se em um trabalho de revisão bibliográfica com abordagem qualitativa perante Richardson (2012). Chegando a consideração de que, mesmo com tantos questionamentos e posicionamentos que não facilita a atuação desse profissional, o pedagogo tem conseguido adentrar cada vez mais no campo da educação o que vem acarretando um grande avanço para essa profissão o que nos dá uma esperança que com o passar dos anos esse quantitativo irá aumentar já que a necessidade de profissionais formados no mercado é essencial.

Palavras- Chave: Desafios. Educação. Pedagogo.

Abstract: *In order for the educator to be able to work in the labor market today, a higher education course is required. However, what we have seen is that even with the standard required by the macro sphere of education which is the Ministry of Education and, as legislation, LDBEN (1996), man suffers and faces some challenges and barriers to exercise his profession. . This article aims to understand the difficulties that men face as a teacher of early childhood education. Justifying itself by seeking to understand how these aspects that are impregnated in our society, has indirectly affected the market and even the lives of men. The research is based on a literature review work with qualitative approach before Richardson (2012). Considering that, even with so many questions and positions that does not facilitate the performance of this professional, the educator has managed to get deeper into the field of education which has led to a great advance for this profession which gives us a hope that with over the years this will increase as the need for trained professionals in the market is essential.*

Keywords: *Challenges. Education. Pedagogue.*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

Para uma pessoa atuar, no mercado de trabalho, dentro do campo da educação, exige-se que, o profissional tenha uma graduação dentro da área, tais como cursos de licenciaturas e pedagogia segundo a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 da Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96. Mesmo com a formação acadêmica, muitos desses profissionais, acabam tendo muita dificuldade para realizar o seu trabalho pois, a realidade que os espera, vai muito além do que é visto no curso, não somente pela realidade social em que, se encontra o seu aluno, mas, também, como em decorrência do seu desenvolvimento que, muita das vezes não alcança o objetivo esperado pelo professor.

Porém, muitos dos que se formam, principalmente, do sexo masculino, a sua primeira e maior dificuldade é a oportunidade de exercer a sua função, pois, a maioria dos donos de escola privadas preferem profissionais do sexo feminino, para estar em sala de aula, com as crianças do infantil, por exemplo, do que ter uma figura masculina como o docente da turma.

Sendo assim como afirma é preciso rever as atitudes que, acabam acarretando tantas barreiras na vida profissional do pedagogo, impedindo-o de exercer sua função de professor ou até mesmo limitando-os, a outras funções tais como cuidador ou auxiliar de classe, mesmo também fazendo parte da realidade de uma pessoa formada em pedagogia como afirma Rego (2018), porém o grande objetivo desse profissional é está em sala de aula exercendo a docência junto aos pequenos da educação infantil e sujeitando-os apenas a realizarem essas funções muitos se frustram e acabam escolhendo exercer uma outra profissão que disponibilize um quantitativo maior de oportunidades dentro da área de estudo.

Diante disso, este artigo tem por objetivo geral compreender as dificuldades que, o homem enfrenta como professor da educação infantil, justificando-se por buscar entender como esses aspectos que estão impregnados na cultura da nossa sociedade tem afetado de forma indireta o mercado e até mesmo a vida dos homens que querem se formar na área, pois muitos sabem dessa visão preconceituosa e das dificuldades que os esperam para poder iniciar e permanecer ativos no mercado de trabalho o que acaba gerando poucos profissionais homens na área da pedagogia já que no campo das licenciaturas não vemos essas dificuldades, cuja a metodologia está pautada em uma pesquisa de revisão bibliográfica com abordagem qualitativa de acordo com Richardson (2012).

A motivação para a realização do mesmo, tem sido o que leva as escolas particulares a privar o pedagogo de atuar na educação infantil e quais têm sido as barreiras que esse profissional tem enfrentado ao tentar ingressar no mercado de trabalho. Por essa razão, é preciso

desenvolver uma desconstrução no pensamento que infelizmente ainda tem sido preconceituoso com relação a figura masculina na sala de aula, dessa maneira podendo visualizar que ele está ali para exercer o seu papel profissional e se dedicar a aprendizagem da criança.

2 O PEDAGOGO E A SOCIEDADE

Hoje, o profissional formado em pedagogia, enfrenta uma grande problemática no meio da sociedade que, é o pensamento muita das vezes preconceituoso de que, apenas, as mulheres, possuem as características adequadas para estar em sala de aula. Azevedo (2004) afirma que essa construção histórica precisava ser desfeita e a presença do homem em sala precisava ser vista de forma igualitária como a da figura feminina.

Essa visão que, já vem enraizada na cabeça das pessoas, é na realidade fruto de consequência histórica. O que muitos desconhecem é que, como primórdios, os homens foram quem assumiram a sala de aula e que, possuíam todo o poder de conhecimento. Porém, com o passar do tempo, isso foi se modificando pois, com a chegada da revolução industrial, os homens passaram a trabalhar nas fábricas e as mulheres, além de tomarem conta das suas casas, muitas precisaram trabalhar, para poder ajudar a sustentar suas famílias e foi aí, aonde se iniciou a presença das mulheres como educadoras.

A mulher por possuir o instinto materno e sempre cuidadosa com as crianças, foi vista como a figura ideal para se está com os alunos dos anos iniciais, mas, isso tem sido mudado já que, o homem, está retornando para poder atuar nessa área.

Com isso, a figura masculina deve desconstruir esse pensamento de que, não é apenas a mulher que, realiza de forma adequada a função de educar e deve sim, cada vez mais ir em busca de um espaço ainda maior no mercado de trabalho, dessa forma servindo de motivação e inspiração para outros jovens que querem ingressar como docentes na sua carreira profissional.

A comunidade escolar como assinala Rego (2018), tem como um dos seus objetivos refletir as características da sociedade em que ela é inserida, por isso, se vê, tanta resistência com relação ao homem pois, por muitos anos, a figura que era vista como a ideal para trabalhar diretamente com as crianças das séries iniciais, eram as mulheres.

Com tudo, é importante que o homem busque o seu espaço visando uma transformação na realidade em que se está inserido mostrando que o que designa aptidão para lesionar não é o sexo do indivíduo, mas sim suas práticas pedagógicas, suas metodologias em sala de aula, é valido justamente o que se aprende dentro de um locos educacional em sua graduação e como

esse profissional se prepara para poder exercer e atuar da melhor forma como professor educador. Para Silva (2014),

> a escola de educação infantil, seus professores e todos os envolvidos na unidade escolar, na rede de ensino, é espaço para se refletir na desconstrução de que esse espaço é feminino e que a presença de um homem é ameaçadora, incompatível com a realidade: um fracassado trabalhador da indústria ou do comércio que tenta a sorte num trabalho mais "leve" de olhar crianças (SILVA, 2014, p. 49).

É preciso desconstruir esse olhar que, existe em relação a figura masculina, de assumir uma sala de aula com crianças da educação infantil, pois, muitas pessoas acreditam ou esperam que essa relação esteja ligada a opção sexual do indivíduo o que na realidade não acaba afetando de maneira alguma seu desempenho profissional nem significa que exista algum vínculo relacionado a sua sexualidade o que na realidade limita-se apenas a escolha de um ser para exercer determinada profissão que nesse caso é a de pedagogo.

Muitos veem que, a missão do professor na sala de aula é limitada apenas a um simples ato de cuidar de crianças, convencendo-se que dessa maneira o trabalho do professor acaba sendo mais fácil de ser realizado e por esse motivo muitos homens acabam escolhendo a pedagogia como ramo de profissão e esquecem que na realidade para se está na frente de uma sala de aula é exigido uma preparação acadêmica da parte do funcionário. Segundo Barbosa (2018), a importância para a seriedade do pedagogo precisa-se entender que além de um professor educador ele é aquele que forma cidadãos com uma visão crítica de mundo que já deve ser desenvolvida desde os anos iniciais, a importância da troca de conhecimentos dentro da sala de aula e principalmente como se deve trabalhar com a diversidade de alunos que encontram-se nas escolas e que precisam de um acompanhamento diferenciado, assim Do Evento (2019), afirma que o pedagogo não é mais um profissional formado de forma fragmentada e sim de forma unitária, ou seja esse profissional está apto para trabalhar na educação de base e em outros campos de atuação fora do ambiente escolar como em empresas, hospitais, órgãos públicos , etc. E por mais uma vez comprova-se que o profissional da pedagogia pode atuar nessa área sem algum tipo de medo ou receio por parte dos pais, colegas de trabalho ou donos de escolas.

De acordo com Libâneo (2010) "o professor deve ser um profissional competente e compromissado com o seu trabalho escolar" (LIBÂNEO, 2010, p.61). Dessa maneira, pode ser analisado como é importante que o homem também possa atuar dentro da área da educação e como o seu sexo não interfere em nada na construção do conhecimento do aluno, basta como qualquer outro profissional ele está preparado para enfrentar o mercado de trabalho e

principalmente exercer de forma adequada e com competência a sua profissão, visando sempre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

3 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA

De acordo com o Art. 62 da LDB, a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. É perceptível como a educação com o passar dos anos foi tomando uma seriedade maior e a cada dia se aperfeiçoando, pois nem sempre se foi exigido uma formação em nível superior para poder exercer a função de professor (BRASIL,1996).

Dessa maneira, vai ficando cada vez mais explícito de que o fato do profissional que assumirá a sala da educação infantil ser um homem não influência de maneira alguma na educação e formação dos discentes e assim como a mulher ele possui a mesma qualificação, porém o que tem-se visto, principalmente nas escolas privadas, é que mesmo possuindo a mesma graduação que o profissional do sexo feminino a oportunidade e confiança de se está como o regente da turma não acorre de forma igualitária, como afirmam De Barros; Paixão, Teixeira et. al. (2019),

> os educadores recém-formados chegam ao mercado de trabalho, preparados para proporcionar uma educação de qualidade, com anseio de contribuir com metodologias dinâmicas, diferenciadas e novas ideias, porém muita das vezes seus colegas de trabalho que atua a mais tempo não aceitam suas sugestões (DE BARROS; PAIXÃO; TEIXEIRA et. al, 2019, p. 160).

Por muito tempo e até hoje dentro do mercado de trabalho a figura masculina é quem mais predomina e se destaca, mas dentro do ambiente escolar a situação é inversa, desse modo o pedagogo quando atua na educação infantil precisa mostrar ao dono da escola e principalmente aos pais que são profissionais preparados para exercer com qualidade a docência comprovando que estão aptos a estar em sala tanto quanto as mulheres.

Para que, o pedagogo venha ser sempre um profissional bem qualificado é preciso que além da formação o mesmo esteja sempre investindo em sua formação continuada, buscando sempre está realizando metodologias ativas em sala de aula visando o desenvolvimento e a aprendizagem que é agregada ao conhecimento dos alunos, pois por ser do sexo masculino o professor acaba sendo bastante visado dentro da escola não somente pelos

donos, como pais e até mesmo colegas de trabalho o que afirma o pensamento De Barros; Paixão, Teixeira et. Al. (2019), “um dos maiores desafios e dificuldades encontrados pelos professores, estão ligados com os colegas de trabalho, as famílias e a realidade escolar” (DE BARROS; PAIXÃO, TEIXEIRA et. Al, 2019, p.168). Dessa forma é perceptível como esses comportamentos acabam deixando com que o ambiente profissional fique um pouco desconfortável para que o docente possa trabalhar e desenvolver de forma confortável as aulas, o que acaba acarretando um pequeno receio dentro do mesmo já que tudo o que ele fizer estará de certa forma sendo supervisionado para que assim nada venha parecer um ato ofensivo ao aluno ou que gere qualquer tipo de desconfiança com relação ao professor ou até mesmo com relação a execução do seu trabalho.

Desde modo o pedagogo precisa sempre está atento ao seu posicionamento dentro da sala, mas principalmente está atento ao seu profissionalismo, pois na verdade o que acaba fazendo toda a diferença é o resultado do seu empenho refletido na vida estudantil dos seus alunos, o que nos mostrando que, tanto os homens quanto as mulheres levam a sério a educação e buscam sempre exercer da melhor forma a sua profissão.

4 SEM PADRÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como pode-se observar durante o nosso estudo por muito tempo acreditava-se que a mulher exerce melhor o ato de cuidar das crianças do que homem devido a relação materna existente e pelo mesmo motivo acarretou dificuldades para a atuação do homem na área. Segundo Da Silva (2018) o que, muitas das vezes acaba passando desapercebido pelos olhares dos donos de escolas e dos pais é que na realidade existem diversas formas de cuidar de uma criança dentro da sala de aula o que é importante e necessário para a vida estudantil dos alunos, já que além de educar, trabalhar de forma pedagógica e lúdica com os pequenos, os docentes precisam cuidar da criança como um todo, como indivíduo já que o mesmo depende de algum adulto para realizar certas atividades.

Dessa forma percebe-se que os homens também aprendem a cuidar das crianças assim como as mulheres e por serem diferentes também executam essa tarefa de forma distinta porém a parte fundamental que é exercer de forma eficaz o seu papel de pedagogo é realizada de maneira adequada pelos mesmos evidenciando mais uma vez que o gênero não determina um bom desempenho em sala afirmando e corroborando com Silva (2014),

> proporciona nessa faixa etária da educação infantil de conhecimento diversificado de forma prazerosa, sem rotulações e padrões a serem seguidos, mas sim desenvolvidos conforme a necessidade de cada um (SILVA, 2014, p.19).

Podemos observar que, o importante é a forma com que, o profissional, trabalha as atividades práticas que desenvolve o senso crítico e a coordenação motora das crianças em sala, pois, a LDB exige que, para se está atuando como profissional de pedagogia, ou seja, o professor precisa ser formado em nível superior e pôr em execução o que ele aprendeu na graduação e em seus cursos de formação continuada que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trás no seu §1º do Art. 62.

Entretanto, o grande fator que faz com que seja rico e importante a presença do homem como professor em sala, é justamente ter e relacionar a figura deles com a de um pai. Muitas crianças tanto em escolas públicas ou em escolas privadas convivem apenas com suas mães devido há alguma espécie de separação ou problema familiar ou até mesmo devido a heterogeneidade de famílias que existem, dessa maneira os pedagogos acabam se tornando inspiração e modelo a ser seguido principalmente pelas crianças do sexo masculino já pelas meninas são vistos como um protetor assim como seus pais, por isso a necessidade desse profissional atuando nos anos iniciais, pois toda criança precisa obter contato com a figura masculina fora do âmbito familiar justamente por muitas conviverem apenas com mulheres dentro de casa. Leão (2015) afirma,

> a presença do docente do gênero masculino torna-se importante e necessária, por configurar uma oportunidade para as crianças conviverem com a figura masculina, fora do âmbito escolar (LEÃO, 2015, p. 83).

E assim podem colaborar não somente com a educação, desenvolvimento e aprendizagem do discente, mas principalmente formando uma característica disciplinar nas crianças dentro e fora da escola. Contribuem também no convívio desses alunos com os professores do sexo masculino nos anos posteriores, pois os garotos não enfrentam os professores nem os desrespeitam pelo fator de sempre terem tido o contato apenas com professoras.

5 A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR HOMEM EM SALA

Todo professor seja ele da educação infantil, fundamental menos, maior, ensino médio ou nível superior tem o seu valor e importância para cada aluno e sempre acaba de

alguma forma marcando a vida de muitos não somente a escolar como a sua vida fora do ambiente educacional, pois muitos professores independentes do seu sexo são vistos como referenciais e modelos a serem seguidos por seus alunos.

Com o homem essa visão não se modifica quando falamos sobre o professor na educação infantil, porém em alguns casos vai muito além, de acordo com Leão (2015), o profissional passa a ser um referencial de modelo paterno e de demonstração de carinho e afeto que muitos alunos esperavam receber dos seu pai em casa ou imaginam que é assim que se deve ser e acabam se refugiando nessa figura que eles encontram dentro da sala de aula, de que eles estão ali desde o processo de alfabetização até o processo de construção de caráter que se esperava também ser construído dentro do seio familiar.

Na prática é perceptível que para as crianças não existem divergências quando se trata da relação das aulas dos professores com as das professoras. É preciso apenas se atentar que a criança nessa fase precisa ter contato com as pessoas de ambos os sexos já que elas estão em processo de formação de caráter e de formação de pensamentos sobre questões sociais, ou seja, esse aluno precisa entender que a sociedade em que ele está inserido é composta por pessoas de diferentes sexos e que os mesmo estão aptos a exercerem suas funções e tarefas de forma eficaz, sendo assim não existe espaço melhor que a escola para mostrar isso aos pequenos e mostrar aos pais e familiares que não é somente a mulher que deve ser a regente de uma turma da educação infantil o que corrobora com o pensamento de Gentile (2005).

Além desses aspectos é essencial para a formação desses pequenos o contato com o homem pois eles acabam desenvolvendo uma postura escolar mais disciplinar, não que as professoras não disciplinem os alunos mas, devido ao pulso mais firme e duro que a figura masculina naturalmente já possui e transmite esse pensamento as crianças que automaticamente acabam desenvolvendo essa característica. Outro fator que torna importante a presença desse profissional em sala, Gentile (2005), afirma "alguns professores homens enfrentam imposições com as turmas de alunos maiores e com dificuldade de comportamento" (GENTILE, 2005, p. 83). O que acaba evitando com que esses alunos tenham problemas futuros com professores do sexo masculino e ocasione esse tipo de comportamento desconfortável para os licenciados por áreas de atuação e o estranhamento ao chegarem ao ensino médio é justamente a presença desse contato com o profissional na educação infantil que é principalmente nessa fase em que a criança está em processo de formação.

Por essas e outras razões o profissional formado em licenciatura em pedagogia mesmo sabendo que irão enfrentar tantas dificuldades e barreiras ao tentar ingressar no mercado

de trabalho exercendo essa função sabem também dos pontos positivos que essa profissão trás para o pedagogo e devido a essas consequências gratificantes a cada ano que se passa muitos homens tem se formado na área da educação e aos poucos estão ganhando mais espaço no campo da educação infantil o que nos mostra um avanço, porém não significa que as barreiras deixaram de existir mas, cabe ao profissional sempre saber como se posicionar mediante as situações que vão surgindo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo como foi apresentado, podemos observar algumas dificuldades que o homem enfrenta ao querer exercer a profissão de pedagogo e principalmente se for para atuar com crianças da educação infantil, sendo que essas barreiras elas não deveriam existir já que a pedagogia não limita o docente apenas a atuar em uma modalidade de ensino e possui como público alvos crianças dos anos iniciais e as do fundamental menor ou seja as crianças do 5° ano, sendo assim a educação de base é de nossa responsabilidade e não cabe aos pais ou aos donos de escolas delimitar que apenas os docentes do sexo feminino poderá está exercendo a sua função por motivos de preconceito ou desconfiança de que algo vá acontecer com a criança.

Podemos analisar com esse estudo que as instituições privadas são as que têm colocado o maior obstáculo na vida profissional do homem já que para atuar em escolas estaduais ou municipais é necessário passar por um concurso público o que infelizmente não acontece todos os anos e que acaba apenas tendo como opção de emprego as escola particulares que muitas das vezes, cedem as vontades dos pais, pois tanto os pais quanto os donos das escolas possuem uma ideia de que apenas as mulheres cuidam melhor das crianças que os homens e acabam esquecendo do seu papel como educador gerando como consequência apenas um pequeno grupo de professores do sexo masculino para atuar na área. Entretanto o homem deve sim cada vez mais ir em busca do seu espaço no mercado de trabalho, enfrentando e visando uma melhora nas oportunidades mostrando que as dificuldades e das barreiras são frutos da sociedade e não consequência da má execução do seu trabalho.

Mesmo com tantos problemas, aos poucos os pedagogos têm adentrado ainda mais no campo da educação para atuar na sala de educação infantil, já que muitos além de gostarem do que escolheram para exercer como profissão executam com excelência o seu trabalho e demonstrado o tamanho da sua relevância e importância ao lidarem diretamente na formação

educacional e social das crianças que geram um melhor desempenho e uma melhor aceitação com outros professores no futuro.

5 REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como política pública.** 3 Ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CANCIAN, Viviane Ache; WESHENFELDER, Noeli Valentina. **Pedagogo Generalista–Professor de Educação Infantil**: implicações e desafios da formação. Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade, v. 27, n. 51, p. 45-67, 2018.

DA SILVA, Claudionor Renato; VELOSO, Luana Alves Porto. **Desafios do Professor Homem na Educação Infantil**: um debate a partir do estágio em pedagogia. Itinerarius Reflectionis, v. 14, n. 1, p. 01-14, 2018.

DE BARROS, Raquel Pereira et al. As Principais Dificuldades Enfrentadas Por Pedagogos Recém Formados. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 8, n. 11, p. 157-171, 2019.

DO EVENTO, Coordenação; SILVA, Ana Clara Dias Ferreira; DA PIEVE, Maria da Graça Prediger. **O Pedagogo Escolar e Sua Função Supervisora No Âmbito Das Escolas Públicas:** abrangência e desafios de sua gestão pedagógica. Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta-RS, v. 6, n. 1, p. 525-526, 2019.

FILHO, Luciano M. de Farias. **Pensadores Sociais e História Da Educação.** Ed. Autentica, 2011.

GENTILE, Paola. **O Papel Positivo Dos Homens Na Educação Das Crianças.** Nova Escola. N. 183, jun./julh., 2005. P. 50-53.

LEÃO, Guilherme I. M. **A Importância Do Docente Do Gênero Masculino Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental.** Universidade de Brasília. DF, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

REGO, Elizabeth Danziato. **Do quadro à tela**: Desafios Para a Formação do Pedagogo Brasileiro no Século XXI/From painting to canvas: challenges for the formation of the Brazilian pedagogue in the 21st century. Brazilian Applied Science Review, v. 2, n. 6, p. 1901-1915, 2018.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SILVA, Angela C. Gomes de. **Reflexões Sobre o Professor do Sexo Masculino na Educação Infantil**. São Gonçalo, SP, 2014.

SILVA, C. R. **Docência Masculina na Educação Infantil**: impressões de um iniciante. Gênero e raça em discursão. Jundiaí, SP: Paco Educacional, 2014.

O PROCESSSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Carla dos Santos[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: O processo de alfabetização e letramento, precisa ser compreendido da forma correta, para que, ocorra de maneira em que, os envolvidos no processo, saibam o que estão fazendo e o que é necessário para que se tenha bons resultados pois, é através desse processo que, começa o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, com o uso consciente da leitura nas práticas sociais de acordo com Possebom (2008). É necessário que, a alfabetização e letramento sejam trabalhados diariamente, levando em conta as especificidades, mas que, ambos, sejam trabalhados juntos tendo um significado para os envolvidos no processo, para isso, tornar-se essencial que, os educadores se disponibilizem a buscar conhecimentos necessários para aplicar a alfabetização e o letramento no espaço educacional, utilizando as metodologias necessárias, buscando também apoio da família do educando perante Brasil (1998). Esta pesquisa aconteceu pela necessidade de buscar conhecimentos adequados para fornece-los aos educadores de forma que eles compreendam como devem agir durante o processo de alfabetização e letramento e possa aplicar todo conhecimento adquirido no espaço educacional, melhorando assim a qualidade do ensino e a obtenção de bons resultados no processo de ensino e aprendizagem. Tendo como metodologia uma abordagem qualitativa com revisão bibliográfica segundo Richardson (2012).

Palavras- Chave: Alfabetização. Letramento. Processo.

Abstract: *The process of literacy needs to be understood correctly, so that it does not occur so that those involved in the process know what they are doing and what is necessary to have good results, because it is Through this process, the development of reading and writing skills begins, with the conscious use of reading in social practices according to Possebom (2008). Literacy and literacy must be worked out daily, taking into account the specificities, but both should be worked together with meaning for those involved in the process, so that it is essential for educators to be willing to seek knowledge needed to apply literacy and literacy in the educational space, using the necessary methodologies, also seeking support from the student's family before Brazil (1998). This research was due to the need to seek adequate knowledge to provide them with educators so that they understand how they should act during the literacy process and can apply all the knowledge acquired in the educational space, thus improving the quality of teaching and obtaining good results in the teaching and learning process. Having as methodology a qualitative approach with literature review according to Richardson (2012).*

Keywords: *Literacy. Literacy Process.*

[1]Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2]Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização e letramento é algo que, precisa ocorrer de forma correta, onde, o educador tenha consciência e conhecimento do que precisa ser trabalhado e qual a melhor metodologia para aplicar em sala, com seus alunos, desde as séries iniciais de acordo com Weisz (2000).

Para que, esse processo seja ensinado, em conjunto e seja compreendido, tanto pelos alunos, quanto pelo professor, é necessário que, fique claro o real significado desse processo, acompanhado de um ensino que, ofereça uma base para a vida social e a jornada na escola, já que, há muito tempo, o processo de alfabetização e letramento ocorreu de modo que, em muitas das vezes, os educadores utilizaram métodos que, não contemplavam um ensino e aprendizagem de qualidade, o que se tornou um obstáculo na aquisição da alfabetização e do letramento dos alunos, que acabaram tendo o seu aprendizado limitado para Cagliari (2010).

Diante disso, de acordo com Cagliari (2010), é de extrema importância que, os professores tenham mais conhecimentos e preparo para trabalhar em sala de aula a alfabetização e letramento, para que, sejam detectadas as dificuldades de cada um e o que falta para um ensino completo, onde o aluno compreenda o que ver e pratica.

Com isso, esse artigo tem por objetivo geral demonstrar como deve ocorrer o processo de alfabetização e letramento nas séries iniciais de forma construtiva, auxiliando os educadores de maneira que, possam solucionar os problemas que, envolvam o ensino para que, assim, possam inovar com metodologias aplicadas em sala de aula, melhorando o ensino.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de mostrar que, o processo de alfabetização e letramento desde as séries iniciais, precisa ocorrer de tal forma, que, haja flexibilidade dos conteúdos, inovando e não apenas utilizando os antigos métodos de ensino, buscando assim resultados satisfatórios, por isso, é necessário que os envolvidos nesse processo, estejam cientes de como buscar uma aprendizagem completa e foi motivada com o foco de apreender as dificuldades que envolvem esse processo.

Esse trabalho se propõe a identificar os empecilhos que atrapalham para que ocorra um aprendizado que contemple a maioria. Tendo uma metodologia pautada na revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa segundo Richardson (2012).

2 COMPREENDENDO O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O processo de alfabetização é fundamental na formação aluno, essa é a etapa que tem grande importância no trajeto educacional, sendo um suporte estrutural que, irá acompanhar o aluno em todo processo de aprendizagem que ele irá percorrer, podendo refletir no sucesso ou fracasso educacional, alguns alunos começam esse processo na educação infantil, em casa ou na escola, pois antes mesmo de irem para a escola, as crianças são inseridas no mundo da escrita e leitura. Sozim (2008), afirma que,

> sabe-se que a inserção da criança, no mundo da escrita, ocorre antes da sua entrada na escola, para ser alfabetizada, pois seu desenvolvimento anterior se faz numa sociedade grafocêntrica. Assim sendo, a capacidade de produção escrita inicia-se na infância e amplia-se à medida que sua inserção cultural se desenvolve, distinguindo-se dois conceitos: Alfabetização: aprendizado do alfabeto, domínio e apreensão da forma escrita, utilizada em duas funções que se inter-relacionam: ler e escrever; Letramento: relaciona-se diretamente ao ato de ler e escrever, ampliando-se, à medida que se faz uso dessas funções na vida social, utilizando-os num processo mais amplo do que o decodificação de palavras, ou o registro delas (SOZIM, 2008, p.44).

No processo de aprendizagem, a alfabetização e letramento não são iguais como alguns pensam, pois, alfabetização é o desenvolvimento da habilidade de ler e escrever, quanto o letramento é o desenvolvimento do uso correto da leitura e da escrita nas ações do meio social, mesmo sabendo que são diferentes, é importante enfatizar que um depende e complementa o outro, de acordo com Soares (2004), a,

> alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento que por sua vez, só pode se desenvolver na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (Soares, 2004, p. 97).

Por muito tempo o processo de alfabetização e letramento não foi trabalhado como deveria no espaço educacional, pois muitos tiveram uma imagem errada em relação a sua função, limitando esse processo ao ensino das letras e da escrita, mesmo que não compreenda o que é feito, que acabou provocando falhas no processo, perdendo seu verdadeiro significado, que vai muito além de reproduzir sons e letras. Segundo Possebom (2008),

> A leitura é uma experiência pessoal ao qual não depende somente da decodificação de símbolos gráficos, mas de todo o contexto ligado a história de vida de cada indivíduo para que este possa relacionar seus conceitos prévios com o conteúdo do texto, e desta forma construir o sentido. (POSSEBOM, 2008, p.03)

Com o passar do tempo, fica evidente que, a aprendizagem da leitura e da escrita não se resumem penas a decorar as letras e reproduzir em sons ou apenas por meio da escrita delas, mas ficou claro que saber ler e escrever é algo que deve ir muito além, e que esse processo de alfabetização e letramento deve ocorrer de forma que estejam ligados a ele muito conhecimento do convívio social com significados, para assim obter uma boa compreensão desse processo.

O professor tem que ter, o objetivo de letrar, enquanto alfabetiza o seu aluno, ensinar de forma que as crianças leiam palavras e textos e compreenda o que leu, envolvendo todo contexto, não apenas seguindo métodos tradicionais, diferentemente dos métodos tradicionais de ensino da língua, Marcuschi (2004), afirma que,

> é importante considerar que [...] não são primeiramente as regras da língua os merecedores de atenção na escola, mas os usos da língua, pois o que determina a variação linguística em todas as manifestações são os usos que se faz da língua (MARCUSCHI 2004, p.16).

Durante o processo o professor tem que ter em mente que para obter bons resultados deve ter um bom conhecimento de como deve ocorrer, para poder passar aos seus alunos ensinando de forma que o aluno veja significado no que faz, para que assim as crianças possam relacionar a alfabetização com o letramento, para concluir o que precisa nesse aprendizado, pois só assim terá evolução com a realidade linguística e na interação social, onde o professor deve incentivar a leitura e aguçar nos alunos o gosto de ler. Conforme Cagliari (2010),

> o processo de alfabetização inclui muitos fatores e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como uma 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, sem os sofrimentos habituais (CAGLIARI, 2010, p.17).

O professor tem que criar uma rotina voltada para a leitura e escrita, e estará dando oportunidades para que os alunos tenham um bom desenvolvimento intelectual e pessoal, porque ler e escrever com frequência aprimora as habilidades e conhecimentos, possibilitando o crescimento escolar e um bom desenvolvimento ao longo da vida.

É preciso que a alfabetização e letramento ocorram de forma teórica e prática na sala de aula, onde as crianças além de aprender possam, pôr em prática e relacionar com o seu cotidiano o uso da leitura, linguagem e da escrita, é preciso que o educador indique e disponibilize recursos que os auxiliem e forneçam um suporte ao aluno em busca da melhor compreensão e aprendizado, para levar a diante todo conhecimento, assim compreendendo o

processo de forma clara, relacionando a alfabetização com o letramento e entendendo a individualidade de cada um. Segundo Goulart (2002),

> podemos entender tal relevância no sentido da participação crítica nas práticas sociais que envolvem a escrita, mas também no sentido de considerar o diálogo entre os conhecimentos da vida cotidiana, constitutivos de nossa identidade cultural primeira, com os conhecimentos de formas mais elaboradas de explicar aspectos da realidade (GOULART, 2002, p. 52).

As crianças chegam na escola com alguns conhecimentos, relacionados a alfabetização e letramento, mas muitas das vezes não sabem por em práticas e incluir esses conhecimentos no seu dia a dia, por falta de compreensão do que é visto, lido, escrito e falado, por isso é de total importância que os professores trabalhem a leitura e a escrita utilizando vários recursos como: revistas em quadrinhos, textos de fácil compreensão, anúncios, abordando questões que envolvam o meio social do auno e que possibilitem o aprendizado. Segundo Brasil (1998),

> a experiência com textos variados e de diferentes gêneros é fundamental para a constituição do ambiente de letramento, a seleção do material escrito, portanto, deve estar guiada pela necessidade de iniciar as crianças no contato com diversos textos e de facilitar a observação de práticas sociais de leitura e escrita nas quais suas diferentes funções e características sejam consideradas. Nesse sentido, os textos de literatura geral e infantil, jornais, revistas, textos publicitários, entre outros, são os modelos que se podem oferecer as crianças para que aprendam sobre a linguagem que se usa para escrever (BRASIL, 1998, p. 151-152).

É papel também da família complementar o ensino da alfabetização e letramento, reforçando em casa o que foi visto na escola, através de exercícios que trabalhem a leitura e escrita, os familiares podem utilizar materiais que tenham disponíveis ou buscar os que melhores facilitem a aprendizagem da criança.

3 ALFABETIZAR LETRANDO

Como já vimos, alfabetizar é muito mais que ensinar as letras e sons, pois é preciso ser um processo com significação para desenvolver um olhar crítico em relação a linguagem, assim como o letramento que é um processo onde são utilizadas práticas que envolvam a leitura e escrita levando em conta o contexto social. Conforme Almeida (2014),

> o letramento designa na ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e escrita, inicia-se um processo amplo que torna o indivíduo capaz de utilizar a escrita em diversas situações sociais. Novamente

> reforçando o uso no contexto social, pois o letramento surgiu para complementar à alfabetização, pois não basta apenas ler e escrever (ALMEIDA, 2014, p.205).

Para que seja ofertado um ensino de qualidade desde as series iniciais é preciso alfabetizar letrando, pois em alguns casos os alunos sabem ler e escrever, ou apenas escrever, porém não sabem compreender e interpretar textos para produzir. De acordo com Soares (2006),

> alfabetizar significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita [...]. A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (SOARES, 2006, p15).

Dessa forma, é necessário inserir livros e textos no cotidiano, para assim a leitura tornar-se um hábito, aprimorando cada vez mais o conhecimento. O professor deve trabalhar nesse processo textos que tenham relação com o convívio da criança, para que elas possam ter mais facilidade de entender o uso da leitura e da escrita na sociedade.

Alfabetizar letrando é de extrema importância para que o aluno receba um ensino que integre o sistema da escrita enquanto é alfabetizado, tornando-se capacitado para escrever de forma que se sinta envolvido no processo e tenha domínio do que faz. Para Soares (2006), o letramento resulta, pois, "[...] estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (SOARES 2006, p.18). Além disso, utilizá-las em situações do dia-a-dia.

Essa tarefa não é fácil, mas se o educador buscar mais conhecimento sobre esse assunto por meio de cursos de capacitação e leituras que aborde o tema podendo aprimorar seus conhecimentos, inovando para aplicar métodos de ensino que os auxiliem na busca para obter bons resultados no ensino.

De acordo com Rojo (1998, p. 66) "um método de alfabetização que leve em conta o processo de aprendizagem deve deixar um espaço para que o aluno exponha suas ideias a respeito do que aprende". Portanto, o método escolhido pelo professor tem que dar oportunidade aos alunos, onde eles possam apresentar suas ideias, participando de forma produtiva. Fica claro que os métodos de ensino no processo de alfabetização e letramento é o que encaminha e dar partida na jornada de leitura e escrita do aluno, e faz com que ele aprenda e reflita sobre o que faz, tornando-se um indivíduo crítico. Freire (1983), afirma que,

> a leitura é um ato crítico que envolvem a conscientização, reflexão e transformação, pois enquanto prática discursiva é utilizado como um importante instrumento do resgate da cidadania e o ser humano, muito antes de inventar os códigos linguísticos já lia o mundo (FREIRE,1983, p 11-12).

O professor alfabetizador tem que estar sempre adquirindo novos conhecimentos, para passar para seus alunos o que for preciso, para assim, oferecer aos educandos um suporte que os ajude durante todo aprendizado, e para que os alunos saibam relacionar o aprendizado com o meio social, o professor deve estar ciente sempre que tem o dever de alfabetizar letrando, mesmo que seja o caminho mais longo, pois é o que leva para o êxito no ensino e aprendizagem.

É no espaço educacional que a criança tem que receber as instruções necessárias para tornar-se alfabetizado e letrado, portanto as orientações do educador precisam ter fundamentos e não apenas serem baseadas em métodos tradicionais antigos, mas sim rever o que é trabalhado para identificar as dificuldades de cada aluno e buscar melhorias para o progresso na aprendizagem do aluno. De acordo com Weisz (200),

> o ensinar a língua escrita em contextos letrados, a função do professor é observar a ação das crianças, acolher ou problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos alunos sobre a escrita avançar (WEISZ, 2000, p.62).

Durante o processo de alfabetização e letramento as práticas devem acontecer de maneira que o aluno possa analisar o que ler e escreve e refletir sobre o que faz, o contexto do ensino deve sempre ter significado, contando não só com a participação do professor, mas sim com a do aluno, que poderá questionar e opinar quando necessário durante o processo. De acordo com Brito (2007),

> ao ouvir e produzir histórias, a criança vai construindo o seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos linguísticos (BRITO, 2007, p. 36).

O educador deve propor a seus alunos uma rotina voltada para leitura e escrita, sendo utilizados textos reais, incluindo a reescrita e produção de textos, onde serão trabalhadas a imaginação, criatividade e interpretação do aluno, formando assim cidadãos críticos e que sabem o que acontecem ao seu redor, dessa forma aprendendo de verdade. Com base em tudo que foi visto fica claro que o trabalho bem feito do educador juntamente com os envolvidos no processo de aprendizagem da criança, é de extrema importância para que se tenha eficácia no processo de alfabetização e letramento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização e letramento é um dos primeiros processos que integram a vida das crianças, e ele ocorre dentro e fora da escola, é durante esse processo que as crianças passam a ter mais conhecimentos que as levaram a aprender ler e escrever, e relacionar esse aprendizado com o meio e as práticas sociais, portanto é de extrema importância que o processo de alfabetização e letramento ocorra da maneira que seja flexível e que os envolvidos estejam conscientes e saibam o significado que tem esse processo.

Há uma grande necessidade nos dias atuais de um ensino de qualidade que possam oferecer as crianças um suporte para diversas áreas de conhecimento, inclusive para torna-se um indivíduo alfabetizado e letrado, de maneira que esteja ciente do que faz, para assim realmente ser alfabetizado de verdade, pois há muito tempo os educadores basearam-se apenas nos métodos tradicionais de ensino, ocasionando um ensino limitado, onde os alunos não aprendiam ler e interpretar, mas apenas repetir o que ver, e a reproduzir cópias, o que provoca a cada dia o crescimento do analfabetismo funcional, por isso os educadores precisam antes do que nunca, inovar nos métodos de ensino e mudar o que for preciso para assim melhorar a situação do ensino no âmbito da alfabetização e letramento, e possa ter mais facilidade com o ensino e obter resultados satisfatórios na aprendizagem dos seus alunos.

O professor é um dos principais responsáveis no processo de alfabetização e letramento, devendo buscar capacitação necessária para poder passar aos alunos um conhecimento adequado que seja capaz de ensinar de maneira que o educando aprenda a cada dia e leve para seu meio social e ao longo da vida o conhecimento adquirido. O educador precisa ter consciência das especificidades da alfabetização e do letramento e trabalhar sempre um relacionado ao outro, pois sabemos que assim o aluno compreenderá de verdade o que está aprendendo e qual importância disso. A família do educando precisa auxiliar o professor fora do espaço escolar e complementar o ensino com atividades que reforcem o que o aluno aprendeu, assim apoiando e trabalhando em conjunto com o professor, já que os bons resultados não são de interesse apenas do professor e aluno, mas também das pessoas que fazem parte da vida da criança.

Desta maneira, o presente artigo, buscou ao longo de suas pesquisas bibliográficas, mostrar as dificuldades presentes no ensino no âmbito da alfabetização e letramento, e apontar os caminhos mais viáveis que o educador e a família do educando devem seguir para que possa utilizar os métodos mais adequados para realização do ensino no processo da alfabetização e letramento, para assim ter mais facilidades e poder contemplar a todos os alunos, ou a maioria

com bons resultados, desconstruindo velhos conceitos e realizando mudanças na nossa sociedade alfabetizada e letrada.

5 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Fulaneti; FARAGO, Alessandra Corrêa**. A importância do letramento nas séries iniciais**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP:2014 (p.205)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. Departamento da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para *a* Educação Infantil*:* Conhecimento de Mundo**. Brasília, 1998. V. 3, p. 151-152.

BRITO, L. P. L. Letramento e Alfabetização:implicações para a Educação Infantil.In:FARIA, Ana LúciaGoubart e MELLO,Suely Amaral(orgs).***O* mundo da escrita no universo da pequena infância**.Campinas,SP:autores Associados, 2007.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização &linguística.** São Paulo: Scipione, 2010. (p. 17).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1983.(p.11).

GOULART, C**. Letramento *e* modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n 33,Sept/Dec2006.Disponívelem:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413247820060003000006&lang=pt>. Acesso em: 03 set. 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004. (p. 16).

POSSEBOM, Ardina. **Práticas de leitura na educação**. Vargem Grande, 2008.

SOARES, Magda Soares. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos.** Artigo publicado pela revista Pátio. Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004. São Paulo: Artmed 2004. (p. 97).

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (p.15 e 18).

SOZIM, Marian Martins; DALLAROSA, Andréia Rodrigues Zoelner; MARINHO, Hermínia R.B. **Alfabetização e letramento: uma possibilidade de intervenção.** 2008.(p.44). Disponível em: https://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3807

ROJO, Roxane. **Alfabetização e letramento: Perspectivas Lingüísticas**. Mercado das letras.São Paulo. 1998. (p.66).

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

WEISZ, T. ***O diálogo* entre o ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Ática, 2000.(P.62).

AS ESTRATÉGIAS AVALIATIVAS NO PERCURSO DA QUALIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Paula Siciliano dos Santos[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: Ao longo dos anos o tema avaliação foi bastante discutido por estudiosos de várias áreas e em especial por pedagogos que têm esta questão como ferramenta de aprendizagem no processo de ensino e formação do indivíduo. É sabido que a avaliação é um processo de extrema importância no âmbito educacional, uma vez que possibilita ao educador, observar e acompanhar a evolução de seus alunos. Desta forma, este artigo tem por objetivo geral refletir sobre as estratégias avaliativas, como instrumento didático pedagógico, contribuindo durante o processo de ensino dos alunos da educação infantil. Pensar e repensar de acordo com os aspectos cognitivos, motor, afetivo, cultural e social de cada criança, com a intenção de garantir um ensino com qualidade e eficiência. Com esse propósito fará uso da metodologia pautada na abordagem qualitativa e com base na revisão bibliográfica de autores como Haydt (2011), Brandão (1981), Bruner (1974), Demo (1991), dentre outros que contribuíram de forma considerável com essa temática.

Palavras – chave: Avaliação. Processo educativo. Educação infantil.

Abstract: *Over the years the subject of evaluation has been widely discussed by scholars from various fields and especially by educators who have this issue as a learning tool in the process of teaching and training of the individual. It is well known that assessment is a process of extreme importance in the educational field, since it enables the educator to observe and follow the evolution of his students. Thus, this article aims to reflect on the evaluation strategies, as a pedagogical didactic instrument, contributing during the teaching process of early childhood students. Think and rethink according to the cognitive, motor, affective, cultural and social aspects of each child, with the intention of ensuring a quality and efficient teaching. For this purpose it will make use of the methodology based on the qualitative approach and based on the literature review of authors such as Haydt (2011), Brandão (1981), Bruner (1974), Demo (1991), among others who have contributed considerably to this theme.*

Keywords: *Evaluation. Educational process. Child education.*

[1]Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2]Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

Por muitos anos e ainda, em tempos atuais, muitas escolas têm o costume de avaliar os alunos, através de uma nota classificatória que, geralmente vai de 0 a 10, conhecidos como provas, exames ou testes, no sentido de aprovar ou reprovar o educando, de acordo a média alcançada por este.

Conforme a sociedade foi se desenvolvendo, estudiosos na área de educação, passaram a observar, analisar e refletir sobre como ocorre o processo avaliativo e viram que, esses métodos acabavam classificando e excluindo os alunos e que estes nem sempre conseguiam alcançar a pontuação desejada pela instituição, e que, a perda era excessiva.

Desse modo, passou-se a observar no processo de ensino aprendizagem, em sala de aula, quais eram os caminhos que, os professores utilizavam para avaliar seus discentes, e porque alguns alunos, eram promovidos e outros não. Detectaram-se neste quesito, vários problemas, uns deles, era que, havia poucos investimentos na área educacional, não havia diálogo entre professor e aluno. Além disso, o discente era visto como uma tabula rasa e muitos aprendiam por meio de ameaças, do medo e com isso, muito não conseguiam se desenvolver.

Assim, após se perceber que a infância é uma fase importantíssima para o desenvolvimento da criança, buscou-se soluções para esse problema por meio de leis e diretrizes que orientassem o ensino e a prática educativa no ensino regular. A partir de então o processo avaliativo passou por mudanças no intuito de não somente quantificar a aprendizagem, mas de efetivamente avaliar o desenvolvimento da criança em todos os aspectos.

Desta maneira, este artigo tem por objeto geral refletir sobre as estratégias avaliativas, como instrumento didático pedagogo contribuindo durante o processo de ensino dos alunos da educação infantil. Pensar e repensar de acordo com os aspectos cognitivos, motor, afetivo, cultural e social de cada criança, com a intenção de garantir um ensino com qualidade e eficiência.

O trabalho justifica-se pelo fato de, enquanto professores, a preocupação com a qualidade da aprendizagem junto aos educandos deve ser constante, por consequência, se faz mister pensar num processo de avaliação mais democrático e diagnóstico. Tendo a metodologia do trabalho, pautada na abordagem qualitativa e com base na revisão bibliográfica segundo Richardson (2012).

2 CONCEITOS SOBRE AVALIAÇÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Haydt (2011) explica que o uso do termo avaliação "tem sido constantemente associado ao ato de fazer prova, fazer exame, atribuir nota, repetir, ou passar de ano". Nota-se que esta associação, tão frequentemente utilizada por professores e alunos, ao longo dos tempos, é resultado de uma concepção pedagógica arcaica que, predominou durante muitos anos em nosso sistema de ensino.

Para este modelo de ensino, tradicionalmente dominante, a educação é concebida como mera transmissão e memorização de informações prontas. Neste contexto, o aluno é visto como um ser passivo que apenas recebe as informações como certas, tendo o professor e o livro, como a única fonte de conhecimentos.

Brandão (1981) explica que, deste modo, a avaliação aplicada se restringe a medir a quantidade de informações retidas pelo aluno, reduzindo o ato de educar à mera transmissão de informações, atribuindo com isso, à avaliação um caráter seletivo e competitivo.

Ao contrário da concepção pedagógica anterior, as escolas atualmente utilizam como suporte uma perspectiva moderna e condizente com as novas diretrizes educacionais, baseada na Psicologia Genética. Nesse novo contexto educacional, a educação é concebida como a vivência de experiências múltiplas e variadas, tendo em vista, o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social do educando.

Bruner (1974) orienta que nesta abordagem, os conteúdos são utilizados como instrumento para "ativar e mobilizar os esquemas mentais operatórios de assimilação, fazendo uso inclusive das experiências vivenciadas pelos alunos em seu cotidiano", assim, o educando é um ser ativo e dinâmico, que participa da construção de seu próprio conhecimento.

Essa nova concepção de educação não trouxe apenas uma prática mais dinâmica, mudou também a forma de avaliar, tendo em vista, o processo ensino aprendizagem como um todo e não apenas focando os conteúdos. De acordo com Demo (1987),

> [...] a educação renovada não mudou apenas os métodos de ensino, que se tornaram ativos, mas influiu também sobre a concepção de avaliação. Antes, ela tinha um caráter seletivo, uma vez que era vista apenas com o um a forma de classificar e promover o aluno de um a série para outra ou de um grau para outro. Atualmente, a avaliação assume novas funções, pois é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino- aprendizagem estão sendo atingidos (DEMO, 1987, p.7).

Desse modo, a avaliação assume uma dimensão orientadora, permitindo que, o aluno, tome consciência de seus avanços e dificuldades, para continuar progredindo na construção do conhecimento. Conclui-se, com tudo isso que, o conceito de avaliação da aprendizagem

está ligado a uma concepção pedagógica mais ampla, isto é, a uma visão de educação que conduzirá a prática educativa e principalmente os objetivos a que se presta a educação.

3 A AVALIAÇÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL: PRINCÍPIOS BÁSICOS

Haydt (2011) explica que, em termos gerais, a avaliação é "um processo de coleta e análise de dados, tendo em vista verificar se os objetivos propostos foram atingidos". No âmbito educacional, a avaliação se concretiza em vários níveis: do processo ensino-aprendizagem, do currículo, do funcionamento da escola como um todo.

Deste modo, percebe-se que, ao avaliar o aluno, está se avaliando também o próprio trabalho do professor, uma vez que, quando se procura compreender o que o aluno conseguiu aprender, encontra-se com isso, tudo o que o professor ensinou. Como explica Haydt (2011),

> assim, a avaliação dos avanços e dificuldades dos alunos na aprendizagem fornece ao professor indicações de como deve encaminhar e reorientar a sua prática pedagógica, visando aperfeiçoá-la. É por isso que se diz que a avaliação contribui para a melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino (HAYDT, 2011, p.38).

Haydt (2011) apresenta a partir das ideias propostas em seu curso de didática geral algumas conclusões sobre os pressupostos e princípios da avaliação, a saber: a avaliação é um processo contínuo e sistemático; a avaliação é funcional; a avaliação é orientadora; a avaliação é integral.

Quanto à avaliação ser um processo contínuo e sistemático, Haydt (2011) explica que**,** ao contrário do que se pregavam os modelos tradicionalmente dominantes que reduziam a aprendizagem à nota, a avaliação no modelo atual faz parte de um sistema mais amplo, que visa o processo ensino-aprendizagem como um todo. Neste contexto, observa-se que ela não tem um fim em si mesma, mas sim, é sempre um meio, um recurso, e como tal deve ser usada. No entanto, para que ocorra da forma mais correta e adequada, visando bons resultados é preciso que o profissional esteja preparado, planejando as suas aulas previamente, e se possível, modificando-as ao longo do tempo, para acompanhar o progresso, ou não, de seus alunos. Assim, a avaliação estará sendo usada pelo pedagogo para reorientá-lo e aperfeiçoá-lo.

Já no que diz respeito à avaliação funcional o autor, orienta que esta denominação diz respeito ao fato de que este tipo de avaliação é realizada em função de objetivos previstos. Desta forma, ao se avaliar o aproveitamento do aluno, verifica-se se ele está alcançando os objetivos

estabelecidos e propostos previamente de acordo com suas necessidades ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem.

A avaliação orientadora, por sua vez, presta-se a indicar os avanços e dificuldades do aluno, ajudando-o a progredir na aprendizagem, orientando-o no sentido de atingir os objetivos propostos. Numa perspectiva orientadora, a avaliação também ajuda o professor a replanejar seu trabalho, pondo em prática procedimentos alternativos, quando se fizerem necessários.

Por fim, a avaliação é integral quando o aluno é avaliado de forma total e integrada. Deste modo, o pedagogo deve analisar e julgar todas as dimensões do comportamento, incidindo sobre os elementos cognitivos e também sobre o aspecto afetivo e o domínio psicomotor. Para isso, o professor deve coletar uma ampla variedade de dados, que vai além da rotineira prova escrita, ou seja, deve usar todos os recursos disponíveis de avaliação.

Como orienta Cunha (1972) "é preciso que tais princípios estejam ligados a uma concepção pedagógica mais ampla", isto é, a uma visão de educação que defina a postura que será empregada pelo pedagogo diante de sua prática educativa e principalmente dos objetivos a que se presta a educação.

4 A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Luckesi (2002), entende-se por avaliação formativa a proposta avaliativa que, inclui a avaliação, no processo ensino-aprendizagem. Este processo tem como base princípios que decorrem do cognitivismo, do construtivismo, do interacionismo, das teorias socioculturais e das sócio cognitivas, usando a perspectiva das aprendizagens significativas.

Assim, este recurso passa a fazer parte dos contextos vividos pelos professores e alunos com a função de regular as aprendizagens por meio de procedimentos que estimulem a participação dos alunos por meio da mediação do pedagogo. Neste contexto, Esteban (2004), comenta acerca da contribuição da avaliação formativa, para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. De acordo com Esteban (2004),

> [...] avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento, o que o aluno não sabe e o caminho que deve percorrer para vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer (ESTEBAN, 2004, p.19).

Para que, este tipo de avaliação ocorra de forma satisfatória e efetiva, é necessário que, seja organizado um planejamento a fim de guiar as ações do professor. Quanto a estas ações Jorba; Sanmarti (2003), definem que,

> essas ações devem incluir tarefas contextualizadas, que levem os alunos a estabelecerem relações para solucioná-las, conduzindo-os ao desenvolvimento de suas competências. Tarefas que proponham problemas complexos para os mesmos resolverem, aplicando os conhecimentos veiculados pelos conteúdos curriculares (JORBA; SANMARTI, 2003, p. 45).

Vale destacar que, estes procedimentos precisam ser previamente explicados e orientados aos alunos antes de serem aplicados, e suas correções devem ter em vista as estratégias cognitivas e metacognitivas, utilizadas pelos alunos no processo de aprendizagem.

Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa proporciona condições para as regulações retroativas das aprendizagens, uma vez que, as dificuldades dos alunos, são detectadas, após o processo de ensino-aprendizagem, normalmente, por meio do teste.

Perrenoud (1999) explica que, para alcançar a finalidade da avaliação formativa é necessário que "professores e alunos assumam responsabilidades específicas no processo avaliativo", "(...) a avaliação formativa demanda uma relação de confiança entre alunos e professores" (PERRENOUD, 1999, p. 96). Ela exige da parte dos professores, a capacidade de fazer as articulações necessárias para possibilitar a regulação das aprendizagens.

Quanto ao papel dos docentes, entende-se que, estes, são fundamentais no processo ensino-aprendizagem e devem posicionar-se diante de uma avaliação que seja formativa, buscando organizar o processo de ensino de maneira ativa e planejada. Para Bove; Pereira et.al. (2017), a definição dos objetivos do processo de ensino é importante para fazer o aluno sentir-se autor desse processo. Por isso, devem ser propostas atividades diversificadas e adequadas ao nível de desenvolvimento do aluno, pois este precisa receber um "feedback" permanente, que o ajude a perceber os movimentos necessários para alcançar as aprendizagens, além de ser um instrumento efetivo na comunicação entre os autores do processo. As informações colhidas por meio da avaliação devem ser utilizadas pelo professor para o planejamento de suas aulas.

Já com relação ao aluno, este também é um agente ativo no processo avaliativo, portanto, possui algumas responsabilidades, que devem ser observadas, para que as aprendizagens ocorram de maneira satisfatória, como demonstra Hayat (2011),

> [...] eles precisam participar dos processos de aprendizagem, utilizando os instrumentos de avaliação, como uma forma de perceberem como seus conhecimentos estão sendo construídos, realizando todas as atividades que lhes forem propostas, demonstrando interesse e buscando novas atividades, por iniciativa própria, que levem à aprendizagem. Eles precisam, também,

> utilizar o *feedback* oferecido pelo professor e regular suas aprendizagens por intermédio da análise de seus processos cognitivos e metacognitivos. Os alunos precisam, ainda, conduzir processos de auto avaliação e serem autores de sua própria aprendizagem, demonstrando iniciativa e autonomia (HAYAT, 2011, p.218).

Assim, professores e alunos são responsáveis pelo bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. O professor possui um papel preponderante no que tange à organização dos processos e à distribuição do "*feedback"*. Já os alunos devem ter uma atuação efetiva nos processos, que se referem à auto regulação e à auto avaliação das suas aprendizagens.

No que tange aos aspectos dos resultados, Perrenoud (1999), explica que, no processo de desenvolvimento da avaliação formativa deve se ter claro o estágio de desenvolvimento, no qual os alunos se encontram, sendo que o instrumento utilizado pra avaliar, por sua vez, deve fornecer dados claros sobre o que é necessário fazer a seguir.

Assim, em situações que sejam convenientes correções de percurso das aprendizagens, professores e alunos devem ter clareza de quais processos precisam ser refeitos e como essas correções serão feitas. É fundamental a qualificação do trabalho a ser desenvolvido, e para isso, é necessário utilizar um conjunto de recursos cognitivos e metacognitivos, para que se alcance o que realmente foi almejado.

Perrenoud (1999), orienta ainda que na avaliação formativa a ênfase é dada à compreensão dos processos cognitivos utilizados pelo aluno, que analisados e interpretados qualitativamente, dão condições ao prosseguimento do processo ensino-aprendizagem. Há uma preocupação em contextualizar os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação. A negociação e os contratos didáticos com os alunos criam condições para o desenvolvimento de processos de auto avaliação e de auto regulação das aprendizagens.

Perrenoud (1999) destaca que para o bom desenvolvimento da avaliação formativa é necessário haver uma seleção criteriosa de tarefas, a qual promova a interação, a relação e a mobilização inteligente de diversos tipos de saberes e que, por isso, possuam elevado valor educativo e formativo.

Por fim, observa-se que, este tipo de avaliação apresenta as seguintes características: é um instrumento que, permite a análise das aprendizagens dos alunos; dá condições ao avaliador de perceber quais os saberes que realmente os alunos dominam; os instrumentos utilizados são construídos para atender às características citadas anteriores; esses instrumentos permitem a realização da análise das aprendizagens.

Na perspectiva da educação infantil, segundo Backes e Focesi (2010), a importância da avaliação formativa se dá, por esta, encontrar-se fundamentada, no paradigma construtivista, ou seja, o sujeito é constituído por diferentes aspectos, como: aprendizagens anteriores, conhecimentos já interiorizados, hábitos que adquiriu em seus laços sociais, motivações presentes, funcionamento cognitivo, curiosidades pelo mundo que o cerca, experiências culturais e sociais em que o sujeito está envolvido.

Neste modelo pedagógico, as crianças desenvolvem construções por meio dos significados e dos sentidos que atribuem aos fenômenos, que as rodeiam, nos contextos em que vivem, havendo múltiplas realidades resultantes dessas construções. É uma perspectiva relativista, pois se destina à compreensão dos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos e os de ensino, não havendo a possibilidade de avaliar, em sua totalidade, os saberes dos alunos, a subjetividade, são inerentes à avaliação.

Neste contexto, a avaliação das aprendizagens ocorre como um elemento do processo de ensino-aprendizagem; há uma integração entre avaliação, ensino e aprendizagem, fazendo desses três elementos parte de todo um processo que só tem sentido, se desenvolvido de maneira integral. Para o desenvolvimento de uma avaliação coerente é necessária uma diversidade de instrumentos, que realmente, façam o levantamento das aprendizagens construídas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da presente pesquisa pode-se concluir que a avaliação é de fundamental importância no sentido de tornar possível perceber, acompanhar e ajudar no processo de aprendizagem da educação infantil a partir da prática pedagógica de cada professor.

Observou-se que a partir deste recurso o professor é capaz de repensar a sua prática pedagógica, além de tornar possível o seu papel de mediador no processo de aprendizagem ao perceber de que forma esta acontece e é compreendida por cada aluno.

No entanto, para que a avaliação seja realmente relevante para o desenvolvimento do aluno é importante que não seja resumida ao mero ato de atribuir uma nota, como ocorreu por muitos anos.

A avaliação, deve ser utilizada como diagnóstica do processo de ensino e de aprendizagem, a partir de onde devem ser tomadas as decisões após a análise da realidade encontrada. Somente desta forma a avaliação da aprendizagem, tanto na educação infantil, que

foi o nosso foco de discussão, como em qualquer outra etapa e modalidade de ensino terá a qualidade e a eficiência almejado.

6 REFERÊNCIAS

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral.** 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

BACKES, Dalila Inês Maldaner; FOCESI, Luciene Varisco. Processo de ensino e aprendizagem mediatizado pelo O.E e S.E. In: FRANCISCO Denise Arina, SCHNEIDER, Elaine Cristina Araújo (orgs.). **Ações, reflexões e desafios na formação do pedagogo na contemporaneidade**. Novo Hamburgo. Feevale. 2010.

BOVE, Márcio da Silva Pereira; et.al. Prática Docente na Educação Profissional Técnica. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 08. Ano 02, Vol. 03. pp 102-114, Novembro de 2017. ISSN:2448-0959.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo, Brasiliense, 1981.

BRUNER, Jerome S. **O processo da educação**. São Paulo, Nacional, 1974.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. São Paulo, Cortez, 1987

ESTEBAN, Maria Tereza**. Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

JORBA, J. & SANMARTI, N. **A Função Pedagógica da Avaliação**. *In Avaliação como Apoio à Aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed. 2003

LUCKESI. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez.2002

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO SETOR PÚBLICO COMO CAMINHO PARA A PARTICIPAÇÃO DE TODOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO MAIS ASSERTIVA

Anailsa Santos de Jesus[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: O presente trabalho descreve uma pesquisa voltada na gestão escolar democrática como meio para uma educação qualitativa tendo como foco a participação do coletivo do âmbito escolar. Tendo como objetivo geral analisar a concepção de gestão escolar democrática participativa como uma prática para uma educação mais significativa. Justificando-se pela a relevância que, o tema tem, pois, é através de uma boa gestão que, se inicia a organização escolar. Buscando dar fundamentos relevantes para a área educacional abordando a historicidade da concepção estudada verificando a importância da sua efetivação. O presente artigo está pautado numa pesquisa de revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa segundo Richardson (2012), sendo fundamentada em teóricos como, Lück (2009), Libâneo (2004) e Bastos (2002), entre outros autores. Constatou-se que, uma gestão escolar pautada na democracia e na participação de todos envolvidos de forma efetiva é capaz de tornar o ensino e aprendizagem mais assertiva, pois é através de uma práxis que se chega aos objetivos traçados pela a coletividade.
Palavras-Chave: Democrática. Escola. Gestão.

Abstract: *This paper describes a research focused on democratic school management as a means for a qualitative education focusing on the participation of the collective of the school environment. With the general objective of analyzing the conception of participative democratic school management as a practice for a more meaningful education. Justifying by the relevance that the theme has, therefore, is through good management that begins the school organization. Seeking to provide relevant foundations for the educational area by approaching the historicity of the studied conception verifying the importance of its realization. This article is based on a literature review research, with a qualitative approach according to Richardson (2012), based on theorists such as, Lück (2009), Libane (2004) and Bastos (2002), among other authors. It was found that a school management based on democracy and the participation of all effectively involved is able to make teaching and learning more assertive, because it is through a praxis that the objectives set by the community are reached.*

Keywords: *Democratic. School. Management.*

1 Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.

2 Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

Faz-se necessário abordar sobre gestão democrática nas escolas? Através desta indagação, este artigo irá discorrer sobre o processo histórico da concepção da gestão democrática participativa e como é importante sua efetivação. Ao se deparar com essa questão, se pode esbarrar em uma importante situação nas escolas que, é a democracia em sua gestão. Ao introduzi-la na educação, busca-se com ela organizar e facilitar questões essenciais para a manutenção escolar. Quando vem a ideia de uma gestão democrática, logo reflete-se sobre como colocá-la em prática de forma participativa, possibilitando uma gestão com a contribuição de todos a comunidade escolar.

Para que houvesse esse tipo de gestão no sistema brasileiro, foram primordiais as transformações nas políticas educacionais. Partindo disso, a legislação brasileira, assumiu um novo conceito quando se trata de gestão escolar. Assim, começou a se debater sobre gestão democrática na rede pública de ensino da educação básica no Brasil, com isso as instituições tiveram que começar a se adequar, assumir por tanto o papel de gestão democrática.

Anos depois, ocorreu algumas reformulações nas leis brasileiras, como a Constituição Federal (CF) de 1988 que, passou a regulamentar a gestão democrática nas instituições públicas de ensino, e em seguida ela é regulamentada por leis complementares como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB lei 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (PNE lei 10.172/2001).

Esta pesquisa é importante para o sistema educacional como um todo pois, através dela, poder-se compreender como ocorreu a concepção da gestão democrática participativa e como a mesma se efetiva. Este objeto de pesquisa surgiu a partir de uma experiência profissional, onde, notou-se que, uma gestão escolar centralizada, prejudica todo o processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, o presente artigo está pautado numa pesquisa de revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa segundo Richardson (2012), tendo como objetivo geral analisar a concepção de gestão escolar democrática participativa como uma prática para uma educação mais significativa. Justificando-se pela a relevância que, o tema tem, pois, é através de uma boa gestão que, se inicia a organização escolar. Nota-se que, uma gestão democrática participativa influência no bom funcionamento escolar, tendo consequentemente uma equipe voltada para o ensino e aprendizagem.

Tendo como enfoque a gestão democrática participativa escolar, embasado em princípios legais e conceituais, dos quais conta com um estudo e fundamentação teórica de autores, como, Lück (2009), Libâneo (2004) e Bastos (2002), entre outros autores, por abordarem de forma contundente esta temática, realizando análises reflexivas do processo histórico da gestão democrática participativa diante do desafio de entender a relevância da sua efetivação.

2 HISTÓRIA DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO NA ÁREA EDUCACIONAL

De acordo com Bastos (2002) não é de hoje que, se ver a família como eixo primordial na escola, isso foi estimulado há muito tempo, pelas concepções pedagógicas que, transpassa pelo o ambiente escolar. Mas, tal discussão não atingia sua amplitude, já que, essa proposta era destinada para a classe menos abastada, entendia-se que, a classe dominadora não necessitava de tal orientação educacional, pois, havia uma "harmonia pedagógica" em seu ambiente educacional. Essa concepção de participação da comunidade na escola se dava pela a necessidade de acolher todos para melhorias de higiene de saúde tendo como princípio básico dos costumes e hábitos da sociedade, com isso continuou a ser ampliada, de acordo com Alencar (2002),

> a presença de pais e usuários continuou a integrar o ideário pedagógico nas últimas décadas. Tal participação foi considerada tão importante para o regime autoritário, que passou a ser compulsória a partir da década de 1970, mediante a regulamentação e a obrigatoriedade da criação de alguns canais, como as Associações de Pais e Mestres, tuteladas por regras burocráticas, ou seja, estabelecendo uma condição de "cidadania sob controle" (ALENCAR, 2002, p. 48).

Antes de haver uma política educacional para regime de gestão escolar democrática essa concepção sofreu barreiras no setor executivo, pois, o Brasil vivia um momento de decisões importantes e tornar a educação pública democrática não erra uma intenção no momento. Mas, muitos teóricos acreditavam que a escola erra o caminho para a democracia, mas os governantes se mostrava contrário à ideia. Como mostra Bastos (2002),

> a democracia é o regime capaz de fornecer os instrumentos necessários ao controle social da sociedade sobre a coisa pública. O movimento de democratização foi vetado pelas forças políticas que preparavam o Estado Novo (BASTOS, 2002, p.20).

Pois, entendia-se que, ao tornar a escola de regime democrático a sociedade iria passar a exigindo o mesmo de outros setores. Assim, percebe-se que, a história do movimento de democratização da gestão educacional, houve grandes discussões que girava em torno de uma proposta hegemônica com a intenção de organizar as práticas pedagógicas. Os debates sobre a gestão democrática tinham partida através de três questões, como mostra Bastos (2002),

> a apresentação de dois planos nacionais de educação, um do governo e outro da sociedade civil, evidencia o atual estágio da correlação de forças no final dos anos de 1990, explicitando o acirramento do conflito entre duas propostas de sociedade e educação a proposta liberal corporativa e a proposta democrática de massas que vem se confrontando desde o final dos anos de 1980, no processo de definição educacional brasileira para os anos iniciais do século XXI (BASTOS, 2002, p. 9).

Segundo Bastos (2002), os movimentos pela gestão democrática não surgem isolados, mas no interior de ações pela melhoria das condições de trabalho, e por melhores salários dos professores e funcionários públicos. Os primeiros movimentos de participação na gestão da escola pública que se tem notícia foram dos estudantes secundaristas no antigo Distrito Federal, durante a gestão de Anísio Teixeira, como secretário de Educação, nos anos de 1931-1935.

A gestão democrática surge nas escolas, de acordo com Luck (2009), com o intuito de reformular o conceito de administração dentro das instituições com o sistema tradicional. Com essa nova concepção, a escola passou a se abrir para novos horizontes sobre o modo de como administrar, agora fazendo com que, a comunidade onde está inserida ser envolva e colabore para a qualidade da educação respeitando a sua realidade.

Mesmo a gestão democrática sendo de grande valia para o processo de ensino aprendizagem, hoje ainda há uma luta contra a ideia da administração tradicional, onde tem uma centralização de poder sobre o dirigente da escola. As novas leis foram importantes para que, a gestão escolar democrática se efetivasse de forma participativa. Assim, Luck (2009), enfatiza que,

> a realização da gestão democrática é um princípio definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º. Inciso VIII), e na Constituição Federal (Art. 206, inciso VI). O mesmo se assenta no pressuposto de que a educação é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, assim dos pais e da sociedade em geral (LUCK, 2009, p.70).

A partir desse momento os colaboradores precisam começarem a repensar os planejamentos educacional para que possa tornar a nova concepção efetiva através do dia a dia escolar. Agora tendo a gestão escolar democratizada em forma de lei, sendo que sua base é a participação de forma ativa de toda a sociedade escolar.

3 UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA

Quando se reflete sobre o conceito de gestão escolar democrática participativa é necessário entender que essa concepção não foi aceita logo que proposta. Para que as escolas públicas pudessem atender essa nova ideia foi importante que os profissionais entendessem que não seria algo posto em prática automaticamente, já que, sair de um regime centralizado e autoritário não seria de imediato, mas que se deve ser colocado em prática a partir de cada ação desenvolvida no cotidiano escolar. Assim, Colares; Pacífico; Estrela (2009), destaca,

> a História da educação brasileira vem se processando através de décadas marcadas por políticas educacionais extremamente centralizadoras e autoritárias. Apesar de todo o caminho percorrido e dos avanços dos sistemas educacionais, muitas escolas não acompanharam as transformações que a sociedade vem experimentando. No entanto, nem sempre mudar a concepção de escola é fácil e rápido, mas é necessário e urgente (COLARES; PACÍFICO; ESTRELA, 2009, p.83).

Sendo assim, nota-se que as transformações, seja ela qual for, leva um tempo para a adaptação, mas quando se pensa em mudanças que propiciem benefícios para a organização compreende-se que, é fundamental dar os primeiros passos rumo as reformulações. Assim constata-se que essas mudanças foram crucias para as novas políticas na área educacional, trazendo relevantes questões sociais.

Quando se reflete sobre em uma gestão democrática participativa, pensamos em uma gestão organizada de forma que o processo decorrente do cotidiano escolar seja decidido coletivamente, onde todos têm o poder da ação, havendo assim, uma maior envoltura de todos os profissionais. Assim como aponta Bastos (2002),

> é fundamental democratizar o debate, de tal forma que todos nas escolas públicas possam ser sujeito dele. A gestão democrática somente será um modelo hegemônico de administração da educação, quando, no cotidiano da escola, dirigentes e dirigidos participarem desse debate tanto nas reuniões administrativas e pedagógicas quanto nas aulas (BASTOS, 2002, p.14).

A partir do momento em que, todos os profissionais da escola se fazem sujeito do processo da organização escolar fará com que o principal objetivo seja o processo de ensino aprendizagem como um todo. Com isso a política de gestão democrática participativa tem se efetivado, pois, segundo Bastos (2002), para que, haja essa concepção na estrutura organizacional escolar há fundamentos necessários a ser seguido, tendo como intuito de almejar metas no desenvolvimento escolar dos alunos e nas relações pessoais entre os profissionais, pais e alunos, com isso tendo bons rendimentos.

Segundo Libâneo (2004), o conceito de gestão "é os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que dominamos gestão" (LIBÂNEO, 2004, p.101).

A partir desse princípio podemos entender que gestão é o meio pelo o qual os profissionais da escola poderão chegar a eficiência de uma educação de qualidade e efetiva, buscando no cotidiano escolar formas para que se alcance um ensino com condições fundamentais para a qualificação dos discentes, desenvolvendo competências e habilidades importantes para a sua vida social tornando-se um cidadão. Assim, compreende-se que, gestão escolar tem em como foco orientar e motivar a equipe pedagógica para que se almeje os objetivos traçados nas práticas educativas.

Ao ter no seu sistema organizacional, uma gestão democrática participativa que tem como conceito que seja um trabalho realizado de forma com que todos tenham sua responsabilidade nos projetos escolar e na aprendizagem dos alunos. A participação tem como foco a cooperação de todos de modo igualitário, possibilitando que essa percepção os leve ao aprimoramento desde o convívio até os resultados obtidos com os alunos. Libâneo (2004), ainda traz o conceito de participação que,

> se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação. Portanto, um modelo de gestão democrático participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho e a construção conjunta do ambiente de trabalho (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

Mas para que, seja efetivada essa concepção, é necessário em um primeiro momento que, os profissionais estejam aptos a construir e cumprir juntos os projetos que sejam importantes para o processo de ensino aprendizagem. Em uma escola, para Libâneo (2004), há uma cultura na estrutura organizacional, neste ambiente tem diversões aspectos que contribui para esta cultura, dessa forma os comportamentos exercidos pelas pessoas que o frequenta é que faz a sua essência, portanto o meio escolar é que vai permitir ou interferir para que se tenha uma participação de todos.

Para que, um trabalho participativo seja eficaz, é fundamental que o ambiente proporcione isso na sua própria prática, na cultura escolar. Sendo assim, segundo Libâneo (2004), essa concepção mostra que, para que ela seja implantada, é importante traçar objetivos e estratégias, fazendo com que seja algo que todos almejam ter como apoio, para poder estruturar e compreender a importância que cada um tem ao exercer o seu papel, de formador

de cidadãos críticos, criativos e reflexivos. Libâneo (2004), traças algumas características da gestão participativa. Para o autor,

> a gestão participativa implica a existência de uma sólida estrutura organizacional, responsabilidades muito bem definidas, posições seguras em relação às formas de assegurar relações interativas democráticas, procedimentos explícito de tomada de decisões, formas de acompanhamento e de avaliação (LIBÂNEO, 2004, p. 105).

Para que, haja, toda uma organização na estrutura escolar, é fundamental que, a equipe diretiva se posicione para que seja feita a implementação de concepção participativa, de modo que, as práticas possam ser administradas e supervisionadas para a sua real efetivação. O diretor e a coordenação pedagógica é que possibilita e traz ferramentas de grande relevância para o ambiente escolar, com o intuito de fazer com que a prática docente seja significativa para o processo de ensino aprendizagem. De acordo com Bastos (2002),

> a perspectiva da gestão democrática abre para a comunidade da escola o compromisso de reeducar o seu dirigente, e colocar diante dele a necessidade de administrar a escola com as representações de todos os segmentos dela. Os profissionais da educação, os alunos, pais e comunidades conscientes da necessidade de um projeto democrático de educação podem constituir ´´núcleos de pressão`` e exigir do diretor eleito o compromisso com a participação de todos na construção de uma escola democrática (BASTOS, 2002, p. 29).

Assim, entende-se que, ao existir uma centralização de poder sobre diretor escolar haverá uma desordem em todo o sistema, e que não é só o gestor que deve orientar as ações do cotidiano escolar, mas sim um dever de todos que faz parte da equipe. Pois, é nas atitudes da comunidade escolar que se fundamenta a gestão democrática participativa.

4 UMA EDUCAÇÃO MAIS ASSERTIVA POR MEIO DE UMA GESTÃO

A concepção de gestão escolar democrática participativa é fundamental para uma educação mais assertiva, pois essa ideia tem como objetivo a efetivação da qualidade de ensino. Para Colares; Pacífico; Estrela (2009), a qualidade de ensino é uma constante busca na área educacional. Por meio de uma gestão voltada para esta efetivação pensa-se na participação de todos envolvidos nesta meta. Para que se tenha realmente a efetivação de uma gestão escolar democrática participativa é necessário que as incumbências organizacionais sejam realizadas em equipe em pró de um objetivo comum, o ensino e aprendizagem.

Com isso, entende-se que a gestão escolar interfere na construção da qualidade de ensino, seja para uma educação mais assertiva ou não. Nota-se, então, a importância de uma gestão escolar voltada para o crescimento organizacional tendo como meio a gestão pautada na participação de todo o conjunto.

Assim, Luck (2009) afirma que a "escola democrática é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos" (LUCK, 2009 p.67). Para que, o ensino seja democratizado é importante que os membros da comunidade escolar compreendam que nesse sistema é fundamental para a construção do processo de ensino de forma total, precisando que os envolvidos exerçam em todos os âmbitos escolar participando das tomadas de decisões. Assim Brasil (2004) destaca que,

> a democratização dos sistemas de ensino e da escola implica aprendizado e vivência do exercício de participação e de tomadas de decisão. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino: municipal, distrital, estadual ou federal de cada escola (BRASIL 2004 p.25).

Assim compreende-se que o coletivo é a base para construção da democracia na gestão educacional. Segundo Paro (2013) uma das dificuldades em fretada para a efetivação da gestão educacional democrática é o sistema hierárquico, que coloca o diretor como centro no ambiente escolar, sendo que o foco deve ser os objetivos traçados por meio do coletivo. Como afirma Santos; Sales (2012),

> nesse sentido, a figura do/da líder tende a ser enfraquecida, já que o poder emerge da coletividade, pois como empreendimento humano-social, a instituição, empresa ou organização não necessitará mais da relação de mando, já que nessa proposta cada sujeito tem consciência da "missão" institucional e da sua contribuição à coletividade. Assim, os estilos de liderança autocrática (centralização de poder) vão sendo superados pela democrática (poder partilhado) e, numa dimensão mais utópica e pouco utilizada na nossa realidade, o estilo laissez-faire (ausência de poder) (id.) (SANTOS; SALES, 2012 p. 174).

Nesse âmbito o gestor deve ter como característica as atitudes de um educador, fazendo com que o ambiente escolar seja um lugar de transformações, dando suporte pedagógico ao coletivo, mediando os conflitos. Paro (2002), ainda defende que, é preciso ter a participação da equipe escolar na gestão para que juntos possam superar os obstáculos do ensino público no Brasil, já que o sistema do Estado apresenta uma defasagem no ensino público seja em quantidade, seja em qualidade, não atendendo as necessidades da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma análise de como a gestão escolar democrática pode contribuir para uma educação mais assertiva. Além disso, a pesquisa também permite uma investigação no processo histórico dessa concepção, verificando como cada segmento da sociedade interfere nas novas mudanças. Com isso, percebe-se que a gestão educacional vai além dos muros de uma escola, pois, sua perspectiva interfere consequentemente em outras instâncias da sociedade como: social, político e cultural. Uma completa a outra. Fazendo assim, um ciclo onde uma precisa da outra para o desenvolvimento da sociedade como um todo. É preciso entender que em uma sociedade todos os caminhos estão ligados.

No presente trabalho discorremos sobre a origem de uma gestão escolar democrática participativa e como ela é o caminho para uma educação significativa. Sendo possível observar que o movimento para a construção dessa concepção sofreu grandes obstáculos, mas através de vários debates e teóricos que acreditam que a educação é capaz de mudar a situação de uma sociedade que esses obstáculos foram vencidos.

Assim, é possível notar que, uma gestão escolar pautada na democracia e na participação de todos envolvidos de forma efetiva é capaz de tornar o ensino e aprendizagem seja mais assertiva, pois é através de uma práxis que se chega aos objetivos traçados pela a coletividade. Desse modo, compreende-se que uma gestão escolar deve considerar todas as especificidades de uma escola seja elas burocráticas, sejam elas interpessoais, para que possa assim haver uma transformação social.

6 REFERÊNCIAS

ALENCAR, Chico. **Cinco enganos e a cidade democrática**. In: BASTOS, João Baptista (org). **Gestão democrática**.3. ed. Rio de Janeiro, O sentido da Escola, 2002.

BASTOS, João Baptista (org). **Gestão democrática**.3. ed. Rio de Janeiro, O sentido da Escola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Gestão da educação escolar.** Brasília: UnB, CEAD, 2004 vol. 5.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Souza; PACÍFICO, Juracy Machado; ESTRELA, George Queiroga. **GESTÃO ESCOLAR: ENFRENTANDO OS DESAFIOS COTIDIANOS EM ESCOLAS PÚBLICAS.** Curitiba: Editora CRV, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5.ed. Revista e ampliada. Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

LUCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso?** In: BASTOS, João Baptista (org). **Gestão democrática**.3. ed. Rio de Janeiro, O sentido da Escola, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **A utopia da gestão escolar democrática**. Caderno de pesquisa, 2013.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo; SALES, Mônica Patrícia da Silva. **Gestão democrática da escola e gestão do ensino:** a contribuição docente à construção da autonomia na escola. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, 2012.

A IMPORTÂNCIA DA BRINQUEDOTECA NO ESPAÇO ESCOLAR

Ayeska Marjorie Oliveira de Castro[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: Tendo como base a importância que uma brinquedoteca possui no processo educacional nos primeiros anos de ensino formal de um indivíduo, o presente artigo vem com o intuito de explanar a maneira como a brinquedoteca influencia positivamente no processo educacional através da experiência extremamente criativa e divertida que, segundo Lima (2010) e Delmônico (2010), ajuda no desenvolvimento dos vários campos do conhecimento, desenvolvendo-se de uma forma mais atraente em relação ponto de vista tradicional, pois a brincadeira é a forma mais prazerosa que existe na fase infantil do ser humano. Desta forma, a pesquisa está fundamentada de acordo com o método qualitativo, cuja metodologia da pesquisa condiz com o que informa Richardson (2012) em sua obra. No presente trabalho, foi observada a real importância de um espaço lúdico destinado a ensinagem dos discentes e sobre a consistência deste espaço para brincadeiras como objeto imprescindível de formação didática nos primeiros anos da educação infantil, como se vê nas obras de autores.

Palavras- Chave: Brinquedoteca. Criança. Ensino.

Abstract: *Based on the importance that a playroom has in the educational process in the first years of formal education of an individual, this article aims to explain how the playroom positively influences the educational process through the extremely creative and fun experience. which, according to Lima (2010) and Delmónico (2010), helps in the development of the various fields of knowledge, developing in a more attractive way compared to the traditional point of view, because play is the most pleasurable form that exists in the childhood phase. of the human being. Thus, the research is based on the qualitative method, whose research methodology matches what Richardson (2012) informs in his work. In the present work, it was observed the real importance of a playful space for the teaching of students and about the consistency of this space for play as an indispensable object of didactic training in the early years of early childhood education, as seen in the works of authors.*

Keywords: *Toy library. Child. Teaching.*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

Compreender a importância de uma brinquedoteca como fator de desenvolvimento de uma criança, é algo essencial na formação docente, pois, o brincar, é reconhecido pelos estudiosos da infância como sendo o próprio mundo da criança, sua atribuição mais peculiar e necessária ao seu pleno desenvolvimento: cognitivo, motor, afetivo e social. Assim como pontua Vygotsky (1989, p. 109), corroborando com (Wajskop), informa que "a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar",

Houve grandes transformações no cenário mundial que, alteraram o nosso modelo de vida nos últimos tempos, desta forma, é preciso acompanhar tais avanços também no âmbito educacional, pesquisar e utilizar novas maneiras de introdução de conteúdo para um novo público que anseiam conhecimento de forma mais rápida. Nesse cenário, acredita-se que, seria muito interessante inserir, nos novos espaços escolares, brinquedotecas que, são espaços que permitir que as crianças brinquem e desenvolvam habilidades psicomotoras, além de praticar a cidadania e à socialização de forma extremamente natural, pois era isso que Carvalho (2011) difundia em sua obra. Portanto, o presente artigo busca explanar de forma clara as contribuições das brinquedotecas nas instituições de Educação Infantil.

De acordo com Cunha (2010), numa brinquedoteca, todo potencial e habilidades que as crianças possuem afloram de forma natural, pois nesse ambiente elas não são forçadas a realizarem atividades que não gostam, pois, todas as atividades são interessantes e ajuda na criação de um senso lúdico nelas, que possui uma imprescindível importância para a saúde mental de um indivíduo, ajudando-o a engrandecer seus pensamentos e criar vínculos com os outros seres humanos, com suas atividades e com todos os objetos que se tem ao seu dispor, trazendo uma grande gama de conhecimento através de uma atividade lúdica e simples que contribui de forma muito simplista em relação aos métodos de ensino que costumam criar travas mentais nos seres que não possui maturidade para assumir grandes pressões para adquirir conhecimento.

Segundo o que explica Kishimoto (1998), a brinquedoteca surge como um espaço onde, a criança, pode ter um momento que, não exija dela nenhum compromisso, onde, ela possa desenvolver melhores suas habilidades de forma natural e leve.

A partir disso, este trabalho objetiva-se em mostrar a importância da brinquedoteca nas escolas como um meio essencial para a construção da aprendizagem pelas crianças, não sendo este, um lugar para brincar, desorganizado, de qualquer forma, um lugar para os professores soltarem as crianças a fim delas terem um descanso, mas, um lugar onde, possa servir para

ensinar as crianças através das brincadeiras, pelo lúdico, um meio de atrair esse ser tão cheio de criatividade para descobrir o mundo, por meio de brincadeiras orientadas com um objetivo de ensinar, de possibilitar conhecimento. A metodologia desta pesquisa está pautada na abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica segundo Richardson (2012).

2 A HISTÓRIA DA BRINQUEDOTECA

Segundo a ABBri - Associação Brasileira de Brinquedotecas, a primeira intenção de brinquedoteca, surgiu em 1934, em Los Angeles, Estados Unidos da América (E.U.A) num momento de crise econômica e com o objetivo de solucionar problemas causados por frequentes roubos em sua loja de brinquedos. De acordo com Lima apud Delmônico (2010),

> o proprietário relatou ao diretor da instituição de ensino municipal sobre os desvios de comportamentos dos alunos daquela instituição no seu estabelecimento comercial. Foi então que, o diretor da escola, partindo de um problema constatou que os acontecimentos desta natureza (roubos) eram decorrentes devido à escassez de brinquedos às crianças que lá estudavam. Desta forma, o diretor da instituição criou a primeira intenção de Brinquedoteca, dispondo aos alunos, neste espaço, brinquedos variados onde as mesmas poderiam explorá-los in loco (LIMA APUD DELMÔNICO, 2010).

Como pode se observar, as crianças furtavam os brinquedos porque elas não tinham com o que brincar, assim, o diretor do lugar resolveu criar espécie de empréstimos daqueles brinquedos para que todas aquelas crianças pudessem usufruir deles durante o caminho até a escola, tal ato acabou sendo chamado de *Toy Loan.*

A partir do que acontecia no Estados Unidos, no ano de 1963 na Suécia foi criado a *Lerotek*, cujo o nome é oriundo da palavra ludoteca em Sueca, onde haviam profissionais especializados que estimulavam as crianças a brincarem como se estivessem em suas casas, esse trabalho era feito com crianças especiais e quando as crianças não podiam ir até ela os profissionais do local levavam os brinquedos até elas. Como relata Kishimoto (1998),

> a primeira brinquedoteca apareceu nos Estados Unidos em 1934, mas foi a partir de 1963 que as brinquedotecas foram surgindo em países como a África do Sul, Argentina, Austrália, Bélgica, Canadá, China, Estados Unidos, Finlândia, França, Grã-Bretanha, Itália, Japão, Noruega, Portugal, Irlanda, Suécia, Suíça (KISHIMOTO, 1998, p. 53).

Segundo o que, consta no site da Brunbrinq (2019), que, no Brasil, a brinquedoteca surgiu no ano de 1971, onde, foi realizada uma exposição de brinquedos pedagógicos, direcionados aos pais de crianças ditas excepcionais, aos profissionais e aos estudantes, mais

especificamente, no Centro de Habilitação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em São Paulo. A adesão ao projeto tomou proporções tão significativas que a APAE criou um Setor de Recursos Pedagógicos para atender o público, ou seja, instituiu uma ludoteca nesta instituição, que objetivava a circulação de brinquedos entre as crianças.

Partindo dos relatos da criação da brinquedoteca, é perceptível que, ela tem uma grande importância na resolução de problemas ou então de auxílio através de um trabalho lúdico, cujo o instrumento principal é o uso de brinquedos e brincadeiras que desenvolve no ser uma criatividade que atua nos campos distintos que um ser humano possui e que é de uma utilidade imensurável para as crianças em seu processo educacional.

3 A BRINCADEIRA COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM

O ato de brincar contribui de forma imensurável para o desenvolvimento da criança. Isso acontece devido aos estímulos que, são trazidos através da brincadeira, bem como é trazido no trabalho de Queiroz (2006), Maciel (2006) e Branco (2006) onde é explanado que as brincadeiras trabalham em vários campos e habilidades dos seres humanos, trazendo imuras benesses para as crianças.

A brinquedoteca faz um convite para a criança explorar, a sentir, a experimentar; além de ser um núcleo de apoio pedagógico, pois os atos de brincar e aprender se tornam um só e nessa idade são totalmente intuitivos, atraentes e imensamente propícios para o desenvolvimento da criatividade. Para serem feitas descobertas através do ato de brincar, os profissionais brinquedistas servem para acompanhar de perto o desenvolvimento da criança e ajudá-las a se desenvolverem.

Se a atmosfera não for encantadora não será um ambiente prazeroso. partir da descoberta das benesses que, a brincadeira traz para o desenvolvimento humano, ela passou a ser utilizada mais frequentemente nas instituições de ensino através das criações de brinquedotecas nos espaços escolares e atribuindo a brincadeira como ferramenta de ensino. Desta forma, a brincadeira passa de um simples ato oriundo da fase infantil para um grande objeto de estudo para tratar de forma significativa.

A brincadeira envolve a criança com o aprendizado, isso é visto através de afirmações observadas nos autores presentes neste referencial teórico. A exemplo de Vygotsky (1989) apud Wajskop (2000), onde afirma,

> que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e

> o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (VYGOTSKY, 1989, apud WAJSKOP, 2000, p. 35).

O brincar acontece de forma livre mais com um objetivo proposto pelo brinquedista para cada brincadeira, no intuito de ensinar ou desenvolver determinadas habilidades como explica Kishimoto (1990) apud Carvalho (2011), onde constata-se, que,

> atualmente as brinquedotecas são consideradas espaços de animação sociocultural que se encarregam da transmissão da cultura infantil bem como do desenvolvimento da socialização, integração e construção de representações infantis (KISHIMOTO, 1990, apud CARVALHO, 2011, p. 28).

Também é inevitável citar a definição de brinquedoteca que são descritas, sob um ponto de vista muito lúdico e esclarecedor em relação a importância de tal objeto de aprendizagem dentro do espaço escolar. A exemplo de Cunha (2010), onde relata o mesmo,

> [...] um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar. Quando uma criança entra na brinquedoteca deve ser tocada pela expressividade da decoração, porque a alegria, o afeto e a magia devem ser palpáveis (CUNHA, 2010, p. 36).

De acordo com Kishimoto (1990), A brinquedoteca é um espaço onde, o brincar, torna-se algo único no auxílio da aprendizagem infantil. O educador brinquedista, como é chamado o responsável por educar as crianças através do uso de brinquedos, numa brinquedoteca, deve possuir uma graduação em pedagogia para exercer a profissão, no entanto outros profissionais também trabalham com isso (terapeutas organizacionais e psicólogos) mas em lugares diferentes do ambiente escolar, como, por exemplo, em brinquedotecas dentro dos hospitais.

Os profissionais brinquedistas precisam estar em completo envolvimento com as crianças, ou seja, ser participante nas brincadeiras das crianças e fazer parte daquilo que eles estão imaginando e executando através do ato de brincar, desta forma, podemos imaginar que esse profissional tem grande procura no que concerne ao auxílio nas brinquedotecas, ajudando as crianças a serem colocadas nos seus respectivos “cantinhos”.

De acordo com Sakamoto (2010),

> o brinquedista é o profissional responsável por acolher as demandas da infância, indo além da função de alguém que brinca junto, interagindo com os conteúdos imaginários da criança e favorecendo, ao mesmo tempo, experiências de “troca intelectual e emocional com possibilidades transformadoras ou criativas com o outro” (SAKAMOTO, 2010, p.420).

Desta maneira, torna-se bastante relevante e imprescindível o profissional desta área possuir uma enorme gama de conhecimentos e técnicas, tudo para que seja satisfatória a experiência vivida pela criança em seu momento dentro de uma brinquedoteca, pois é justamente assim que é retirado progresso de cada aluno e tornando-o capaz de desenvolver todas as suas habilidades nos mais diversos campos do conhecimento, principalmente na área do convívio social, fazendo que a criança se torne um ser mais sociável.

4 A IMPORTÂNCIA DE UM ESPAÇO PARA BRINCADEIRAS

Perante Cunha (1998), o espaço para brincar (brinquedoteca), dentro da escola, torna dela um lugar bem mais atrativo para as crianças, faz com que, a imaginação da criança, flutue e desenvolva sem sair de um ambiente que quase não expõe riscos para elas, desta forma, podemos identificar que tal espaço requer uma atenção especial para os gestores escolares por ser de grande ajuda no processo de aprendizagem das crianças. Como explana Cunha (1998), quando, expõe que,

> a brinquedoteca surge como uma alternativa ao brincar infantil. Brinquedoteca é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico (CUNHA, 1998, p. 40).

Além de ser um ambiente físico como qualquer um outro, a brinquedoteca, de acordo com Kishimoto (2008), possui um significado diferente para as crianças pois, através da brincadeira, elas entram em um mundo paralelo que, é possível criar milhares de imagens em seu imaginário, todas elas ajudam a torná-la um ser mais criativo e mais propenso a criar uma conexão social maior através do ambiente da brinquedoteca ou ludoteca, isso porque, dentro de espaços assim, elas se comunicam com outras crianças, criando afetividade entre elas e tendo contato social que é importante para o ser nas outras etapas de sua vida. A exemplo de Kishimoto (2008), onde relata que,

> a brinquedoteca incentiva a autonomia e desenvolve a capacidade crítica e de escolha da criança, além de promover o trabalho em equipe, a socialização, o desenvolvimento infantil, a comunicação, a criatividade, a imaginação e o desenvolvimento de atividades lúdicas (KISHIMOTO, 2008, p.53).

Perante o que informa Zorze (2012), para as crianças, o espaço de brincar trata-se apenas de um lugar apenas para diversão e nada mais. Isso ajuda elas, a esquecerem que, estão aprendendo mesmo sem lição de casa ou qualquer outro tipo de atividade que elas costumam fazer cotidianamente, para umas, é algo prazeroso e para outras é algo pouco instigante. Nesse

contexto, surge os espaços de brincadeira com um alívio que destoa totalmente do que é constantemente exposto em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa pôde explanar sobre a importância do trabalho lúdico nas práticas de ensino das crianças, porque, nada há mais motivador para a criança aprender do que, brincando. Podendo explorar sua imaginação, desejo, possibilitando o descobrimento de si mesmo, de suas capacidades, da maneira diferente de pensar do outro perante as mesmas brincadeiras, jogos, brinquedos, perfazendo assim com que vejam que há formas de entender, de ver diferentes das suas.

A brinquedoteca vem com o objetivo de retomar esta importância do brincar para criança, entendendo que a brincadeira, o jogo, é a melhor forma de ensinar uma criança, inserindo os conteúdos necessários para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Neste sentido, no espaço da brinquedoteca, os brinquedos tornam-se contribuições fundamentais, para o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e socio afetivo da criança e, assim, compreender, por meio da história de desenvolvimento dos brinquedos e brincadeiras, a importância cada vez maior que, o universo e o patrimônio cultural da infância vem tendo na sociedade contemporânea, decorrência de estudos científicos revolucionários na área da Pedagogia que ampliaram sobre a maneira e a forma de se pensar o universo infantil e assim, compreendendo e organizando os processos de ensino-aprendizagem.

Através do conteúdo exposto no presente artigo, fica visível importância de um brinquedista dentro de um ambiente educacional, pois pertence a ele a função de auxiliar as crianças em suas brincadeiras, ajudando-as a se aprofundar no universo da brincadeira introduzindo conhecimento dirigindo as crianças para desenvolverem atividades lúdicas que ajuda nas formações psicomotoras que alcança diversos níveis e áreas do saber. Desta forma, o profissional que trabalha no segmento da educação pode também ser introduzido neste tipo de aprendizagem que se mostra bastante importante para o desenvolvimento infantil, assim, o profissional brinquedista também surge como uma peça-chave no atual contexto mundial que as crianças utilizam tecnologias cada vez mais cedo e acaba não desenvolvendo as habilidades psicomotoras necessárias para uma vida em sociedade.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. ABBRI – Associação Brasileira de Brinquedotecas. **Histórico.** Disponível em: http://www.brinquedoteca.org.br/si/site/0022000/p. Acesso em: setembro de 2019.

BRASIL. BRUNQUIQ. **História da brinquedoteca**. Disponível em: https://brubrinq.com.br/noticias/voce-sabe-o-que-e-uma-brinquedoteca-e-como-ela-surgiu/p. Acesso em setembro de 2019.

CUNHA, N.H.S. **Brinquedoteca:** definição, histórico no Brasil e no mundo. In:

CUNHA, N.H.S. **Brinquedoteca:** um mergulho no brincar. 4. ed. São Paulo: Aquariana, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. – São Paulo: Cortez, 1990.

KISHIMOTO, T .M. **Diferentes tipos de brinquedotecas.** In:Friedmann A. O direito de brincar: a brinquedoteca. São Paulo: Ed. Setembro; 1998. p. 53.

LIMA, L. R. F.; DELMÔNICO, R. L. **Estudo Sobre a Importância da Brinquedoteca no Ambiente Escolar como Espaço Mediador de Aprendizagens, Sob o Ponto de Vista dos Professores da Rede Municipal de Ensino do Cornélio Procópio**. Disponível em: http://www.pedagogia.com.br/artigos/importanciadabrinquedoteca1/index.php?pagina=0. Acesso em: 11/09/2019.

QUEIROZ, N. L. N. de; MACIEL, D. A. BRANCO, A. U. **Brincadeira e desenvolvimento Infantil: um olhar sociocultural construtivista.** Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf. Acesso em: setembro de 2019.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. **Brinquedista – reflexões sobre sua função mediadora na abordagem do imaginário infantil**. Bol. Acad. Paulista de Psicologia, São Paulo, Brasil - V. 30, no 79, 2010. p. 415-423

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil.** Caderno de Pesquisa, São Paulo, 1995.

ZORZE, Patrícia Fernanda do Prado. **Brinquedoteca e suas contribuições aos processos de ensino e de aprendizagem de crianças da Educação Infantil.** Monografia de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Orientadora: Professora Maria Fatima Menegazzo Nicodem, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira-PR, 2012.

O NARRADOR EM DOM CASMURRO:
A literatura como forma de acesso a concepção de uma época

Bárbara Sandinny Silva de Souza[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: O presente trabalho discorre acerca da importância e eficiência do narrador sendo o agente e vetor do acesso a concepção da época cujo qual foi escrito. Em primeira análise foi demonstrando as singularidades da concepção de narrador segundo inúmeros autores de diversas nacionalidades, seguindo posteriormente para uma completa descrição acerca dos tipos e usos de narradores da língua portuguesa. Por fim, foi demonstrando como o narrador em Dom Casmurro, icônica obra de Machado de Assis, nos permite acessar as concepções e contextos vividos pela sociedade da época, além de nos presentear com a visão aguçada e crítica do autor sobre tais contextos e como eles afetavam tanto a si, quanto a toda a sociedade ao redor. Tais discussões acerca o tema foi possibilitado utilizando-se de diversos autores e profissionais da área como fonte de pesquisa e base, dentre eles a própria obra ou obras posteriores a Dom Casmurro que discorreram sobre sua importância em inúmeras áreas e pesquisas. Dentre eles podemos citar Schwarz (1991), Facioli (1993) ou Passos (2007), cujo autores são referência em suas áreas de estudo e tem como foco o estudo da obra de Machado de Assis. A metodologia foi baseada em analisar os diferentes ângulos da problemática do narrador, utilizando-se de coleta de informações em livros, artigos e diversos trabalhos científicos que, segundo Richardson (2012), pauta-se numa metodologia de abordagem qualitativa e de revisão bibliográfica.

Palavras-Chave: Dom Casmurro. Machado de Assis. Narrador.

Abstract: *The present work discusses the importance and efficiency of the narrator being the agent and vector of access to the conception of the time in which it was written. In the first analysis it was demonstrating the singularities of the narrator conception according to innumerable authors of diverse nationalities, following later for a complete description about the types and uses of narrators of the Portuguese language. Finally, it was demonstrating how the narrator in Dom Casmurro, iconic work of Machado de Assis, allows us to access the conceptions and contexts lived by the society of the time, besides presenting us with the author's sharp and critical view of such contexts and how they they affected both themselves and the surrounding society. Such discussions on the subject were made possible by using several authors and professionals in the area as a source of research and basis, among them the work itself or works after Dom Casmurro that discussed its importance in numerous areas and research. Among them we can mention Schwarz (1991), Facioli (1993) or Passos (2007), whose authors are reference in their areas of study and focuses on the study of the work of Machado de Assis. The methodology was based on analyzing the different angles of the narrator's problematic, using information gathering in books, articles and various scientific works which, according to Richardson (2012), is based on a qualitative approach and literature review methodology.*
Keywords: *Dom Casmurro. Machado de Assis. Storyteller.*

[1] Acadêmica do curso de Letras da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

É sabido que, a literatura age, tal como a história, como uma importante maneira de conhecimento acerca do contexto histórico do período cujo qual, a obra foi produzida. No que tange a literatura brasileira, tal função é ainda mais evidente, tendo em seus movimentos literários (quais existem desde meados de 1500, com a literatura de informação), uma visão clara da influência do contexto sociopolítico na produção das obras literárias.

Tal como foi exposto por Passos (2007), tal influência é vista desde a dualidade do barroco, a tentativa de simplicidade do arcadismo até a quebra de paradigmas do realismo que, tal como o naturalismo, alçou o romance, no Brasil, a um novo patamar antes não alcançado: o da observação. Tal mudança observada no realismo foi o resultado do contexto político dos anos 1880, com o segundo reinado sendo bastante criticado pelo seu "parlamentarismo às avessas" e o crescimento cada vez maior das ideias liberais e republicanas que cresciam no intelecto do brasileiro.

Segundo Facioli (1993), o realismo surge como um meio de alçar o pensamento do brasileiro as realidades da sociedade em que vive e não consumir apenas contos e romances fantasiosos que divergiam da dura realidade brasileira da época. O realismo no Brasil teve como percussor o célebre autor Machado de Assis que, com Memórias Póstumas de Brás Cubas, inaugura esse movimento tão importante e urgente no cenário vivido no momento.

Além disso, de acordo com Schwarz (1991), Machado de Assis também teve uma obra importantíssima e amplamente discutida até os dias atuais: Dom Casmurro. Ela, juntamente com Memórias Póstumas de Brás Cubas e Quincas Borba, formaram a chamada trilogia realista, que inauguraram o novo estilo de obras seguido por Machado de Assis e inovando a literatura brasileira como um todo.

Tais obras, tal como explicitado acima, tem seu valor histórico e literário no fato de, além de narrarem histórias fielmente influenciadas pelo contexto político, também são consideradas como uma das obras mais fundamentais de toda a literatura brasileira, sendo estudadas e interpretadas initerruptamente por diversas vertentes, não apenas da literatura, mas também da sociologia, filosofia e até mesmo a história.

Com isso, o presente artigo tem como objetivo geral discutir sobre o papel do narrador em Dom Casmurro (1899), e a sua influência para a percepção e analise conclusiva do contexto sociopolítico vivido no período da criação da obra, além de uma estudo sobre como essa percepção influenciou as obras posteriormente criadas pela literatura brasileira, demostrando

dessa forma a importância já citada e reforçada dessa obra, além de toda a trilogia realista de Machado de Assis.

A motivação da realização para realização deste trabalho, provém do fato de que, mesmo após mais de 100 anos a publicação do mesmo, sua importância é evidente, além da discussão sobre o mesmo perdura até fora da literatura, ponto dificilmente alcançado por obras literárias por tanto tempo e com tanta força. A metodologia está baseada na revisão bibliográfica e a abordagem é qualitativa segundo Richardson (2012).

2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO NARRADOR

De acordo com Cardoso (2013), o narrador é a entidade que, conta uma história. É uma das três pessoas em uma história, sendo os outros o autor e o leitor/espectador. O leitor e o autor habitam o mundo real. É a função do autor criar um mundo alternativo, com personagens e cenários e eventos que formem a história. A função do leitor é entender e interpretar a história. Já o narrador existe no mundo da história (e apenas nele) e aparece de uma forma que o leitor possa compreendê-lo.

Tal como descreve Arrigucci (1998), o conceito de narrador irreal (em oposição ao autor), se tornou mais importante com o surgimento da novela no século XIX. Até então, o exercício acadêmico de teoria literária investigava apenas a poesia (incluindo poemas épicos como a Ilíada e dramas poéticos como os de Shakespeare). Além disso, é sabido que a grande parte dos poemas não tem, necessariamente, um narrador que seja distinto do autor, característica que difere das novelas que, com seus mundo totalmente imersos na ficção, acabando por gerar problemas quando o ponto de visto do narrador tende a divergir com o ponto de vista do autor.

Segundo Benjamin (1994), notável pensador alemão e considerado um dos mais importantes críticos literários da Alemanha,

> por mais familiar que seja seu nome, o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva. Ele é algo de distante, e que se distancia ainda mais. o. É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 1994, p. 197).

Segundo Santiago (1989), prestigiado crítico literário americano e considerado um dos mais importantes teóricos da literatura e percussor da chamada “nova crítica”, o narrador é considerado como o agente, integrado no texto, que é responsável pela narração dos acontecimentos do mundo ficcional, sendo, por este motivo, distinto do autor empírico e mesmo das personagens desse mundo ficcional, pela amplitude narrativa.

Segundo Farra (1978), o ato de narrar possibilita que seja estabelecida relações que não são restritas apenas à casualidade lógica, incluindo dentre estas a casualidade psicológica ou a chamada intencionalidade para explicação de fatos, eventos e situações. Além disso, ele também proporciona que seja estabelecido uma ordem temporal, favorecendo a possibilidade da criação de relações entre uma parte e o todo de forma flexível e dialética. Diante tal perspectiva, torna-se evidente que a existência de um narrador dentro de um texto literário expõe inúmeras oportunidades que seriam impossíveis e inalcançáveis sem o uso de tal ferramenta.

Porém, é importante ressaltar que dentre os tipos de narradores, existem três principais e mais comumente usados. São eles o narrador personagem, narrador observador e narrador omnisciente, tendo entre si diferenças e características próprias que devem ser pontuadas e categorizadas.

Tal qual expõe Mello (2009) sobre o narrador omnisciente, tem-se que ele é usado constantemente na literatura por conta da facilidade que traz em narrar os sentimentos e pensamentos dos mais diversos personagens da trama, além de possibilitar o ato de contar a história em 3ª pessoa, além da possibilidade de “viajar” para a 1ª pessoa quando quiser, possibilitando dessa forma um conhecimento maior do enredo, dos personagens, do seu íntimo e emoções, justificando dessa forma sua maior e mais expressiva utilização no mundo literário.

Segundo Cabral (2019), é comum o narrador fazer uso do discurso indireto livre, tendo como característica principal a falta de certeza quando é o narrador falando ou o personagem falando ou pensando. Dessa forma, o discurso supracitado age como forma de tornar o enredo completamente conhecido, seus antecedentes de ações, entrelinhas, seus pressupostos, futuro e consequências.

Urge ressaltar que inúmeros autores utilizam tal forma de narração, dentre eles o próprio Machado de Assis, cujo qual usou o narrador omnisciente intruso em Quincas Borba, que tem como principal característica a intromissão no que está acontecendo na história, agindo como uma espécie de Deus da história, sendo onipotente. Dentre outros autores, podemos citar Gustave Flaubert, ilustre autor francês do século 19 que usou com bastante ênfase o estilo de

narrador omnisciente chamado de neutro, pois tem como característica principal o uso da 3ª pessoa e preza pela descrição dos personagens, tendo como principal obra que utilizou tal técnica a “Madame Bonary”.

Convergindo assim, o uso dos dois tipos de narrador omnisciente descritos acima, temos autores como Clarice Lispector, Virgínia Woolf e Graciliano Ramos, que em sua obra “Vidas Secas” usa o narrador omnisciente múltiplo – cujo qual utiliza pontos de vista contíguos ou afastados -, sendo uma das principais características de tal obra.

De acordo com Fernandes (1996), no que diz respeito ao estilo de narrador-personagem, sua principal característica é que ele tudo sabe a seu respeito, mas não em relação às personagens que o cercam nem pode ver o contexto com tanta clareza. É sabido que tal narrador pode narrar uma história cuja qual o mesmo seja o protagonista, tal como o objeto de estudo do presente trabalho (Memórias Póstumas de Brás Cubas) ou então podem ser o oposto, ta como acontece com Blau Nudes de Lendas do Sul. Além de tal característica do primeiro tipo, é notável que se conta na primeira pessoa a história da qual ele mesmo participa e, além de contar a história propriamente dita, faz ainda parte da mesma. Por fim, vale ressaltar que o mesmo é marcado intrinsecamente por características quase que completamente subjetivas, por opiniões subjetivas e narrativas explicitamente parciais, sendo essa a característica mais marcante desse tipo de narrador, por conta da falta de existir um outro ângulo de visão.

A narrativa é dotada de características emocionais daquele que narra. Segundo Neveis (2019), esse tipo de personagem tem visão limitada dos fatos, de modo que isso pode causar um clima de suspense na narrativa.

Segundo Malatian (2009), o narrador observador, também chamado de narrador-câmera ou narrador testemunha, têm-se que o mesmo, se limita a contar uma história sem entrar no “cérebro” ou “coração” das personagens. Conta a história do lado de fora, na 3ª pessoa, sem participar das ações. Assim, conhece os fatos, participa deles, narra com certa neutralidade, apresentando-os, e quanto aos personagens não os conhece na intimidade e as ações vivenciadas por eles.

Urge, portanto, ressaltar que o fato do mesmo ser escrito em terceira pessoa torna possível maior controle e uma maior flexibilidade da história a ser descrita. Tal característica tão especial e importante é o que motiva o uso de tal tipo de narrador em inúmeras produções literárias, por conta da sua elasticidade e mutabilidade.

De acordo com Reis (1984), a principal função do narrador é estudar de forma complexa absolutamente tudo o que se passa na história para depois expor aos seus leitores ou ouvintes a sucessão dos acontecimentos que levaram à mesma.

Tal como demonstra Aquino (2018), é fato que o narrador observador pode compreender muito mais seus personagens que outros estilos de narradores. Diante de tal aspecto, urge ressaltar que se dividem em dois tipos, os compreensivos que tem por característica serem mais subjetivos e, de tal forma, dominam os mecanismos e todos os outros componentes espaciais e temporais sobre cada acontecimento em determinada parte da história.

Já de acordo com Guedes (2018), tal narrador geralmente conhece o interior da mente do personagem e seus principais e mais secretos sentimentos. Além dele, existe também os chamados de não compreensivos, que tem como característica principal serem mais objetivos. Ele tende por expor para o leitor exclusivamente o que está visível e de fácil acesso, tal como se ele oferecesse ao leitor uma imagem recém retirada de uma câmera, sem nenhum efeito ou mudança na "fotografia".

Além disso, vale ressaltar que, de acordo com Chanppini (2002), o narrador observador tende, por vezes, a ser reconhecido por nomes diferentes, tal como narrador testemunha ou narrador câmera. Tal narrador citado é caracterizado por restringir-se totalmente a narração dos fatos, sem aprofundar-se na mente dos personagens e em seus sentimentos. Dessa forma, é evidente que tal tipo de narrador não tem grande familiaridade com tais personagem nem com suas ações, sendo dentre os narradores o mais "distante".

3 O NARRADOR EM DOM CASMURRO

É fulcral para discutirmos acerca do narrador em Dom Casmurro que seja seguido o raciocínio exposto por Ginzburg (2012), no qual o mesmo expõe que a história de Dom Casmurro é narrada na primeira pessoa do singular, tendo como tipo de narrador o narrador-personagem, que se coloca como o escritor da história que estamos lendo. Além disso, é importante salientar que o narrador não é tido como confiável no romance, pois ele tende a mentir, distorcer e até confundir o leitor sobre os fatos narrados ali, demonstrando uma característica fundamental da metalinguagem da literatura brasileira do século XX.

Machados de Assis (1889), foi caracterizado por adotar um uso de narrador unilateral, fazendo dele o eixo principal da forma literária. Dessa forma, ele inscrevia-se dentre os romancistas mais inovadores da época, além de convergir juntamente com os espíritos mais

adiantados da literatura europeia, cujo quais sabiam que toda representação comporta um elemento de vontade, uma espécie de dado oculto que se deve examinar, expondo o indício da crise da civilização burguesa da época.

Além de tais fatos supracitados, é importante acompanhar o pensamento de Laureano (2008), em que ele expõe que em Dom Casmurro a dramatização do ato de narrador do personagem é um dos componentes principais e quiçá essenciais do enredo. Tal dramatização é baseada no fato de que Machado de Assis, em vez de escrever uma simples história, intentou um personagem que escreve o seu próprio romance, coisa até então nova e que surgia como uma quebra de padrões.

De acordo com Princhatti (2019), é tal subjetivismo que o narrador suscita no leitor que leva o mesmo a montar o quebra-cabeça da trama e, por fim, a concluir uma nova história, a depender da montagem do quebra-cabeça. O leitor é informado, logo no começo da trama, de que o livro que ele irá ler a seguir se trata apenas de memorias, cuja quais nem ele, nem o narrador tem convicção da veracidade ou não.

Dessa forma, seguindo o pensamento de Riccio (2013), o personagem Dom Casmurro, resolve escrever o livro porque talvez a narração lhe desse a ilusão de reconstituir os tempos idos, os quais não conseguiu resgatar mesmo com a idêntica reconstrução da sua casa de Matacavalos. Na intenção de “restaurar na velhice a adolescência”, ele sente que não conseguiu o seu intento, quando diz,

> [...] pois, senhor, não consegui recompor o que foi nem o que fui. Em tudo, se o rosto é igual, a fisionomia é diferente”. É, então, acreditando que viverá o que viveu no passado, que inicia a sua narração: “Deste modo, viverei o que vivi, e assentarei a mão para alguma obra de maior tomo [...] (ASSIS, 1899, p.3)

Além disso, Tornquist (2008), expõe que, o narrador deixa claro ao leitor que, quanto ao item fidelidade dos fatos, a narração do passado é uma tarefa impossível; o que prevalecerá sempre será a sua visão, a do velho Dom Casmurro que, através da memória, refletirá sobre o seu relacionamento, ou melhor, do jovem Bentinho, com Capitu.

Tal como demonstra Leite (2000), Dom Casmurro também pode ser entendido como uma autoanálise de Bento Santiago, sobrevivente único de uma história de amor com final amargo: pois Bento julga-se traído pela esposa Capitu e pelo melhor amigo Escobar. Há vários anos após a morte da esposa e de seu suposto amante, Bento decide escrever o livro para restaurar no presente o equilíbrio perdido no passado.

É sabido que o ponto de vista do personagem Bento Santigado domina, em toda sua amplitude, toda a narrativa. Desde os demais personagens, até suas observações, não passam de apenas meras observações de projeções da sua alma. Tais projeções são lembranças do passado, cuja quais são afetadas pelo tempo, que vão surgindo à medida que o mesmo procura sua auto reconstrução.

De acordo com Silva (2008), é importante perceber que sobre o tempo em que o narrador conta os fatos, podemos salientar que O tempo da narrativa é psicológico, e não cronológico. Esse recurso é chamado impressionismo, porque o narrador se detém nas experiências que marcaram sua subjetividade. Seria usada pelo escritor francês Marcel Proust em sua obra Em Busca do Tempo Perdido. A falibilidade da memória surge como fator de complexidade, uma vez que uma lembrança só pode ser acessada de um momento presente.

Os acontecimentos, então, passam pelo filtro da subjetividade presente. Tal característica é a razão pela qual o narrador faz de Capitu uma pessoa tão volúvel e sensual, cuja descrição deve ser posta em dúvida pelo leitor, por conta do ciúme exagerado de Bento que, em tais circunstâncias, pode ter desvirtuado a figura de Capitú.

Tendo em vista os fatos explicitados acima, é de suma importância discutir brevemente sobre o narrador e definir alguns aspectos sobre sua identidade e características. Segundo Passos(2007), Dom Casmurro era advogado, aristocrata, composto bem à figura dos proprietários escravagistas do século XIX, rico por herança, um homem relativamente comum, mas de caráter ilustre socialmente, melancólico e bom representante do egocentrismo romântico. Tais características são vistas na obra Dom Casmurro de Assis (1899).

No entanto, o tema narrador se dá na questão que, por conta da sua universalidade, pode atingir qualquer ser humano em qualquer época, seja ela rico ou pobre, sábio ou desvirtuado: O fardo da traição. Sua filosofia de vida – a busca incansável pela Verdade – o faz transitar sempre entre as fronteiras da Certeza e da Suspeita, da Mentira e da Verdade, fronteiras vulneráveis e que, em determinados momentos, não são opostas, mas constituem apenas pontos de vista diferentes: “[...] os olhos de Capitu, quando recebeu o mimo, não se descrevem; não eram oblíquos, nem de ressaca, eram direitos, claros, lúcidos [...]” (ASSIS, 1899,p.55).

Por fim, vale também destacar que o narrador dá ao leitor, explicitamente, certa liberdade para preencher as lacunas que ele tenha deixado em sua história, conforme expresso em: “é que tudo se acha fora de um livro falho, leitor amigo. Assim preencho lacunas alheias; assim podes também preencher as minhas” (ASSIS, 1899, p.7). Ao dar ao leitor essa liberdade,

deixa-o livre para decidir sobre a fidelidade ou infidelidade de Capitu, que é uma das incertezas sugeridas pela obra.

Tal como expõe Neveis (2008), o leitor previsto pelo narrador tem autonomia, ele pode interferir no esquema proposto pela obra. O narrador, ao apresentar a história, vai orientando, desafiando e, de certa forma, moldando seu público. Tais procedimentos auxiliam o leitor a entender o texto, contribuindo dessa forma para a imersão completa e eficiente do leitor na história narrada, resultando assim em uma experiência surpreendente e inspiradora, marcando o leitor por vários e vários anos, tal como a obra icônica de Machado de Assis: Dom Casmurro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidente que a literatura age de forma contributiva para a percepção do contexto histórico-social da época cuja qual relata. Tal contribuição é importante pelo fato de que, diferente dos livros de história ou artigos feitos por estudiosos da área, a literatura tende a demonstrar o aspecto mais humano do contexto, expondo as inúmeras facetas de como diversas classes e pessoas foram afetadas por tal contexto social, divergindo das análises costumeiramente frias dos livros de história.

No que tange a obra de Dom Casmurro, é importante ressaltar que ela é de suma importância para entender o contexto político da época, cujo qual era marcado pela instabilidade política e insegurança causada pela precoce ascensão de D. Pedro II ao poder, demonstrado em diversos trechos da obra e que retrata fielmente todo o contexto político-social do Brasil império. No trecho em que Bento devaneia sobre o próprio imperador que, ao voltar da Escola de Medicina – tida por ele como um dos seus maiores orgulhos – visita pessoal a dona Glória para persuadi-la a mudar de ideia e enviar seu filho para a escola tão querida por ele.

Além do exposto acima, diversos trechos na obra citam o imperador e em alguns há a tão conhecida sátira machadiana, sendo sutil em sua aplicação, porém incisiva. Tais sátiras são importantes na obra de Machado pelo fato de servirem como um apoio para o entendimento da classe literária e do povo sobre os acontecimentos que estavam marcando o cenário político da época.

Tal aplicação não se limita apenas a obra de Machado de Assis, mas também são vistas em inúmeras obras literárias produzidas em períodos de crise ou que estejam com alguma insegurança, seja ela política, social ou econômica. Desde as obras produzidas durante a ditadura militar de 1964 até as obras dos romancistas russos produzidas durante a revolução

russa e período da União Soviética, tal aplicação é vista como importante para entendermos o contexto da época e acessarmos tal época de uma forma que livros de história não nos proporcionariam.

Sendo assim, a literatura é de suma importância para o entendimento da história de um povo, da sua luta e da sua força, além de proporcionamos uma imersão no período e na história que contam, nos levando a lugares inacessíveis e inalcançáveis. Tal possibilidade, em conjunto com o uso de outras formas de cultura e arte são a principal maneira de crescimento e entendimento histórico de um povo ou de uma cultura.

5 REFERÊNCIAS

ARRIGUCCI JR., Davi. 1998. "**Teoria da Narrativa: posições do narrador**". Jornal de Psicanálise – Instituto de Psicanálise, SBPSP. Volume 31, n° 57. pp. 9-44. Acesso em: 17 set. 2019.

AQUINO, Ivânia Campigotto et al. A promoção da leitura por meio da extensão universitária: projeto "literatura em diálogo". **Signo**, v. 43, n. 78, p. 02-12, 2018.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador.** 1994. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3901371/mod_resource/content/1/B.aula9_complementar_O_narrador_BENJAMIN.pdf. Acesso em: 07 set. 2019.

CARDOSO, Luís Miguel. **A Problemática do Narrador:** Da Literatura ao Cinema. Disponível em: http://www.ufjf.br/facom/files/2013/03/R10-04-LuisMiguel.pdf. Acesso em: 07 set. 2019.

CHIAPPINI, Ligia; LEITE, Moraes. **O foco Narrativo.** 2002. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/52666354/O-Foco-Narrativo__de__Ligia-Chiappini-Moraes-Leite-.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DO_Foco_Narrativo_de_Ligia_Chiappini_Mora.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190912%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190912T220648Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=83584790f8aba12b0c1ef6fa9ca7d4a00bd68b0ff88e19a5833cae32d1c4b80f. Acesso em: 07 set. 2019.

CABRAL, Marina. **O Narrador.** Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/redacao/narrador.htm. Acesso em: 07 set. 2019.

DA SILVA FILHO, W. J. (2008). O AUTOCONHECIMENTO, O NARRADOR ONISCIENTE, A VIDA COMUM. *Philósophos - Revista De Filosofia*, *11*(2), 287-303. https://doi.org/10.5216/phi.v11i2.4723. Acesso em: 07 set. 2019.

DAL FARRA, Maria Lucia. ***O narrador ensimesmado: o foco narrativo em Vergílio Ferreira***. Vol. 47. Editora Ática, 1978. Acesso em: 17 set. 2019.

DE MELLO, Ana Maria Lisboa**. A formação do romance de introspecção no Brasil**. Letrônica, v. 2, n. 1, p. 241-244, 2009. Acesso em: 17 set. 2019.

FACIOLI, V. (1993). Dettera**: Ilusão e Verdade - Sobre a (im)propriedade em Alguns Narradores de Graciliano Ramos.** ***Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros***, (35), 43-68. Acesso em: 17 set. 2019.

FLAUBERT, Gustave. **Madame bovary**. Bantam Classics, 1981. Acesso em: 17 set. 2019.

Fernandes, Ronaldo Costa. ***O narrador do romance:*** e outras considerações sobre o romance. Sette Letras, 1996. Acesso em: 17 set. 2019.

GUEDES, Anne Nayara Raimundo. **Metamorfoses: da leitura literária à produção textual**. 2018. Dissertação de Mestrado. Brasil.

Guia do Estudante. **DOM Casmurro – Análise da obra de Machado de Assis**. 2019. Disponível em: https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/dom-casmurro-analise-da-obra-de-machado-de-assis/. Acesso em: 07 set. 2019.

GINZBURG, Jaime. **O narrador na literatura brasileira contemporânea.** 2012. Disponível em: https://riviste.unimi.it/index.php/tintas/article/view/2790/2999. Acesso em: 07 set. 2019.

LAUREANO, Maria Helena. **A RELAÇÃO NARRADOR E LEITOR EM DOM CASMURRO.** 2008. Disponível em: file:///F:/Area%20de%20Trabalho%20real/TCC/6622-15025-1-SM.pdf. Acesso em: 07 set. 2019.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. O foco narrativo (ou A polêmica em torno da ilusão). [S.l: s.n.], 2000. Acesso em: 07 set. 2019.
NEVEIS, Flávia. **Texto narrativo: estrutura e elementos da narrativa.** Disponível em: https://www.normaculta.com.br/texto-narrativo/. Acesso em: 07 set. 2019.

NARRADOR Observador. Disponível em: https://www.resumoescolar.com.br/portugues/narrador-observador/. Acesso em: 07 set. 2019.

PRINCHATTI, Roseli. **Tempo e Espaço da Obra Dom Casmurro.** Disponível em: https://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/3445768. Acesso em: 07 set. 2019.

PASSOS, José Luiz**. Machado de Assis: o romance com pessoas**. São Paulo: EDUSP, Nankin, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142009000200028 . Acesso em: 17 set. 2019.

RESUMO, escolar. **O que é narrar?** Disponível em: https://www.jurisway.org.br/v2/pergunta.asp?idmodelo=9867. Acesso em: 07 set. 2019.

RICCIO, Adriana Lichtenfels. **O NARRADOR EM "DOM CASMURRO", DE MACHADO DE ASSIS.** 1981. Disponível em: https://alriccio.wordpress.com/2013/05/31/o-narrador-em-dom-casmurro-de-machado-de-assis/. Acesso em: 07 set. 2019.

Malatian, Teresa. "**Narrador, registro e arquivo**." *PINSKY, Carla Bassanezi* (2009): 195-221. Acesso em: 17 set. 2019.

NEVEIS, Flávia. **Texto narrativo:** estrutura e elementos da narrativa. Disponível em: https://www.normaculta.com.br/texto-narrativo/. Acesso em: 07 set. 2019.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2012. Acesso em: 17 set. 2019.

REIS, Carlos. **Estatuto e perspectivas do narrador na ficção de Eça de Queirós**. 1984. Acesso em: 17 set. 2019.

SCHWARZ, R. **As idéias envenedadas de Dom Casmurro**. *Novos estudos CE-BRAP*, São Paulo, n. 29, mar. 1991. Acesso em: 17 set. 2019.

SANTIAGO, Silviano et al. **O narrador pós-moderno.** Nas malhas da letra, v. 2, p. 38-52, 1989. Acesso em: 17 set. 2019.

TORNQUIST, Sandra Regina. **LEITURA EM DOM CASMURRO:** o narrador, o editor e o leitor. 2008. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2077/1648. Acesso em: 17 set. 2019.

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Bruna Pereira Azevedo Lima[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: É através da educação que, se pode perceber mais sobre a inclusão. Com isso, nota-se as necessidades de alunos que, possuem necessidades educacionais especiais pois, eles precisam de um tratamento diferenciado dos outros alunos, a depender da sua necessidade. Exigindo que, a escola, a qual recebe estes alunos, adapte-se ao mesmo, buscando um currículo que, envolva o aprendizado de todos os seus alunos de acordo com as suas necessidades. Como fala Grande (2006) ter alunos especiais para os professores numa sala de aula não é fácil, mas são os professores e a escola que devem adaptar-se para recebê-los. Quando se fala da inclusão dos alunos deficientes, fala-se de vários grupos envolvidos, escola, professores, amigos, família, pois, cada um tem a sua função para assim ajudar o aluno, como por exemplo, o professor deve conhecê-lo e adaptar suas aulas e seu planejamento a ele, ou até mesmo, fazer o PEI (Plano Educacional Individualizado), como cita Assunção (2019) O PEI é uma ótima ferramenta para ser usada pelo professor pois nela vai estar como se deve trabalhar com este aluno especial, trazendo mais segurança ao professor e assim atender melhor este aluno, envolvendo-o nas atividades, nas brincadeiras para que essa criança especial sinta-se envolvida no ambiente escolar e possa evoluir na sua aprendizagem. A metodologia está pautada na abordagem qualitativa com revisão bibliográfica de acordo com Richardson (2012). A abordagem destes temas justifica-se pelo fato de serem temas poucos abordados e de suma importância para a educação inclusiva. E desta maneira os alunos deficientes conseguem evoluir de acordo com a sua necessidade e com a ajuda dos professores, da escola, da família, pois não se trabalha sozinho, é preciso da ajuda de todos os evolvidos.

Palavras- Chave: Avaliação. Inclusão. Plano Educacional Individualizado.

Abstract: It is through education that one can perceive more about inclusion. This shows the needs of students who have special educational needs because they need different treatment from other students, depending on their needs. Requiring that the school, which receives these students, adapts to it, seeking a curriculum that involves the learning of all its students according to their needs. As Grande says (2006), having special pupils for teachers in a classroom is not easy, but it is teachers and the school that must adapt to receive them. When talking about the inclusion of disabled students, we talk about various groups involved, school, teachers, friends, family, because each one has its function to help the student, as for example, the teacher must know him and her. adapt your classes and planning to it, or even make the PEI (Individualized Educational Plan), as cites Asunción (2019) PEI is a great tool to be used by the teacher because it will be how to work with this student special, bringing more security to the teacher and thus better serve this student, involving him in activities, play so that this special child feels involved in the school environment and can evolve in their learning. The methodology is based on the qualitative approach with literature review according to Richardson (2012). The approach of these themes is justified by the fact that they are few topics addressed and extremely important for inclusive education. In this way, disabled students can evolve according to their needs and with the help of teachers, school, family, because they do not work alone, we need the help of all those involved.

[1]Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2]Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

Keywords: Evaluation. Inclusion. Individualized Educational Plan.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o governo federal determinou à rede pública de ensino de todos os entes federativos que incorporassem a proposta inclusiva, tornando obrigatória, dentre outros aspectos, a matrícula escolar de alunos com necessidades especiais físicas, sensoriais, mentais e psicológicas e os avaliados com altas habilidades/superdotação no sistema regular comum de aprendizagem (BRASIL, 2008; 2008b).

Na perspectiva voltada para a inclusão, é preciso reconhecer o importante papel da aprendizagem escolar no desenvolvimento da criança com deficiência. Embora uma das implicações da inclusão escolar mais discutida seja a formação docente, a avaliação constitui numa implicação à implementação da inclusão escolar. Segundo Grande (2006), em seu artigo Inclusão: Privilégio de viver com as diferenças, diz que a inclusão é um desafio para todos pois não significa apenas aplicar técnicas sem conhecimento pois ao chegar um aluno deficiente a escola em geral tem que se moldar para recebê-lo, por isso, a importância do conhecimento docente sobre o assunto, para que ele saiba de que modo deve ser realizado o seu trabalho com uma turma onde há a inclusão de alunos com deficiência.

Assim, a política de inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino, não consiste apenas, na permanência física, desses alunos junto aos demais estudantes. Mas, representa a necessidade de rever a proposta curricular, bem como, desenvolver o potencial desses estudantes com deficiência, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

Desta forma, pode-se discutir sobre a avaliação evidencia a necessidade de reflexão sobre formas alternativas de avaliar e conhecer o aluno, principalmente quando se refere ao aluno com deficiência. Levando-o a aprendizagem de forma que promovam os conhecimentos sociais e acadêmicos desse aluno.

Desta maneira, este trabalho tem por objetivo geral compreender e apresentar maneiras do modo que um aluno com necessidades especiais poderá ser avaliado deforma justa em meio aos outros, Justificando-se pela necessidade de haver uma enorme diversidade de alunos que estão sendo cada vez mais incluídos nas turmas regulares, com isso, os educadores precisam ter uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno. Cuja metodologia está pautada na abordagem qualitativa com revisão bibliográfica de acordo com Richardson (2012).

2 COMO O PROFESSOR DEVE AGIR NUMA TURMA ONDE HÁ INCLUSÃO DE ALUNOS COM NESSECIDADES EDUCACIONAISESPECIAIS?

Com tanta diversidade de alunos com deficiência, os quais estão sendo cada vez mais incluídos nas escolas, os educadores precisam ter uma visão crítica do que está sendo exigido de cada aluno pois, além de serem responsáveis por suas atividades já rotineiras, planejamento, elaboração de atividades, entre outras, ele deve adaptar-se e conhecer mais sobre esse aluno que, acaba de chegar a sua turma para que, consiga trabalhar com ele de forma que o inclua pois, não é o aluno que se adapta à escola e sim a escola ao aluno, Segundo Grande (2006), diz que

> nós professores precisamos estar atentos para não reproduzir o preconceito em relação ao "diferente", seja ele deficiente ou não, pois a sociedade tem um padrão pré-estabelecido que é continuamente reforçado pela mídia, de que o "diferente" deve ser tratado também de forma diferente, separado dos demais, seja qual for sua "diferença" (GRANDE,2006, p10).

Mesmo que, as propostas para as aulas continuem sendo as mesmas, as metodologias devem ser aplicadas de forma individual, para se adequarem as necessidade e habilidades de cada aluno com deficiência visando os seus aprendizados, buscando também dar uma atenção especial a este aluno para que ele seja melhor acompanhado, sentindo-se mais livre e aproximado do professor, mas nunca tratando-o com dó e sim com atenção e cuidado.

O professor deve assim, estar atento às suas atividades, interagindo com todos os seus alunos, valorizando suas potencialidades de modo que a inclusão seja realmente concretizada. De acordo com Zeichner (1993), a "melhoria da qualidade de ensino pode começar, inclusive, pela reflexão da própria prática, ou seja, o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor" (ZEICHNER, 1993, p. 17), com isso, o professor deve reconhecer-se e enxergar-se para saber que, não deve parar nunca de aprender pois, a cada passar de tempo tudo evolui, até mesmo em relação as crianças com necessidades educacionais especiais, como diz Gentili (2003), "educar é criar continuamente, é amanhecer com energias renovadas, é saber que nada se repete pela simples razão de lidarmos com gente" (Gentili,2003, p.109-110).

O professor deve assim, agir sempre trabalhando com a inclusão, pois assim ao chegar um aluno com necessidades especiais, os outros alunos estarão preparados para recebê-lo sabendo das suas necessidade e cuidados especiais. Segundo Mantoan (2003),

> a escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprendem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aulas, serão adultos bem diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experienciada inclusão (Mantoan,2003, p.91).

Para o professor não é uma tarefa fácil, também é um desafio, pois ele tem que "dar conta" de muitos aluno se, dar uma maior atenção ao aluno deficiente, pois ele necessita dessa atenção a mais. O professor é desafiado diariamente a trabalhar com a diversidade de alunos em uma sala de aula, por este motivo são criados novas metodologias de trabalhar, novas metodologias de avaliação, para ajudar o professor para que ele tenha um bom desenvolvimento no seu trabalho diário.

Desta forma, esse assunto se torna bastante interessante de se trabalhar, ele se torna mais amplo a cada dia que passa, pois as informações só aumentam e mudam ao passar dos tempos, aumentando mais ainda as possibilidades de conhecimento sobre as diversas metodologias para tratar desses alunos.

3 DE QUE MODO A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DEVE SE ADEQUAR PARA ATENDER AS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA?

Para que haja o ensino de maneira justa para com todos os alunos, se faz necessário a participação de todos os envolvidos, ou seja, a escola, a família e os programas destinados a crianças com necessidades especiais, pois assim todos vão ter o mesmo aprendizado de acordo com as suas necessidades, não é uma tarefa fácil, mas sim necessária, como cita Grande(2006),

> ter um aluno com necessidades especiais em nossas salas de aula não é fácil, mas é dever do professor e da escola criar meios para recebê-lo. Todos nós: pais, professores, funcionários e alunos, devemos desempenhar um papel ativo no processo inclusivo. O primeiro passo a ser dado é a sensibilização, é olhar a educação de um outro jeito, rompendo com o preconceito que ainda hoje influencia a tendência existente de excluir da escola regular os portadores de deficiências, superando assim, as limitações e os obstáculos impostos(GRANDE, 2006, p10).

É importante a participação dos alunos que, possuem deficiência juntamente com os outros alunos da turma, nas atividades diárias e em todo o processo escolar, para que assim, haja, a interação entre ambos e assim vai acabando com os preconceitos que possam existir.

Pois sim, existem diversos preconceitos com estes alunos especiais, vindo até mesmo das próprias crianças da sala de aula, muitas vezes por não entender aquele aluno e não conhecer a sua deficiência, por isso é interessante que antes do aluno especial chegar em sala de aula, seja explicado aos outros quem será aquele novo amiguinho, como ele é, como os colegas da sala podem ajudá-lo para que seja evitado o preconceito.

Dentro de uma sala, não existe apenas um aluno, como também não existe alunos que, aprendem do mesmo jeito ou no mesmo tempo, cada criança tem o seu tempo de aprendizado, inclusive, as criança com algum tipo de deficiência, como por exemplo a cegueira, que é uma doença que precisa de um professor adaptado e estudado do assunto, para que assim este aluno cego possa aprender de forma justa de acordo com a sua classe e para com os outros alunos da turma, pois cada uma tem o seu tempo e o seu modo de entender as coisas. Como cita Oliveira; Campos (2005),

> com a proposta da inclusão, a escolaridade de alunos com deficiências deve-se dar em classes comuns; dessa forma as práticas educativas nas classes comuns e nas classes especiais devem ser revistas para possibilitar um atendimento adequado às necessidades especiais das crianças deficientes, sem que isto interfira do modo negativo no processo educacional das crianças comuns (OLIVEIRA; CAMPOS p.54 2005)

Sendo assim, o docente não deve avaliar ou ensinar os seus alunos da mesma forma, o professor deve se moldar de acordo com o que lhe espera, olhando minuciosamente para cada aluno que apresente as dificuldades da aprendizagem, respeitando os limites de cada um. Mas, a avaliação educacional é de extrema importância para a vida educacional da criança e ela precisa desta etapa, desta forma os professores devem avaliar seus alunos com necessidades especiais de acordo com o seu tempo e os seus limites, Segundo Mendonça (2015),

> quanto aos professores podemos colocar: mais estudo pelo professor para atender a todos, maior dinamização da aula, não trabalha conteúdos compartimentados, maior poder de criatividade, o ensino é compartilhado na sala como um todo, trabalho em cooperação, reorganização da escola e do professor, parceira com a família e relações sócio afetivas sem tensões competitivas, mas com espírito solidária, participativo(MENDONÇA,2015, p.07).

No entanto, os professores devem sempre buscar novos conhecimentos, qualificando-se para saber como trabalhar com um aluno com deficiência numa sala onde existem vários alunos não deficientes e que também precisam da sua atenção e cuidado, não mais que esse aluno que possui a deficiência, pois ele necessita de sempre um cuidado a mais.

4 O QUE É PEI? ELE É UMA FERRAMENTA NECESSARIA PARA OS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS?

PEI significa, Plano Educacional Individualizado é uma ferramenta que ainda não é muito utilizada ou falada nas escolas, mas, é uma ferramenta importante para esses alunos especiais, pois ele traz um plano individual para este aluno, diferenciado do planejamento geral da turma, pois nele vão estar técnicas e habilidades direcionadas ao aluno especial, como citam De Lima; Ferreira; Da Silva (2018),

> Sugere-se que a partir de um planejamento educacional individualizado, seja possível estimular a formulação de estratégias pedagógicas específicas a serem empregadas no desenvolvimento de alunos com deficiência nas áreas acadêmicas e de habilidades sociais, dependendo da faixa etária, do nível de desenvolvimento e/ou interesse do sujeito (DE LIMA; FERREIRA; DA SILVA 2018-p132).

Pode-se perceber que nos dias de hoje, mesmo com a grande quantidade de alunos com necessidades especiais, muitos professores ainda não estão preparados para recebê-los e lidar com eles e o PEI é de certo modo uma ajuda para que o professor possa trabalhar da melhor forma com esse aluno.

Para a elaboração do PEI é necessário que antes disso, o professor conheça o seu aluno, avalie e observe o mesmo, para que assim ele possa conhecer suas potencialidades e habilidades, identificando também quais são as suas necessidades, suas dificuldades para assim pontuar e estabelecer conteúdos que será necessário para a aplicação com este aluno e o modo que será aplicado.

Então no PEI será colocado o conteúdo que será aplicado, o modo que o conteúdo deverá ser aplicado, a meta do professor para a aprendizagem do aluno naquele conteúdo é bom colocar também as metas de socialização para o aluno especial com TEA por exemplo, informar que ao chegar na sala de aula, o aluno cumprimentará os seus amigos e a professora, todos os dias, isso fará com que aquele aluno crie uma rotina.

É importante que os pais tenham acesso a esse documento, como também ajude na elaboração do mesmo, como também os profissionais que atuem com essa criança e que já conhecem das suas melhores habilidades e das suas maiores dificuldades. Segundo Assunção (2019),

> o PEI é uma ferramenta e tanto para o professor e equipe pedagógica, pois norteia os processos de aprendizagem, traz maior segurança na prática diária, evita ansiedade e mais do que tudo isso o PEI proporciona que o aluno seja visto de forma integral, individualizada e humanizada. (ASSUNÇÃO, Valéria 2019)

Portanto, o PEI, é de suma importância na educação de crianças com necessidades educacionais especiais, podendo ajudar no seu desenvolvimento de acordo com a sua necessidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças especiais como diz o nome, precisam de uma atenção diferenciada em todo o sentido, escola, família, amigos, pois esta criança tem um diferencial das demais, sendo ele mental ou físico.

As crianças deficientes precisam na família de um cuidado de uma atenção maior, não se esquecendo de dar os limites que são necessários para esta criança, com os amigos para que eles conheçam a realidade daquela criança para que não haja o *bullying* por parte deles, na escola também de uma atenção maior do seu professor(a), é mais difícil pois ele não pode esquecer que naquela sala de aula existem outros alunos, uma avaliação diferenciada, um plano diferenciado, ou seja está criança requer maior atenção.

Os professores de hoje vivenciam realidades diferenciadas, pois uma sala de aula hoje é comum vermos um aluno com necessidades educacionais especiais e para os professores está se tornando cada vez mais um desafio, pois eles não estão preparados para atender esses alunos deficientes da maneira que deve ser atendido, eles não sabem como lidar com esse aluno, como avaliar, como ensinar, como agir, como atender esse aluno sem que esqueça dos outros.

Mas, hoje, estão evoluindo as ferramentas e os estudos para auxiliar esses professores na avaliação dos alunos especiais, vindo pessoas com maiores experiências para ajudá-los, tendo o auxílio das famílias dessas crianças, tendo o auxílio também dos profissionais que acompanham estas crianças, havendo assim maiores resultados do que aquele professor que não recebe ajuda e trabalha sozinho, pois para os professores não é uma tarefa fácil, receber um aluno deficiente, sem ter conhecimento de causa, por este motivos os professores estão precisando cada vez mais se especializar e precisam também da ajuda dos envolvidos com esta criança.

Desta maneira, estes alunos conseguem evoluir com a ajuda dos seus professore, da escola, da família e dos profissionais da área da saúde, devendo sempre os mesmos trabalhar em conjunto para conseguirem o êxito com aquela criança.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008b.

GENTILI, P., ALENCAR,C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GRANDE, Rosilene Munhoz Casa. **Inclusão:** privilégio de conviver com as diferenças. Americana,2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental:** novos caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione, 2008.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **Educação Especial e Educação Inclusiva**: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo, artigo apresentada pela UNIUBE na VIII encontro de pesquisa em educação no III congresso internacional trabalho docente e processos educativos,2015. Disponível em: https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/39.pdf. Acesso em 16 de outubro de 2019.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; CAMPOS, Thaís Emilia. Avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 51-78, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. **O professor como prático reflexivo**. In: ZEICHNER, Kenneth M. (Org.). A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, p. 13-28, 1993.

RICHARDSON. R.J. Pesquisa Social: métodos e técnicas. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

DE LIMA, Letícia Aparecida Alves; FERREIRA, Ana Eliza Gonçalves; DA SILVA, Marcus Vinicius Gonçalves. O plano educacional individualizado: proposta de um método de pesquisa na formação docente. **Educação em Perspectiva**, v. 9, n. 1, p. 127-141, 2018.

ASSUNÇÃO, Valéria. **Tutores Educação Multidisciplinar, Plano Educacional Individualizado (PEI)**: uma ferramenta indispensável na prática pedagógica,2019. Disponível em: https://tutores.com.br/blog/plano-educacional-individualizado-pei-uma-ferramenta-indispensavel-na-pratica-pedagogica/. Acesso em 25 de Setembro de 2019.

A LUDICIDADE COMO MOTIVADORA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA

Camila Marques de Freitas Pequeno[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: Este trabalho tem como objetivo mostrar a importância da ludicidade no processo de alfabetização e letramento. Realizado através de uma revisão bibliográfica de acordo com Richardson (2012) e alguns pensadores como Vygotsky (1988), Kishimoto (1994), Freire (1984), Ferreira (2004) entre outros, procurando sempre mostrar os jogos e brincadeiras como motivadores no decorrer do ensino-aprendizagem de cada criança em seu modo particular. Considerando-se importante analisar o momento do brincar, pois ela deve ser sempre levada a sério por parte dos educadores, uma vez que quando a criança brinca ela se desenvolve em vários aspectos e ainda aprende de forma mais prazerosa e agradável. Normalmente, professores preocupados com a alfabetização tradicional ignora que cada criança tem seu tempo e precisam de estímulos, para alcançar a alfabetização, e acabam deixando a ludicidade de lado, esquecendo-se que é um instrumento de suma importância para o processo de alfabetização. Chegando-se à consideração de que, a ludicidade, de acordo com Andrade (1974), é essencial para o ser humano em toda idade e não deve ser vista apenas como diversão, mas como facilitadora da aprendizagem. Portanto, a ludicidade deve ser vista e vivida de forma consciente, pois é um fator essencial para uma educação ampla, completa e de qualidade para o aluno.

Palavras- Chave: Alfabetização e Letramento. Criança. Ludicidade.

Abstract: *This paper aims to show the importance of playfulness in the process of literacy and literacy. Performed through a literature review according to Richardson (2012) and some thinkers such as Vygotsky (1988), Kishimoto (1994), Freire (1984), Ferreira (2004) among others, always trying to show games and games as motivators throughout of each child's teaching and learning in his or her own particular way. Considering it is important to analyze the moment of play, because it should always be taken seriously by the educators, since when the child plays he develops in various aspects and still learns more pleasant and enjoyable. Typically, teachers concerned with traditional literacy ignore that each child has his or her own time and needs stimulation to achieve literacy, and they end up playing playfulness, forgetting that it is a very important tool for the literacy process. Considering that playfulness, according to Andrade (1974), is essential for the human being at all ages and should not only be seen as fun, but as a facilitator of learning. Therefore, playfulness must be viewed and lived consciously, as it is an essential factor for a comprehensive, complete and quality education for the student.*

Keywords: *Literacy and Literacy. Child. Playfulness.*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, o professor possui bastante dificuldade para despertar o interesse do aluno. E diante deste dilema, devem-se criar estratégias metodológicas onde, se possa conciliar o lúdico, através dos materiais didáticos, visando compreender um aprendizado inovador, através da exploração do cotidiano do aluno.

Campos (2011), dessa forma, resgata a ludicidade dentro do processo educativo, é ir ao resgate da construção de bases para possibilitar que, o indivíduo, modifique seu foco de atenção e consiga enxergar além da realidade vivida e possa desenvolver com excelência suas potencialidades.

Considera-se importante então, para Almeida (1998), analisar o momento do brincar, ele deve sempre ser levando a sério por parte dos educadores. Pois, quando brinca, o aluno além de desenvolver em vários aspectos psicossociais, ele ainda aprende. Assim, proporcionar ao estudante, a conquista de conhecimento, em torno dos códigos de leitura e escrita, por meio dos jogos, facilita a aprendizagem tornando-a mais prazerosa e agradável.

Perante Almeida (1998), o lúdico, como recurso pedagógico, vem conquistado cada vez mais espaço na preparação de aulas dos docentes. Através de atividades lúdicas, o professor pode além de transmitir os conteúdos escolares, que no caso do presente trabalho é no processo de alfabetização e letramento, ainda observa-se o comportamento de seus alunos durante os jogos e preparar assim interferências por volta de suas observações para que os discentes tenham a possibilidade de ter uma aprendizagem significativa, atendendo assim também as particularidades de cada aluno.

Dessa maneira, o presente trabalho tem como objetivo geral apresentar a importância da ludicidade no processo de alfabetização e letramento, como forma de levar as crianças a sonhar, divertir-se e, sobretudo aprender. Justificando-se pelo fato de que existe uma necessidade de os profissionais da área educacional do ensino básico estarem preparados para desenvolverem habilidades e competências na área do ensino dando como estratégia os jogo pedagógicos. Cuja metodologia está pautada em um trabalho de revisão bibliográfica, com base qualitativa de acordo com Richardson (2012).

Com esse estudo, busca-se mostrar que, o caminho para a alfabetização e letramento pode ser feito, de forma mais tranquila e prazerosa, trabalhando-se de forma mais lúdica e animada para que, a criança, se divirta em sala de aula e tenha satisfação em aprender.

Possibilitando, com isso, momentos de alegria, prazer e descontração entre alunos e professores que, são elementos essenciais neste processo, deixando que, a criança, participe ativamente, se envolvendo mais e melhor, na aprendizagem da leitura e da escrita.

2 CONCEITUANDO A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO

A alfabetização começa antes mesmo da entrada da criança na escola. Entendendo-se por sua vez que, alfabetização de acordo com Ribeiro (2003), é o processo onde se adquire a compreensão de um sistema linguístico e da capacidade de utilizá-lo para ler e escrever. Fazendo com que, a alfabetização se ocupe com a conquista da escrita e de sua utilização durante a comunicação.

De acordo com Ferreiro (2004), deve-se iniciar a alfabetização considerando o conhecimento da língua que o aluno traz consigo do seu convívio com familiares e amigos. Para a autora, o aluno não vem para a escola sem saber de nada, ele traz consigo um aprendizado importante que deve ser aprimorado e contextualizado para promover condições favoráveis assua necessidades cotidianas. Segundo Ferreiro (2003), a

> alfabetização tem início bem cedo e não termina nunca. Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos a facilidade de lermos determinados textos e evitamos outros. O conceito também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia (FERREIRO, 2003, p. 14).

Ferreiro ressalta ainda que a escola necessita despertar o aluno a todo o momento para que haja um aprendizado considerável, proporcionando técnicas que possibilitem resultados satisfatórios. É importante colocar a criança em situações que possa utilizar suas próprias elaborações sobre a linguagem, integrando assim o conhecimento espontâneo da criança ao ensino, dando-lhe maior significado.

Já para Tfouni (1995), o termo letramento é utilizado para o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita nas práticas sociais relaciona-se com as circunstâncias históricas, sociais, econômicas e políticas do país. Como diz Freire (1984, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e a aprendizagem inicia-se antes da escola formal.

Para saber o que, as crianças levam para a escola, os professores precisam ser excelentes observadores e ouvintes. Para conversar, a criança precisa entender como funciona a linguagem e fazer uso dela em diferentes contextos: casa e escola.

Soares (2010), define letramento,

> como sendo o estado em que vive o indivíduo que sabe ler e escrever e exercer as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive: ler jornais, revistas, livros, saber ler e interpretar tabelas, quadros, formulários, sua carteira de trabalho, suas contas de água, luz, telefone, saber escrever e escrever cartas, bilhetes, telegramas, e-mails sem dificuldade, saber preencher um formulário, redigir um ofício, um requerimento, entre outros. A alfabetização e o letramento se somam, são complementos (SOARES, 2010, p. 9).

Sendo assim, para Silva (2014), enquanto alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. O importante é criar rotinas e desenvolver práticas de leitura e escrita de diferentes gêneros de textos. Pois, o letramento é um processo que se estende por toda a vida e em todas as áreas de conhecimento, cabendo ao professor assegurar o desenvolvimento dessas práticas com seus alunos, incentivando-os à leitura e à escrita de forma contextualizada.

3 A LUDICIDADE COMO MOTIVADORA NO ENSINO NA APRENDIZAGEM

Para Almeida (1998), educar não é somente transmitir informações. Não se confina em um só caminho mostrado pelo professor, vai muito além, do desenvolvimento pessoal e social. Salomão e Martini, (2007) contribui falando que a ludicidade é de fundamental importância em todas as idades e não pode ser vista apenas como diversão, e sim como mediadora na aprendizagem, desenvolvendo assim o social, pessoal e cultural de cada criança. Portanto, a aprendizagem lúdica deve ser vista e vivida de forma consciente, pois é um elemento essencial para uma educação ampla, completa e de qualidade para o aluno.

Muniz (2002), fala que, a ludicidade, tem como pressupostos a valorização da criatividade e afetividade no processo de ensino-aprendizagem, sendo um dos caminhos que estimula o desenvolvimento do pensamento, da afetividade, da sociabilidade e da motricidade. Através de jogos e brincadeiras as crianças despertam o interesse para aprender de forma prazerosa e alegre, estimulando a criatividade, a curiosidade e resinificando o mundo ao seu redor.

Almeida (1998) traz abordagens teóricas sobre o que vem a ser a educação lúdica. Ela está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, sendo,

> uma ação intrínseca na criança, no adolescente, no jovem e no adulto e aparece sempre em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações como pensamento coletivo (ALMEIDA, 1998, p. 56).

De acordo com Almeida (1998), a aprendizagem lúdica como motivadora da capacidade e potencialidade do aluno deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica. A ludicidade é uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento das crianças, uma vez que através dela a criança aprimora seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo explicam Matos (2013). Com um planejamento adequado, essas atividades são contribuições que, bem aplicadas e compreendidas, favorecem a qualificação e a formação crítica do educando.

Para Possatto; Jagnow (2016), argumenta sobre a importância das experiências com jogos e brincadeiras, dizendo que o suporte da aprendizagem não está apenas no raciocínio lógico, mas também nas relações. De acordo com Kishimoto (1994),

> sabemos que as experiências positivas nos dão segurança e estímulo para o desenvolvimento. O jogo nos propicia experiências de êxito, pois é significativo, possibilitando a autodescoberta a assimilação e a interação com o mundo por meio de relações e de vivencias (Kishimoto, 1994, p.26).

Portanto Almeida (1998) e Kishimoto (1994), evidenciam que, precisamos entender a importância da introdução e utilização de jogos e brincadeiras na prática pedagógica, perceber que a escola precisa abrir um espaço para que alunos vivenciem a ludicidade como meio para desenvolverem a atenção, o raciocínio, a criatividade e a aprendizagem significativa e através de pesquisas e estudos buscar informações sobre novos métodos e diferentes tipos de brincadeiras que desenvolvam uma aprendizagem mais intensa.

Ou seja, não há como ignorar o valor da ludicidade como recurso pedagógico. Por meio dessa prática, professor e alunos devem aprender juntos, construir uma aprendizagem significativa, testar limites, questionar possibilidades e avançar rumo a uma educação de qualidade.

4 A MOTIVAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Vygotsky (1998), fala que, a brincadeira ajudará a criança desenvolver uma diferenciação entre a ação e o significado. A criança, com o seu evoluir, passa a estabelecer relação entre o seu brincar e a ideia que se tem dele, deixando de ser dependente do ambiente concreto que a rodeia.

Para Rolim; Guerra; Tassigny (2008), o brincar está relacionado com a aprendizagem. A brincadeira, consiste na base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

> Nenhuma criança brinca só para passar o tempo, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos (GARDNEI apud FERREIRA; MISSE; BONADIO, 2004, p. 15).

Compreende-se desta forma que, o desenvolvimento de uma criança, leva em consideração as necessidades dela e os incentivos que são eficazes para colocá-las em ação. O aprendizado e desenvolvimento estão intrinsicamente relacionados um ao outro, desde o primeiro dia de vida de um indivíduo. Com isso, considera-se que, o aprendizado da criança começa antes mesmo dela frequentar a escola. Todas as situações de aprendizado que são interpretadas pelas crianças na escola já têm uma história prévia, ou seja, a criança já se deparou com algo relacionado do qual pode obter experiências, Vygotsky (1988).

Oliveira (1995), ainda interpreta Vygotsky (1988), afirmando que, o aprendizado é um elemento necessário para o desenvolvimento das funções psicológicas da criança, as quais são organizadas pela cultura e caracterizam-se como especificamente humanas. A brincadeira revela-se como um instrumento de extrema importância para o desenvolvimento da criança. Sendo uma atividade normal da fase infantil, merece atenção e envolvimento.

Dessa forma, é indispensável a utilização de brincadeiras no meio pedagógico. Como coloca Ferreira, Misse e Bonadio (2004), o brincar deve ser um dos eixos da organização escolar: a sala de aula fica mais enriquecida de desenvolvimento motor, intelectual e criativo da criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim esta pesquisa vem mostrar a importância da ludicidade no processo de alfabetização e letramento da criança, pois ela deve ser vista como mediadora para o sucesso escolar e não apenas brincar por brincar, já que nenhum conhecimento deve ser visto como algo acabado. Para todos que trabalham com educação é bastante comum vivenciar situações em que é necessário estabelecer a mediação dos jogos diante das dificuldades de aprendizagem do aluno, os jogos, certamente, desempenham neste momento um papel essencial.

Ao mesmo tempo em que se diverte a criança aprende, podendo assim potencializar os jogos como recursos pedagógicos facilitando assim o domínio da escrita e leitura, bem como suas práticas e funções. Sendo necessário também ressaltar que para obter excelentes resultados não se pode realizar atividades sem finalidade concreta, já que uma vez a criança envolvida no jogo ela aprende a respeitar regras e ter domínio próprio.

Sendo assim concluísse que a ludicidade é de fato um instrumento pedagógico de muita importância para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos. Desse modo a utilização dos jogos como ferramenta permite que as crianças ao brincar enfrente os medos e vivencie experiências novas.

6 REFERÊNCIAS

AMPARO, Deise; PEREIRA, Maria Ângela; ALMEIDA, Sandra. **O brincar e suas relações com o desenvolvimento**. Psicologia Argumento, Curitiba, v. 24, n. 45, p. 15-24, abr./jun. 2006.

ALMEIDA, Paulo de**. Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

ALVES. Hellen Cristina de Oliveira**. Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: a leitura e a escrita antes do ensino fundamental.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA17_ID12798_17082016234255.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2019.

ARAUJO. Eliane Dias**. O lúdico e a alfabetização:** o processo de aprendizagem através dos jogos. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso disponível em: https://repositorio.pgsskroton.com.br/bitstream/123456789/21466/1/Eliane%20Dias%20de%20Araujo.pdf. Acesso em 11 de outubro de 2019.

CAMPOS, M.C.R.M. **A importância do jogo no processo de aprendizagem**. **Disponíve**l **em:** www.psicopedagogia.conm.br.

FERREIRA, Carolina; MISSE, Cristina; BONADIO, Sueli**. Brincar na educação infantil é coisa séria**. Akrópolis, Umuarama, v. 12, n. 4, p. 222-223, out./dez. 2004.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2004. Alfabetização e cultura escrita. Nova Escola, nº 162, maio\2003. Disponível em: http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar+_vygotsky.pdf.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Autores Associados: 1972. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Editora Autores Associados, 6ª edição, 1984.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LEAL, Telma Ferraz; MENDONÇA, Márcia; MORAIS, Artur Gomes de; LIMA, Margareth Brainer de Queiroz**. O lúdico na sala de aula: projetos e jogos**. Fascículo 5. In: BRASIL, Ministério da Educação. Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2008. p. 1-3.

MATOS, Marcela Moura. **O lúdico na formação do educador: contribuições na educação infantil**. Cairu em Revista. Jan 2013, Ano 02, n° 02, p. 133-142. Disponível em: www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/2013_1/09_LUD_FOR_EDU_133_142.pdf Acesso em 29 de outubro http:// de 2019.

MUNIZ, Cristiano Alberto {et al}. **Curso de pedagogia para professores em exercício no início de escolarização**. Módulo I volume 2, Brasília: UnB/FE, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: **Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio Histórico**. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1995.

POSSATTO, Lourdes Bernadete; JAGNOW, Cladis Rosélia. **A Contribuição dos Jogos no Processo Ensino/Aprendizagem.** 2016. Disponível em: https://www.soescola.com/2016/09/a-contribuicao-dos-jogos-no-processo-ensino-aprendrizage.html.Acesso em 14 de outubro de 2019.

RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES. Lídia da silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização.** 2013. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/14200. Acesso em 12 de outubro de 2019. http://docplayer.com.br/6182698-Universidade-de-brasilia-faculdade-de-educacao-programa-de-pos-graduacao-mestrado-lidia-da-silva-rodrigues.html. Acesso em: 25 de Outubro de 2019

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

ROSSETTO; Ana Cláudia de Luca; FRANCESCONI, Kinalski; LAÉRCIO, Thaís. O Desenvolvimento Cognitivo Construído de Maneira Lúdica. **Publicações Eventos**. Disponível em: https://www.publicacoeseventos.unijui.edu.br › alfabetizacao › article › view de TK UNIJUI - Artigos relacionados. Acesso em 26 de outubro 2019.

SANTOS. Alinne Nunes Alves dos**. Ludicidade e Infância:** A Importância Do Lúdico No Aprendizado Da Criança.2011. Disponível em:

http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ALINNE%20NUNES%20ALVES%20DOS%20SANTOS.pdf. Acesso em: 28 de outubro de 2019.

SOARES, Magda Becker. **Simplificar sem falsificar**. In: Revista Educação –Guia da Alfabetização: Os caminhos para ensinar a língua escrita. N. 1. p. 6-11, SP: Editora Segmento, 2010.

SÓESCOLA. **Como trabalhar o processo de alfabetização na Educação Infantil**. 2018. Disponível em: https://www.soescola.com/2018/01/como-trabalhar-o-processo-de-alfabetizacao-na-educacao-infantil.html. Acesso em: 25 de Outubro 2019.

SILVA, Natália Zanatta da. **The importance of playfulness in early Childhood Education.** 2014, 33 fls. Monograph (Specialization in Education: Methods and Techniques of Teaching). Federal Technological University of Paraná, Mediatrix 2014. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/5483/1/MD_EDUMTE_VII_2014_94.pdf . Acesso em 28 de outubro de 2019. .

SOUZA, Marcos L. **Como acontece o processo de aprendizagem no brincar?** 2018. Disponível em: http://www.escolanatureza.com.br/novo/como-acontece-o-processo-de-aprendizagem-no-brincar/. Acesso em; 27 de outubro 2019.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VIANA. Andrea Gorfin. **A Música como Facilitadora no Processo** de **Alfabetização de Crianças.** Outubro de 2016. Disponível em: https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/4186/1/AViana.pdf. Acesso em 25 de outubro de 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Uma Leitura de Vygotsky Sobre o Brincar na Aprendizagem e no Desenvolvimento Infantil.** jul./dez. 2008**.** Disponível em: http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf . Acesso em: 27 de outubro de 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

A IMPORTÂNCIA DA POESIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Cleyanne Menezes Ferreira Interaminense[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: Este trabalho tem por objetivo destacar a importância da experiência e da prática poética para a criança, como também o grande interesse do trabalho com a poesia na escola, tendo em vista a formação de leitores pensantes e críticos, além de tornar o processo ensino-aprendizagem mais prazeroso e satisfatório. Apresenta também argumentações fundamentadas em autores como Coelho (2000), Orlandi (1983), Freire (1993), Fleck (2003), entre outros que, evidenciam assuntos associados ao tema. Cuja metodologia está pautada na pesquisa bibliográfica com base em Richardson (2012). Assim sendo, este trabalho tem como justificativa salientar que a poesia deve ser um mecanismo atenuante no processo de conhecimento, amplificando todo o aprendizado do leitor buscando refletir sobre a relevância que a ela exerce em sala de aula e transportando-a para a rotina do aluno. O presente artigo está baseado em salientar a importância da leitura em sala de aula, o surgimento da poesia no Brasil e a necessidade de uma boa formação do professor. Assim sendo, a poesia é evidenciada pelas inúmeras e diferentes formas de ser indagada em sala de aula, auxiliando no desenvolvimento afetivo e intelectual do aluno.

Palavras- Chave: Leitura. Poesia. Formação do leitor.

Abstract: *This paper aims to highlight the importance of experience and poetic practice for the child, as well as the great interest of working with poetry in school, in view of the formation of thinking and critical readers, besides making the teaching process - more pleasurable and satisfying learning. It also presents arguments based on authors such as Coelho (2000), Orlandi (1983), Freire (1993), Fleck (2003), among others, which highlight issues associated with the theme. Whose methodology is based on bibliographic research based on Richardson (2012). Therefore, this paper has as justification to point out that poetry should be an attenuating mechanism in the knowledge process, amplifying all the reader's learning seeking to reflect on its relevance in the classroom and transporting it to the student's routine. . This article is based on stressing the importance of classroom reading, the emergence of poetry in Brazil and the need for a good teacher education. Thus, poetry is evidenced by the numerous and different ways of being asked in the classroom, helping in the affective and intellectual development of the student.*

Keywords*: Reading. Poetry. Reader Formation.*

[1] Acadêmica do curso de Letras da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

O contato das crianças com várias maneiras de leituras consideradas poéticas se determina antes mesmo da entrada na escola, pois, as primeiras experiências que, originam sua herança literária são compostas por vários tipos de jogos, canções, entre outras coisas.

O presente trabalho busca abordar a importância da leitura desde a infância, até porque, ler diverte, ensina, emociona, transportando a criança até outros mundos e a poesia é uma maneira inusitada de linguagem. Independentemente de como seja (escrita, fala, lida ou ouvida), ela sempre será encontrada, pois, é diante à literatura que, a criança pode se transformar num adulto preparado para enfrentar a vida de uma forma mais segura e é justamente na infância que suas escolhas começam.

Através de algumas pesquisas bibliográficas, constatou-se que, alguns professores não se preocupam em fazer atividades diferentes, atrativas e inovadoras que, contribuam no desenvolvimento discente e nem sequer usam a poesia como auxílio à leitura, já que ela deve estar presente na rotina escolar.

Para que esse quadro seja revertido, é necessário que, o professor, possa levar a poesia ao encontro do aluno, conhecendo-a, sendo o causador do hábito da leitura, disseminando interesses, expandindo as portas desse mundo tão atraente e encantador, permitindo que eles fiquem deslumbrados, apaixonados e sedentos por novas leituras.

Visto em Coelho (2000), a escola é hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. Assim sendo, este artigo tem como objetivo geral, ressaltar a importância da poesia na formação de leitores e diante disso, apresentar atividades com a poesia em sala de aula é uma maneira de aguçar a oralidade, a inovação e o método a respeito da situação da vida de cada aluno. Sendo este trabalho classificado como de revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa de acordo com Richardson (2012).

2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA EM SALA DE AULA

A leitura é de extrema importância para que haja um desenvolvimento na aprendizagem. É também um dos maiores domínios na nomenclatura e expressão, cercando e comunicando o leitor com convicções as quais lhe darão aspectos amplos para o aumento cultural do qual necessita a sua ascensão na vida. Orlandi, (1983), relata esse contexto em sua

obra intitulada “Discurso Fundador”: a formação do país e a construção da identidade nacional, onde constata que,

> a leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo da interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação (ORLANDI, 1983, p. 20).

Nessa explicação, a leitura é uma das ferramentas indispensáveis para que o cidadão produza seu conhecimento, pois a leitura altera e aumenta a compreensão de mundo, assegurando o ingresso à informação com autonomia, aceitando uma viagem no mundo da imaginação e da fantasia, além de aguçar o senso crítico e troca de conceitos.

A leitura é realizada com diversas intenções, com o propósito de pensar, conhecer e até mesmo navegar em um mundo que só existe na imaginação, por satisfação ou até mesmo por curiosidade, para argumentar e explicar problemas. Nesta essência, a pessoa que lê é um cúmplice eficiente na criação e recriação de si próprio e da sociedade. Sendo assim, Freire (1993), enfatiza a importância da leitura, realizando uma observação de sua leitura de mundo, onde ele relembra o que viveu na infância em que adquiriu a primeira proximidade com a leitura. Para Freire (1993),

> a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente – a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim construindo (FREIRE, 1993, p. 11).

Dessa forma, vale lembrar que a leitura vai se tornar ainda mais importante na vida do indivíduo a parir do momento em que ele conquista o hábito de ler. Portanto, para que o prazer pela leitura seja despertado, faz-se necessário que haja uma relação com ela, tanto no âmbito familiar quanto escolar, de forma a atiçar na criança a curiosidade e disposição para ler.

3 SURGIMENTO DA POESIA INFANTIL NO BRASIL

Estudando a história da poesia e sua conexão com a educação, averígua-se um afunilamento ente a poesia e o ensino.

A poesia infantil chegou ao Brasil no fim do século XIX, ampliando-se ao longo dos primeiros anos do século XX. Primeiramente, havia somente poemas feitos à mão que eram exclusivamente criados de pais para filhos, simplesmente para a propagação familiar e não tinham como intenção o alvo infantil.

Ela apresentava uma conexão com o ensino, dando seu surgimento nas escolas a partir de obras literárias, tendo em vista o didatismo e ficando reconhecido por um enorme apego aos velhos costumes.

Segundo Coelho (1993),

> a poesia infantil brasileira surge comprometida com a tarefa educativa da escola, no sentido de contribuir para formar no aluno o futuro cidadão e o indivíduo de bons sentimentos. Daí a importância dos recitativos nas festividades patrióticas ou familiares, e a exemplaridade ou sentimentalidade que caracterizam tal poesia (COELHO, 1993, p. 201).

Dessa forma, a voz poética adulta era uma das características da poesia naquela época, e sendo num nível bem superior ao da criança, transmitia-lhe valores (somente aqueles que julgava conveniente) através do poema. Segundo Bordini (2009), "ser criança não significava um status diferenciado do adulto" (BORDINI, 2009, p.140). Deste modo, até a metade dos anos 60, a poesia apareceu como referência de moral e cívica, orientando as crianças leitoras os bons costumes e civilismo.

Vários poetas modernos brasileiros começaram a produzir para as crianças, como salienta Ziberman (2005),

> [...] depois de 1980, descobriu-se a poesia para crianças. Não que ela faltasse antes: o já citado Olavo Billac é autor de um dos mais antigos livros que o gênero conheceu em nosso país. Mas, talvez por causa do próprio Bilac, certas características se impuseram – como a temática de orientação cívica (ZIBERMAN, 2005, p.129).

Segundo Gregorin Filho (2009), Monteiro Lobato foi o pioneiro na apresentação literária, e mesmo passando por diversas mudanças, pela ditadura militar e inúmeras modificações na tecnologia e na sociedade, fez com que a criança pudesse se expressar. Ainda de acordo com Gregorin Filho (2009),

> [...] essas mudanças foram, de maneira histórica e dialógica, trazendo para a literatura infantil a diversidade de valores do mundo contemporâneo, o questionamento do papel do homem diante de um universo que se transforma a cada dia e, além disso, trouxeram também vozes de diferentes contextos sociais e culturais presentes na formação do povo brasileiro, sua diversidade e dificuldade de sobrevivência e, o mais importantes, trouxeram as vozes e sentimentos da criança para as páginas dos livros, para as ilustrações e para diferentes linguagens que se fazem presentes na produção artística para crianças (GREGORIN FILHO, 2009, p. 29).

Entre os principais poetas modernistas brasileiros, estão Vinícius de Moraes (1991) que, manifesta em suas poesias o jogo sonoro do humor, da utilização de recursos característicos da poesia popular, como a quadra (poema de quatro versos), com temas enfatizando animais que

atiçam o interesse e o vínculo afetivo com as crianças, tendo como destaque A Arca de Noé, e Cecília Meireles (1990), no livro Ou Isto ou Aquilo, que relata o mundo da criança, a rotina, os sonhos e fantasias que habitam o universo infantil, utilizando a musicalidade, versos livres, rimas, modernizando assuntos populares e possibilitando distintos níveis de leitura. Ressalta-se também sua importância pelo jeito que ela imagina e produz seus versos e pelo enaltecimento que dá à leitura.

Atualmente, outros autores contribuem também para o mundo infantil instigando os seus sentidos e suas sensações. Como retrata Ziberman (2005),

> introduzindo-se nos versos e nas estrofes, a perspectiva de jogo e de brincadeira, o gênero poético pôde se livrar dos problemas que experimentaram principalmente a metade do século XX. O elenco de autores diversificou-se, e várias possibilidades expressivas apareceram... e passaram a construir as características mais importantes da poesia direcionada prioritariamente ao público formado por meninos e meninas brasileiras (ZIBERMAN, 2005, p.130).

Dessa forma poesia feita para criança é divertida e seus temas abordam fantasia, encantando assim o público infantil, estimulando-o à leitura e ao canto. Sendo assim, vale ressaltar que a poesia hoje feita para a criança é lúdica, divertida e atrai o gosto do público infantil, incentivando-o a ler e a cantar.

4 A IMPORTÂNCIA DE FORMAR PROFESSORES PARA INCENTIVAR A INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA

Vem-se aumentando a preocupação para que sejam desenvolvidos hábitos de leitura entre crianças e tendo a escola como um local favorecido de formação de eleitores, até porque é nela que deve acontecer a multiplicidade de experiências que consistam na obtenção desse propósito. No entanto, o hábito de leitura não finaliza em si mesma, até porque ela é antes de tudo, ferramenta através da qual o aluno aperfeiçoa sua construção oral e escrita.

Portanto, o ensino da leitura não pode acontecer de forma automática, mecanizada, e sim naturalmente para que a criança possa expandir seu ponto de vista e isso só será possível quando ela tiver um contato direto com o livro, mediante a vivência de leitura que possibilita um maior contato com a variação de gêneros textuais, dentre eles, a poesia.

Como estabelece os PCN’S,

> cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade (BRASIL, 1997, p. 26).

Segundo Abramovich (1997), o educador é peça fundamental na formação de leitores. Considera-se que ele seja um intermediário das práticas de leitura, pois é a ele que contém a busca por meios participativos tanto da leitura quanto da oralidade dos seus alunos. Então se tal mediação é tarefa do professor, a sua formação necessita de um amplo espaço para essa perspectiva, ou seja, os cursos na área de educação precisam ter por responsabilidade instruir os professores para a atribuição de ensinar os alunos a apreciarem a leitura.

Sabe-se que há um desequilíbrio da leitura de poesias nas escolas e isso ocorre justamente porque a maioria dos discentes não gostam de ler poemas, por vários motivos, entre eles a falta do hábito.

"É evidente que vale a pena trabalhar a poesia em sala de aula. Mas não qualquer poesia, nem de qualquer modo. Carecemos de critérios estéticos na escola das obras ou na confecção de antologias" (PINHEIRO, 2007, p.20). Ainda segundo Pinheiro (2007),

> bons poemas, oferecidos constantemente (imaginemos pelo menos uma vez por semana), mesmo que para alunos refratários (por não estarem acostumados a esse tipo de prática), têm eficácia educativa insubstituível (PINHEIRO, 2007, p. 21).

Desse modo, ressalta-se a extrema importância de o professor conduzir a poesia em direção ao aluno, tornando-se o estimulador da prática de leitura. Fleck, (2003), relata esse contexto onde afirma que,

> cabe ao professor a responsabilidade de despertar em seus alunos uma atitude positiva em relação à poesia, e como não se pode transmitir o que não se sente, o professor também deve transmitir ao aluno seu sentimento verdadeiro pela poesia, sua capacidade de sentir e compreender a intenção da poesia como um sentimento verdadeiro (FLECK, 2003, p. 56).

Diante disso, percebe-se que a poesia é um gênero extremamente recheado em inúmeros tópicos que precisam ser vistos em sala de aula. Deste modo, o educador precisa possuir o hábito de ler para só assim, poder disseminar o desejo da leitura nos seus alunos.

5 CONSIDERÇÕES FINAIS

Por fim, pode-se entender que, o trabalho com a poesia na escola, desde que seja aplicada de forma adequada, tem uma contribuição essencial para o avanço da criança, fazendo com que ela exprima por meio dos sentidos com os fatos que acontecem à sua volta. Portanto, ler poesia assegura uma reflexão, a exploração de novas palavras que foram acrescentadas lendo e ouvindo, opiniões, e demonstrando tudo o que foi aprendido, refletindo através de uma boa escrita, assegurando avanços na vida do aluno.

A leitura precisa ser algo prazeroso, animado e relatar temas que sejam incorporados na construção da sua personalidade, pois é lendo que a criança vai desempenhar seus valores e reinventar o mundo através da imaginação. É preciso que os professores trabalhem de forma coerente para que isso aconteça.

É notório que a poesia vem se desenvolvendo ao longo dos anos, apontando uma variedade e qualidade, desassociando-se de regras e preceitos. Nos dias de hoje a diversidade dos temas é de extrema relevância, evidenciando inúmeras circunstâncias que enfatizem a influência dos jogos, sons, rimas e vivências no cotidiano escolar e familiar do aluno.

Conclui-se então, que é necessário que o educador possua o hábito de ler para só assim, poder disseminar o desejo da leitura em seus alunos.

6 REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny**. Literatura Infantil gostosuras e bobices.** São Paulo: Scipione, 1997.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática, 1986.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa,** Brasília: MEC., 1997.

COELHO, Nelly Novaes. A poesia destinada às crianças. In: ____ **Literatura Infantil**: Teoria, análise, didática. São Paulo: Ática, 1993. Cap. 9, p.199-229.

FLECK, Beatriz Verges et al. **Caderno Pedagógico**- Literatura infantil. Universidade do estado de Santa Catarina, Núcleo de educação à distância – NEAD. 1ª Ed. Florianópolis, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1993.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

*MORAES, Vinícius de. **A Arca de Noé: poemas infantis**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991.*

ORLANDI, Eni Pucinelli.(et al). **Discurso e leitura**. São Paulo:. Editora da Unicamp, 1983.

PINHEIRO, Hélder. Poesia na sala de aula. Campina Grande: Bagage, 2007.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ZILBERMAN, Regina. E para a poesia, não vai nada? In:___. **Como e porque ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. Cap.12, p. 127-143.

A DISCIPLINA DE LIBRAS NO CURSO DE PEDAGOGIA COMO PROPOSTA PARA UMA FORMAÇÃO INCLUSIVA

Dayane Oliveira da Silva[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: O estudo aborda a importância da disciplina em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no curso de pedagogia como proposta para uma formação inclusiva de professores ouvintes para a educação de Surdos, onde, segundo será pautada a diferença entre o professor e o intérprete e o papel de cada um no ensino e aprendizagem do aluno. Mostrando a importância da formação continuada e da disciplina de libras para o curso de pedagogia. A metodologia de execução foi estruturada em um levantamento bibliográfico de cunho exploratório com abordagem qualitativa que discute segundo Strobel (2008), Lacerda (2002), Brasil (2014) entre outros. Como procedimentos dos resultados por meio de análise de conteúdo. Pode-se disser que é importante que todos os docentes tenham conhecimento nem que seja o básico em libras para atender as necessidades dos surdos no decorrer de suas aulas. Conclui-se que quanto maior contingente de docentes capacitados/formados em Libras maior a probabilidade de socialização e de ensino e aprendizagem no decorrer do processo de ensinagem, onde durante sua formação e depois dela todos os docentes possam ir em busca de mais conhecimento especifico e metodológico, tornando sua aula participativa e inclusiva, não somente para o aluno surdo, mais sim para todos.

Palavras-Chave: Educação inclusiva. Formação continuada. Libras.

Abstract: *The study addresses the importance of the discipline in Brazilian Sign Language (LIBRAS) in the pedagogy course as a proposal for an inclusive training of hearing teachers for the deaf education, where, according to the difference between the teacher and the interpreter. the role of each in student teaching and learning. Showing the importance of continuing education and the discipline of pounds for the pedagogy course. The execution methodology was structured in an exploratory bibliographic survey with a qualitative approach that discusses according to Strobel (2008), Lacerda (2002), Brazil (2014) among others. As procedures of the results through content analysis. It can be said that it is important that all teachers have knowledge even if they are basic in pounds to meet the needs of deaf people in the course of their classes. It is concluded that the greater the number of qualified teachers trained in Libras, the greater the likelihood of socialization and teaching and learning during the teaching process, where during their training and after it all teachers may go in search of more specific knowledge and knowledge. methodological, making your class participative and inclusive, not only for the deaf student, but for all.*

Keywords: *Inclusive education. Continuing Education Pounds.*

[1]Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2]Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

Na perspectiva atual da educação brasileira, a escola deve promover acesso ao ensino e permanência nela à população, sem distinção em qualquer sentido, como também, formas de respeito à diversidade e às especificidades de seu alunado, na significância plena de suas ações institucionais, políticas e didático-pedagógicas.

Neste sentido, este artigo visa discutir questões inerentes à importância da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no curso de pedagogia, com o intuito de pesquisar as dificuldades e métodos eficazes na educação especial, pois, há uma preocupação com a formação inicial dos pedagogos em relação à disciplina de Libras. Diante dessa necessidade, de buscar e aprimorar o conhecimento para ajudar na educação especial e facilitar o desenvolvimento dessas crianças de maneira mais clara e coerente.

A disciplina de libras no curso de pedagogia é importante para os futuros pedagogos, pois, além de aprimorar seu conhecimento em libras, facilitara e ajudara a compreender a comunicação com essas crianças, jovens e adultos na sala de aula, fazendo com que, eles, possam ter um ensino melhor e mais sociável.

É de suma importância conhecer a estrutura de Libras, para que o educador, possa buscar uma nova abordagem, sobre o estudo inclusivo, já que sabemos que nem tudo que se aprende na faculdade será o bastante para se aplicar na sala de aula, por isso, é necessário uma formação continuada.

De certo, são inúmeros os impasses encontrados no cotidiano escolar, o que instiga a busca de um trabalho pedagógico que, contemple uma educação que de fato, contribua para a formação e inclusão do estudante surdo, para que supra toda e qualquer necessidade que o mesmo, venha ter.

Sendo assim, esse artigo tem por objetivo geral ressaltar a importância do estudo de libras no curso de pedagogia com o intuído de promover uma formação inclusiva para os futuros profissionais da área educacional pedagógica dando-lhes instrumentos necessáriospara executar da melhor forma uma educação realmente significativa no ensino das pessoas surdas. Justifica-se pelo amplo estudo da melhor forma didática, para aplicação dos conhecimentos adquiridos no período da graduação, onde serão repassados de maneira efetiva para aqueles que precisarem de maior entendimento nos conteúdos ministrado em sala de aula.

Deste modo, este artigo, está pautado numa abordagem bibliográfica, com base numa pesquisa documental de acordo com Richardson (2012), onde será analisado todo o conteúdo

necessário para a elaboração do presente artigo, cuja busca realizou-se com o intuído de fornecer e demonstrar a importância da disciplina de libras no curso de pedagogia, como uma proposta para tornar a disciplina um instrumento de inclusão.

2 A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE LIBRAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

A disciplina de libras no curso de pedagogia, é importante e facilitadora, pois, ao terminar sua graduação, o pedagogo deve estar pronto para todas as questões voltadas para pessoas com deficiência. Já que irão encontrar na sala de aula diferentes tipos de situações. Sabe-se que, nas Instituições de ensino superior à disciplina de libras podeser ensinada de maneira virtual ou presencial, onde, cabe ao pedagogo, estar sempre, tirando dúvidas e se aprimorando

O fato de ter disciplina de libras, como obrigatoriedade na formação acadêmica dos pedagogos, já pode ser considerado um grande avanço para a educação inclusiva, pois, a mesma não fazia parte do currículo acadêmico e por isso, a dificuldade que, esses professores, tinham ao ensinar crianças surdas e mudas era ainda maior, ao contrário de hoje, não tinham noção nenhuma de como resolver questões inclusivas.

Segundo Strobel (2008),que,

> são raros os professores habilitados para trabalhar com os alunos surdos em sala de aula. Na maioria dos cursos de Pedagogia nas universidades não tinham estas especializações para esta área somente agora salvo pelo decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005 que dá obrigatoriedade das aberturas de cursos de Libras nestes cursos, as coisas podem melhorar (STROBEL, 2008, p.10).

Assim como Strobel (2008), diz na citação acima, eram raros os professores habilitados para trabalhar com os alunos surdos em sala de aula, porém,devido as funções que são atribuídas a esses docentes no período da sua graduação e ao pouco tempo de carga horária que,a disciplina de libras oferta torna-se injusto que,se exija o tanto desse profissional. Mas é útil que, o mesmo, saiba o básico ao terminar a sua graduação e caso não tenham conseguido aprender nada, possam dar continuidade ao terminar o curso.

Carvalho (1997), diz que, a inclusão é um ‘processo e deve ser conquistado, pois se faz necessário que a escola como instituição socializadora e responsável pela formação da criança, proporcionem o desenvolvimento do aluno em todos os aspectos

Segundo Paulon, (2005),outro fator importante para que aconteça a inclusão é a formação do professor que exerce função essencial para melhorar o processo de ensino e para

saber lidar com as diferentes situações que implicam na tarefa de educar". Por isso, a disciplina de libras é,e sempre será essencial, mas, cabe aos futuros pedagogos procurar sempre está em busca do novo, para não sentir tanta dificuldade ao terminar o cursosabe-se que, por mais que um semestre seja pouco, basta se aperfeiçoar e se aprimorar mais e mais nos conteúdos dados na disciplina e nas atividades proposta por ela, já que para que a inclusão aconteça o docente precisa estar ciente do seu papel.

Por isso, é importante que, odocente possa ter uma noção básica de Libras, nem que seja, sobre o alfabeto manual de Libras, pois, servirá de orientações didático-pedagógico não somente para eles, mas, também, para os alunos e todos que fazem parte do cotidiano escolar. Daí, a importância de conhecer a língua utilizada pelo surdo, já que seu desenvolvimento escolar irá depender da metodologia aplicada que o seu professor irá proporcionar a ele no decorre do processo de ensinagem.

3 PAPEL DO PROFESSOR E DO INTÉRPRETE PARA A INCLUSÃO DO SURDO

O professor tem um papel importantíssimo na aprendizagem e inclusão do deficiente auditivo na sala de aula. Mas, é importante conhecer o aluno surdo, para que, o trabalho do docente, se torne mais fácil e prazeroso na hora de ensinar, por isso, se coloca muito bem que,

> é necessário conhecer quem são esses sujeitos, quais suas especificidades, pois há algumas pessoas surdas que falam e fazem leitura labial muito bem outras comunicam - se através de mímicas, outras por língua de sinais e algumas usam sinais e oralização em situações diferentes – são os surdos bilíngües. Por trás de cada um desses contextos, há um histórico sociocultural que precisa ser levantado para que se tenha a clareza do ponto de partida e do percurso educacional adequado a característica desses sujeitos(BRASIL, 2014, p. 29).

Portanto, cabe ao professor, além de conhecer seus alunos, procurar metodologias diferenciadas para ser aplicada na sala de aula, pois,é necessário que, os mesmos, saibam trabalhar com esses alunos surdos de forma coerente e sociável. É papel do professor quando se tem um deficiente auditivo, falar pausadamente para que, o intérprete possa acompanhá-lo, realizar atividades e explicar mais de uma vez, se for o caso, está sempre em sintonia com o intérprete.

Lacerda (2006) argumenta que:

> O problema central é o acesso à comunicação, já que são necessárias intervenções diversas (boa amplificação sonora, tradução simultânea, apoio de intérprete, entre outros), que nem sempre tornam acessíveis os conteúdos tratados em classe. A dificuldade maior está em oportunizar uma cultura de colaboração entre alunos surdos e ouvintes e que professores e especialistas que participam da atividade escolar continuam uma equipe com tempo

> reservado para organização de atividades, trabalhando conjuntamente numa ação efetiva de proposições de atividades que atendam às necessidades de todos os alunos (LACERDA 2006, p. 166-167).

Por isso, os alunos surdos precisam de um Intérprete da Língua de Sinais, para que ele possa ajudá-lo na interpretação de uma língua falada e na hora de fazer suas atividades pedagógicas. Já o intérprete, deve ser competente para exercer sua função, estar sempre acompanhando e ajudando de forma coerente tanto ao professor que, está explicando o assunto, quanto o aluno com deficiência auditiva qual é responsável em passar o que está sendo falado.

Segundo Lacerda (2002),

> o intérprete precisa poder negociar conteúdos com o professor, revelar suas dúvidas, as questões do aprendiz e por vezes mediar a relação com o aluno, para que o conhecimento que se almeja seja construído. O incômodo do professor frente à presença do intérprete pode levá-lo a ignorar o aluno surdo, atribuindo ao intérprete o sucesso ou insucesso desse aluno. A atuação do intérprete é de suma importância, pois sem a sua presença se torna impossível para o(a) aluno(a) surdo(a) adquirir conhecimentos e absorver conteúdos ministrados na aula pelo professor ouvinte. Assim, afirmam Lacerda et al. (2011, p. 5), o objetivo principal não é apenas traduzir, mas buscar, juntamente com o professor, meios diferenciados de ensino para que o aluno surdo possa ser favorecido por uma aprendizagem especificamente elaborada e pensada, e, conseqüentemente, eficiente (Lacerda 2002, p. 123).

Sendo assim, cada profissional tem que ter conhecimento e reconhecimento do seu papel, no processo educativo e inclusivo do aluno, sabendo sempre separar a função do professor e do intérprete. O professor tem como melhor objetivo ir além do ensinar, portanto, a função do intérprete é apenas interpretar.

Conforme Martins 2004, a responsabilidade de ensinar é do professor da classe de aula e não do intérprete, mesmo que o intérprete tenha algum tipo de formação no que estiver traduzindo.

Mas, é necessário que, haja compreensão e postura por parte do professor que, tem o dever, de auxiliar e assumir práticas que, favoreçam ao intérprete da Língua de Sinais na hora do diálogo com o aluno surdo para que, os mesmos, não tenham dificuldades na hora das explicações.

A parceria entre o professor e o intérprete, desta maneira, é de suma importância para o desempenho do aluno surdo, pois, ajudará muito mais, no desenvolvimento deste e, em sua socialização na sala de aula. Se o professor tiver noções básicas da Libras, promoverá um processo inclusivo. Por isso, é necessário que, esses docentes possam ter uma formação continuada em busca de conhecimento que ajude no decorrer das suas aulas.Mas, vale ressaltar que, tanto o intérprete quanto o professor possuem funções diferentes, mas os dois têm o

mesmo objetivo, que é fazer com quer o deficiente auditivo possa ter conhecimento de tudo aquilo que está acontecendo e sendo passado na sala de aula.

4 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A formação continuada é e sempre será uma contemplação a mais de conhecimentos para os docentes, tanto no período em que estiver estudando, quanto ao terminar a sua graduação. É de suma importância que o professores possam estar sempre em busca de cursos, palestras ou quaisquer outros recursos que aprimorem e atualizem o novo que estará por vim ou que já foi ensinado.

A formação continuada para docentes na educação de surdos é necessário e importante na hora que forem lecionar nas instituições de ensino, já que devido a uma carga horária menor, muitos só aprendem o básico no período em que estão graduando e isso acaba fazendo que sintam dificuldade na hora de ensinar. Como salienta Silva; Lacerda; Souza (2011),

> a escola necessita de profissionais capacitados, tanto no AEE (Atendimento Educacional Especializado) quanto na sala comum com formação inicial e continuada que contemple a docência e os conhecimentos específicos relacionados à escolarização de pessoas surdas (SILVA; LACERDA; SOUZA, 2011).

De acordo com os autores citados acima, as escolas precisam de profissionais capacitados para que possam suprir todas as expectativas de ensino e aprendizagem dos surdos que estão ali em busca não somente de estudo mais também de socialização e inclusão.

Para Tardif (2010), o atual modelo de formação profissional dos professores requer que a "formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores"(Tardif, 2010, p. 286). Mas para que isso possa acontecer o professor precisa de uma formação continuada e conhecimentos específicos voltadas para esses deficientes que estão presentes no âmbito escolar em que fazem parte.

Como assinala Reily (2008),

> [...] mesmo na escola que conta com um intérprete, com uma sala de recursos, com serviço e apoio de professor de educação especial ou professor itinerante, é de fundamental importância que o aluno sinta que seu professor está se esforçando para se aproximar dele, tentando encontrar maneiras de interagir com ele. O professor também pode intermediar a aceitação do aluno pelos outros alunos, para que ele se sinta parte da classe. Na nossa sociedade, a interação se dá mediada pela linguagem. Não basta uma aproximação física (REILY, 2008, p.125).

Com o olhar para educação inclusiva e para a aprendizagem dos alunos, todo professor independentemente do interprete de libras, deve conhecer o seu aluno surdo e ajudá-lo no decorrer do seu processo de ensinagem, é importante ressaltara necessidade de metodologias e dinâmicas diferenciadas, mas é importante também que o docente esteja preparado mentalmente e didaticamente na hora de dar suas aulas, por isso é necessário uma formação continuada.

Conforme descrevem Silva *et al.* (2015, p. 9) "os professores não são e nem recebem treinamentos para serem capacitados a ministrar aulas para alunos surdos, Por isso a formação continuada é a maneira mais apropriada dos docentes se especializar e está por dentro de todas as mudanças e aprendizado que ao longo da sua caminhada irá presenciar na sala de aula ou na sociedade em que faz parte, é uma forma mais contingente de da continuidade em tudo aquilo que foi mostrado nas instituições.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, a disciplina de libras no curso de pedagogia tem como proposta uma formação inclusiva para alunos surdos, onde através de metodologias diferenciadas, conhecimentos específicos e formação continuada, o docente procure sempre buscar conhecimentos mais aprofundados, que aprimorem e facilitem ainda mais o seu trabalho na sala de aula e na comunidade escolar.

Esse artigo buscou fazer uma reflexão referente à formação do discente no período de graduação em relação à disciplina de libras no curso de pedagogia, mostrando a importância do interprete e do docente na sala de aula, o papel de cada um e a sua função no processo de ensino e aprendizagem do surdo, tendo como proposta a necessidade de uma formação continuada com mais ênfase, para que os conhecimentos em libras possam ajudar no período do processo pedagógico que o deficiente auditivo poderá passar quando estiver na sala de aula, já que no decorrer da pesquisa pudemos notar a importância e a necessidade que os futuros educadores devem ter na hora que forem ministrar as suas aulas, por isso é necessário que os mesmos tenham nem que seja um pouco de conhecimento básico ou se for o caso uma formação continuada em Língua Brasileira de Sinais, principalmente os que possuem Surdos em suas classes.

Enfim, a libras é muito importante na vida e no currículo de um professor, porém continua sendo um grande desafio enfrentado pelos mesmos que por acharem que o básico é o suficiente ou por terem pouco conhecimento sobre o assunto acabam adotando um modelo com ênfase na aprendizagem e esquecendo-se do ensino e socialização que os surdos devem tem na sala de aula, porém é importante ressaltar que na graduação o que é ensinado é apenas a base, já que os créditos do curso são poucos e nem tudo dá pra ser ensinado em pouco tempo, por isso é necessário uma formação continuada ou até mesmo cursos especializados, que possam acrescentar e esclarecer tudo o que foi ensinado no período de graduação.

6 REFERÊNCIAS

BOTELHO, P**. Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FELIPE, Tanya A. **Librasem Contexto**: Curso Básico: Livro do Professor. 6ª edição. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**/Sueli Fernandes – 2 ed. Atual.- Curitiba i.bpex, 2011.

GODOI, Eliamar; LIMA, Márcia Dias; SILVA, Roberval Montes da. **LIBRAS e o processo de formação continuada de professores – discussões teóricas e metodológicas**. EUDU: Uberlândia, 2016. Disponível em:http://www.edufu.ufu.br/sites/edufu.ufu.br/files/e-book_lingua_brasileira_de_sinais_v7_2016_0.pdf . Acesso em 2 de out. de 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A **prática pedagógica mediada pela Língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos.** Cadernos Cedes, Unicamp, Campinas, ano XX, nº 50, 2000.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de e BERNARDINO, Bruna Mendes. O papel do interprete de língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. In: LODI, Ana Claudia Balieiro e LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MENEZES, EbenezerTakuno de. SANTOS, Thais Helena dos**."LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)" (Verbete) . Dicionário Interativo da Educação Brasileira**. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2006

REILY, Lucia**. Escola Inclusiva: Linguagem e mediação**. 3 ed. Campinas-SP: Papirus Editora, 2008. STROBEL, K. L. As imagens do outro sobre a cultura surda. 1 ed. Florianopólis: Editora UFSC, 2008. v. 1, p 118.

TAVARES, Ilda Maria S; CARVALHO, Tereza S. Santos de. **Inclusãoescolar e a formação de professores para o ensino de Libras (língua brasileira de sinais):** do texto oficial ao contexto. Disponível em: http://files.portaldossurdos.webnode.pt/200002512-60e6762d9c/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-LIBRAS-(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS.pdf Acesso em 19 de set. de 2019.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 1 ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2008. v. 1, p 118.

ZANETTE, Fernanda**. A importância de Libras na comunicação com pessoas surdas**, 2010. Disponível em http://librasverisfaculdades.blogspot.com.br/2010/07/importancia-de-libras-na comunicacao.html. Acesso em 08 de out. de 2019.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eligênia Correia de Moraes[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: Este artigo tem por finalidade, mostrar a importância da música para a educação infantil, numa concepção de conceber a música como instrumento de auxílio no trabalho pedagógico e no desenvolvimento cognitivo e social da criança devendo alcançar tal propósito, além disso, a intenção é analisar a importância da música no desenvolvimento da criança e apontar como a mesma pode contribuir com a aprendizagem favorecendo com o desenvolvimento cognitivo da criança segundo Gainza (1988), Ferreira(2010) e Chiarelli (2005). Sendo assim, esse trabalho tem como justificativa, mostrar que a música na educação infantil deve ser instrumento facilitador no processo de aprendizagem, possibilitando a ampliação do conhecimento musical do aluno, fazendo parte do cotidiano escolar como um dos elementos formadores do indivíduo. O problema do presente artigo, está pautado em saber de que forma, a música contribui para a formação pessoal e intelectual das crianças da educação infantil. Diante disso, vimos que a música favorece no processo lúdico como também em vários elementos que podem ser estimulados através da música, como podemos dar por exemplo o saber, o raciocínio lógico e a interpretação de fatos. A metodologia pautou-se na revisão bibliográfica relacionada ao tema, possuindo abordagem qualitativa segundo Richardson (2012).

Palavras- Chave: Aprendizagem. Criança. Música.

Abstract: *This article aims to show the importance of music for early childhood education, in a conception of conceiving music as an aid instrument in the pedagogical work and cognitive and social development of the child and to achieve this purpose. analyze the importance of music in child development and point out how it can contribute to learning by favoring the cognitive development of children according to Gainza (1988), Ferreira (2010) and Chiarelli (2005). Thus, this work has as justification, showing that music in early childhood education should be a facilitating instrument in the learning process, enabling the expansion of the student's musical knowledge, being part of school daily life as one of the formative elements of the individual. The problem of this article is based on how music contributes to the personal and intellectual formation of children in early childhood education. Given this, we have seen that music favors in the playful process as well as in various elements that can be stimulated through music, such as knowledge, logical reasoning and interpretation of facts. The methodology was based on the literature review related to the theme, having a qualitative approach according to Penna (2014).*

Keywords: *Learning. Child. Music.*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

Apesar da lei nº11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008 que, determina que, a música deva ser conteúdo obrigatório em toda a educação básica brasileira onde, o objetivo não é formar músicos, mas, desenvolver a criatividade, a sensibilidade e a interação dos alunos, estamos distantes de uma realidade estrutural, apesar de que, é importante iniciar mesmo sabendo dos possíveis percalços que irão acontecer, Brasil (2008).

A música é uma das expressões mais antigas da humanidade, consolidada como uma das expressões mais fortes da cultura de cada povo, a história admite que é do ano de 60.000 a.c. o registro das primeiras flautas, feitas de ossos na época, entretanto foi na Grécia Antiga que a música passou a ser uma manifestação artística como conhecemos hoje.

A música no Brasil sofreu (e sofre) com certos conceitos errôneos utilizando a prática da canção, para muitos, a música só seve para acalmar e disciplinar uma turma desatenta e desobediente ou para preencher espaços e entretenimento realizados pela escola; mas é constatado cientificamente que a música na Educação Infantil facilita o aprendizado, colabora no desenvolvimento cognitivo, estimula potencialidades dos circuitos cerebrais, contribui para a compreensão da linguagem e para o desenvolvimento da educação e comunicação, para a percepção de sons sutis e para o aprimoramento de outras habilidades, se faz necessário a busca de novas formas metodológicas e didáticas-pedagógicas a serem desenvolvidas e introduzidas no meio educacional, partindo dessa verdade os professores devem sempre introduzir a música na educação infantil de maneira em que as crianças se divirtam, aprendam os sons dos instrumentos, cantem e produzam seu conhecimento através de descobertas.

Portanto, este artigo tem como objetivo geral destacar a importância da música na educação infantil, contribuindo para enriquecer as aulas de forma lúdica e prazerosa, tendo como justificativa que, a música na educação infantil, deve ser instrumento facilitador do processo de aprendizagem, possibilitando a interação aluno-professor. Cuja metodologia está pautada na revisão bibliográfica, relacionada ao tema, possuindo uma linguagem qualitativa segundo Richardson (2012).

2 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO

Antigamente em 1899, a música era vista como forma de assistencialismo, no que se refere ao ensino público, com a criação do Instituto e Assistência a Infância no Brasil Kramer

(2003), historicamente o cuidado com as crianças era de pouca relevância nas escolas, o que fazia com que o canto fosse utilizado somente para manter a ordem.

A presença da música no contexto escolar é uma constante independentemente dos modelos de ensino adotados, e inclusive sua presença é significativa na educação infantil brasileira. Segundo os autores Brito (2003), Fonterrada (2005), e Diniz (2005), que, consideram a música essencial no currículo da criança de 0a 6 anos por promover a interação e Comunicação Social e a interação entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos de um mesmo sujeito.

A música é fundamental na Educação Infantil, faz parte do dia-a-dia das crianças e pode dar suporte ao trabalho dos professores que, buscam integrar diversas áreas do conhecimento, com diferentes usos e funções, a música faz parte do cotidiano escolar, no entanto, muitas vezes, ela tem sido vista somente como suporte para outras disciplinas e nem sempre é trabalhada como área de conhecimento.

Para Chiarelli (2005), na educação infantil, a teoria junta-se com a prática na qual irá envolver-se a brincadeiras com música, deixando as aulas mais dinâmicas, estimulando áreas específicas do cérebro, onde a leitura e a escrita não consegui atingir por inteiro com tanta eficácia. Levando em canto todo esse beneficio, existe escolas públicas e privados que vêm investindo na inclusão da músicas em suas atividades, porém não é só quem é formado em música que pode trabalhar na área, basta para o professor saber envolver a música ao seu conteúdo e com isso tonar essa aula lúdica e prazerosa para o aprendizado dos seus alunos em sala de aula.

Segundo Chiarelli (2005),

> a música é importante para o desenvolvimento da inteligência e a interação social da criança e a harmonia pessoal, facilitando a interação e a inclusão. Para ela a música é essencial na educação, tanto como na atividade e como instrumento de uso na interdisciplinaridade na educação infantil, dando inclusive sugestões de atividades para isso (CHIARELLI, 2005, p.102).

O uso da música na educação infantil significa uma ponte com o diverso, com o externo e com o que está longe demais, como outras culturas, viabilizando assim, o contato da criança com outros aspectos do mundo. forma, compreende- se que, a música auxilia no desenvolvimento da criança, à medida, que propicia para a mesma, novos conhecimentos, visto que o professor conduz o aluno nesse processo fazendo com que, ele entenda a importância da música, suas particularidades e contextualiza de forma que considere o conhecimento prévio do mesmo, ele irá se desenvolver e adquirirá cultura através do fazer artístico. Para Fonterrada

(2005), o educador musical Dalcroze desenvolveu em sua prática educativa musical, um meio para trabalhar com a escuta, a música e o movimento corporal. Ainda para autora,

> o sistema dalcroze parte do ser humano e do movimento corporal estatístico, ou em deslocamento, para chegar à compreensão, função, conscientização e expressão musical. A música não é um objetivo externo, mais pertence, ao mesmo tempo, ao [sic] fora e ao [sic] dentro do corpo (FONTERRADA, 2005, p. 120)

Segundo Fonterrada (2005), partindo disso, o corpo se alia ao processo de ensino aprendizagem musical, interagindo por meio de movimentos diversificados e proporcionando oportunidades para o aprendizado. Partindo desse recurso podemos desenvolver várias atividades que agreguem a percepção interior do ritmo junto ao som, levando as crianças a se expressar facilmente com o corpo através da mente.

3 A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

A música é importante para o professor, podendo ser trabalhado de forma interdisciplinar, onde existe várias possibilidades de uso, seja, na forma mais simplificada ou através de um simples aparelho reprodutor e o CD (mídia), acompanhado de letra e um comentário previamente elaborado permite que sejam utilizados jogos ou brincadeiras como ponto de partida para outras atividades. Para Ponso (2008),

> a música é um saber específico, não com caráter fechado em si, mas que auxilia, interage, enriquece e é aprendido em conjunto com as demais áreas do conhecimento, seja matemática, literatura ou a história. Dessa forma quando o pedagogo utiliza a música como recurso, rompe as práticas tradicionais, facilitando assim a aprendizagem dos alunos (PONSO,2008, p.14).

Com isso, a importância da música no processo educacional infantil está no fato de que esta consegue, de certa forma, trabalhar a personalidade da criança, uma vez que consegue promover na criança o desenvolvimento de hábitos, atitudes e comportamentos que expressam sentimentos e emoções.

Para Pena (2014), quando levamos a criança a conviver num espaço musical, levamos ela a ativação da sua audição, mas também suas funções motoras e emocionais. É possível ouvir música até com nossos músculos, pois ao ouvirem os primeiros sons ou ritmos musicais mermo que involuntariamente, as crianças iniciam movimentos leves com todo seu corpo e demais partes, que vela a criança pequena a movimentar-se ao som de músicas que a levem a dançar.

De acordo com Penna (2014),

> os instrumentos de percepção são necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, aprendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. A musicalização é um processo em que as potencialidades de cada indivíduo são trabalhadas e preparadas de modo a reagir ao estímulo musical (PENNA, 2014, p. 21).

A música possui vários significados e representações no cotidiano das crianças e se utilizada de forma adequada pode ser um agente facilitador em diversos contextos que envolvam o raciocínio e a aprendizagem. Segundo Gainza (1988),

> em todo processo educativo confunde-se dois aspectos necessários e complementares: por um lado à noção desenvolvimento e crescimento (conceito atual de educação está intimamente ligado a ideia de desenvolvimento) ; por outro, a noção de alegria, de prazer, no sentido amplo. [...] Educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver Sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver tampouco é educar (GAINZA,1988, p.95).

A expressão musical, assim como os estilos de aprendizagem, é construída social e culturalmente, assim inseridos no processo de aprendizagem das crianças. É necessário conceber a música e o estilo de aprender, considerando os significados e valores atribuídos por aqueles que participam desse processo. Perante Rosa (1990), é necessário,

> [...] compreender a essência da linguagem musical, e a partir da sua própria experiência e de seu processo criador, facilitar o contato da criança com as diversas linguagens (plástica corporal, etc). Deve propiciar situações em que a criança pode olhar o mundo e se expressar. Olhar o mundo é aprender a perceber significados em todas as coisas. Em condições normais, acriança constrói a partir de seu significante transformando significa dos compreendendo o mundo e percebendo-o de forma peculiar. Constrói assim seu pensamento através da interação com o ambiente e da compreensão das relações entre todas as coisas, aí incluindo os sons, as canções, as diferentes manifestações em linguagem musical (ROSA, 1990, p. 18).

A criança constrói através do seu pensamento, da interação com o ambiente e da compreensão das relações entre todas as coisas, daí incluindo os sons, as canções as diferentes manifestações em linguagem musical.

4 MÉTODOS DE UTILIZAÇÃO DA MÚSICA COMO FERRAMENTA DE AUXÍLIO A APRENDIZAGEM

A música é um som ordenado, uma linguagem universal. Tendo participado da história da humanidade, desde as primeiras civilizações, ela é um instrumento facilitador no processo de aprendizagem, pois, a criança aprende a ouvir de maneira ativa e reflexiva, visto que, parte do que ela percebe com a música pode ser tocado com a mente podendo viajar em meio a sua criatividade, passeando por caminhos, contos imaginários e desenvolvendo sua memória.

É muito importante a utilização da música no espaço de educação infantil pois, a criança além de aprender brincando, o ambiente escolar se torna mais agradável e estimula cada vez mais à vontade dela participar das aulas. Introduzir conteúdos através da música desenvolve relações afetivas e socialização, cognitivo ainda fica mais fácil de ser absorvido. Para Gordon (2000),

> é o período mais importante da aprendizagem [...] quando a criança aprende através da exploração e a partir da orientação não estruturada que lhe proporcionam os pais e outras pessoas que dela cuidam. Aquilo que a criança aprende durante esses primeiros cinco anos de vida forma os alicerces para todo o subsequente desenvolvimento educativo (Gordon, 2000, p. 3).

Segundo Brito (2004), a experiência com música antes do aprendizado do código convencional é muito importante. Num trabalho pedagógico entende-se a música como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar criar e refletir. Teca Alencar de Brito no seu livro "A Música na Educação Infantil", teoriza como sendo um movimento comprometido com os processos criativos.

De acordo com Moran (2000), a música é uma expressão de linguagem. A partir dela, pode-se interagir com o meio, reviver lembranças e emoções. A música e os efeitos sonoros servem como evocações de situações passadas e de ilustrações associadas a personagens do presente, como nas telenovelas e criação de expectativas, antecipando reações e informações, como, por exemplo, a trilha sonora num filme de suspense.

Cardoso (1995), explica que, o uso correto da música pode dar bons resultados na sala de aula, ajudando tanto na concentração quanto no relaxamento da mente e do corpo antes, durante e depois da realização de alguma atividade escolar. A música pode ser uma atividade divertida, que ajuda na construção do caráter, da consequência e da inteligência do indivíduo. Os sons harmoniosos fazem com que os alunos se divirtam aprendendo naturalmente, sem pressões.

> Entretanto é fundamental manter um ambiente de alegria e de ludicidade na classe. Sem humor, o educador não experimenta o encontro existencial com o educando e bloqueia o próprio processo de ensino-aprendizagem. A educação tradicional considerou virtudes com atenção, dedicação e responsabilidade incompatíveis com alegria e a descontração. Utilizar a música em sala de aula é uma excelente fonte de trabalho escolar porque, além de ser utilizada como terapia e psíquica para o desenvolvimento cognitivo, é uma forma de transmitir ideia e informações, fazendo parte da comunicação social. (CARDOSO,1995, p. 36)

Segundo Cardoso (1995), recomenda-se às crianças em idades iniciais do desenvolvimento cerebrais (0 a 6 ano) ouvir músicas eruditas, a exemplo das clássicas, por

serem ricas em expressões sonoras propícias ao desenvolvimento da acuidade cerebral auditiva, característica que é de grande importância para a aprendizagem de idiomas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, pode-se compreender que, o trabalho com música, realizado na educação infantil, deve ser baseado em planejar, executar e praticar. Com a finalidade de avançar na ideia tradicional de que, a música, na educação infantil, seja vista com a finalidade de acalmar uma turma desatenta. Para isso, os professores devem utilizar conteúdos musicais inserindo o contexto social dos alunos, explorando seu repertório musical e apurando seu senso crítico, realizando jogos e brincadeiras de maneira que a criança tenha um aprendizado através dos conteúdos musicais de forma lúdica, entre outros recursos.

Será através dessas atividades realizadas diariamente que, a música em sala de aula proporcionará, um espaço significativo e amplo, considerando os conhecimentos prévios de cada aluno e transformando a prática pedagógica em elemento importante, tendo como finalidade contemplar o desenvolvimento da criança. A música quando aliada ao ensino é vista por autores e pesquisadores como ferramenta pedagógica que deve ter como objetivo o desenvolvimento da criança, aliando a música a elementos importantes do currículo da educação infantil.

Portanto, afirma-se que a música trabalhada no momento certo e de forma correta, atingi contribuições de suma importância para as crianças mediante como se pode explorar a música dentro do ambiente de sala de aula.

Fica considerado que, são diversas formas de seu uso além de todas as possibilidades que ela pode proporcionar as crianças, porém é importante que ela caminhe entrelaçada à um planejamento, para que o trabalho com a música não seja apenas um complemento que dará enfoque a algumas atividades.

É certo que, desde o início da educação infantil o contato com a música é ponto positivo. Sendo assim, destaca-se a importância de utilizar a música em todas as atividades dentro da sala de aula, utilizando-a como atividade lúdica, ela dará maior facilidade no processo de ensino-aprendizagem, incentivando a imaginação e criatividade da criança.

6 REFERÊNCIAS

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil:** proposta para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. **A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser.** Revista Recre@rte Nº 3. Instituto Catarinense de Pós – Graduação, Junho, 2005. Disponível em: https://escolaedução.com.br/projeto-musica-na-educação-infantil/. Acesso em 14 de outubro de 2019.

CARDOSO, C. M. A. **A canção da inteireza: Uma visão Holística da Educação.** São Paulo: Summus, 1995.

DINIZ, L. N. **Música na educação infantil.** Porto Alegre, 2005.

FERREIRA, Martins. **Como uso a música na sala de aula.** Martins Ferreira. São Paulo: Contexto, 2010, 7. ed. 3º impressão.

FONTERRADA, M. T. de O. **Educação musical: investigação em quatro movimentos;** Editora Unesp, 2005.

http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/180/106

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical. [**Trodução de Beatris A. Cannabrava]. 2. ed. São Paulo: Summus, 1988. Vol. 31.

GORDON, E. E. **Teoria da Aprendizagem Musical:** Competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouste guebenkian, 2000.

MORAN J. M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu ensino.** 2º ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

http://www.periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7324/7101

PONSO, Caroline Cao**. Música em diálogo**: Ações interdisciplinares na Educação Infantil. Porto Alegre: Sulina, 2008.

RICHARDSON. Roberto Jarry. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROSA, Nereide Schilano Santa. **Educação musical para a pré – escola.** São Paulo: Ática, 1990.

O BRINCAR COMO CONTRIBUIÇÃO PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Estela Santos Farias[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: Este estudo tem o propósito de refletir sobre os aspectos relacionados ao brincar como contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, visa identificar como a presença da brincadeira na educação pode influenciar no desenvolvimento pedagógico, cognitivo e afetivo. A metodologia utilizada é a bibliográfica e possibilita refletir sobre a questão de que o brincar se constitui como um instrumento fundamental na educação. Para realização deste estudo tomou-se como referência o conceito de interação na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1991), complementado pelos estudos de Maria Lúcia Machado (1996) e Zilma Ramos de Oliveira, Tizuco M. Kishimoto, Euclides Redin e os conceitos de Piaget, Emília Ferreiro que enfatizam a presença da brincadeira como um norteador do processo de ensino e aprendizagem e, além disso, a metodologia utilizada é a revisão bibliográfica de acordo com Vergara (2000), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos e é importante para o levantamento de informações básicas sobre os aspectos direta e indiretamente ligados à nossa temática e, ainda, alguns documentos oficiais norteadores da Educação Infantil foram consultados. Nesta pesquisa pode-se verificar que apesar da brincadeira/do brincar proporcionar às crianças interações desafiadoras que culminam em aprendizagem, desenvolvimento, alegria e prazer, visto que, quando a criança brinca, sinaliza que através das brincadeiras inseridas no âmbito escolar ocorrem avanços de aprendizagens e interações linguísticas significativas.

Palavras- chave: Brincar. Interação. Processo de Ensino/Aprendizagem.

Abstract: *This study aims to reflect on the aspects related to play as a contribution to the teaching and learning process, aims to identify how the presence of play in education can influence the pedagogical, cognitive and affective development. The methodology used is bibliographic and allows reflecting on the issue that playing is a fundamental instrument in education. For this study we took as reference the concept of interaction in the socio-interactionist perspective of Vygotsky (1991), complemented by the studies of Maria Lúcia Machado (1996) and Zilma Ramos de Oliveira, Tizuco M. Kishimoto, Euclides Redin and the concepts of Piaget. , Emília Ferreiro who emphasize the presence of play as a guide of the teaching and learning process and, in addition, the methodology used is the literature review according to Vergara (2000), the bibliographic research is developed from material already prepared, It consists mainly of books and scientific articles and is important for the survey of basic information about the aspects directly and indirectly related to our theme and also some official documents guiding the kindergarten were consulted. In this research it can be seen that despite the play / play provide children with challenging interactions that culminate in learning, development, joy and pleasure, since when the child plays, signals that through the games inserted in the school environment learning advances occur. and significant language interactions.*

Keywords: *Play. Interaction. Teaching / Learning Process.*

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

O presente artigo traz uma breve discussão sobre as brincadeiras no âmbito escolar como desenvolvimento na aprendizagem tanto cognitiva como intelectual dos alunos. Discutindo assim, a importância do brincar como recurso pedagógico, que proporciona ao aluno momentos em que ele pode mostrar sua agilidade através da competição, refletir sobre como irá organizar e desorganizar, construir e reconstruir, crescer nos aspectos culturais e sociais como parte de uma sociedade.

Este artigo tem por objetivo geral demonstrar a importância da utilização das brincadeiras nas escolas como meio de aprendizagem, destacando os benefícios que elas trazem, ou não, para o aluno. Para tanto, serão analisadas como elas contribuem na aprendizagem, descrevendo a importância da presença do educador nas brincadeiras e fazendo uma comparação quanto ao andamento das brincadeiras realizadas.

O ato brincar, vem se destacando com fundamental importância no processo de aprendizagem do aluno enquanto ser humano, sendo assim não se trata só de um momento de diversão, mas ao mesmo tempo acontece a formação da assimilação de conhecimento do aluno, que irá ser levada para a sua vida futura.

De acordo com Dudek (2005), a brincadeira tem um papel de grande importância no desenvolvimento da criança. O brincar representa uma fase no desenvolvimento da inteligência, marcada pelo domínio da assimilação sobre a acomodação, tendo como função consolidar a experiência passada. O brincar está presente em todas as fases da vida dos seres humanos, tornando especial a sua existência.

De alguma forma o prazer de brincar se faz presente e acrescenta um ingrediente indispensável no relacionamento entre as pessoas, possibilitando que a criatividade nasce nas mais diversas áreas. Os autores enfatizam em suas teorias a sua necessidade e a riqueza de conhecimentos que apresentam de forma clara, através das mais diversas formas de apresentação. Ao brincar a criança se relaciona com outras crianças, sendo capaz de aprender a trabalhar sozinha e em grupo, enquanto brinca a criança se desenvolve física, psíquica e socialmente, a brincadeira poderá ainda auxiliar no controle da agressividade e organizar à rotina e suas convivências diárias.

Um brinquedo pode se transformar em ferramenta para facilitar que a aprendizagem ocorra. O professor poderá disponibilizar tempo e espaços para desenvolver jogos e brincadeiras dentro e fora da sala de aula. Atuando como mediador, poderá explorar esse

momento de forma consciente, direcionando todas as atividades de maneira a estimular a aprendizagem, valorizando não só o resultado da atividade lúdica, mas a própria brincadeira, o simples ato de brincar, a experiência vivida e as descobertas realizadas durante todo o processo.

Contudo, temos como pressuposto que tais princípios não são observados por grande parte dos educadores, o que favorecia às minhas inquietações. É importante destacar que tal realidade reflete a força do modo como a sociedade se organiza. Segundo Redin (1998), o homem cada vez mais vem sendo concebido como um ser produtivo por conta das novas formas de organização do trabalho (industrial/urbano) nas sociedades capitalistas que reduziu drasticamente o tempo e o espaço de brincar.

Assim, a escolha desse tema se justifica pela sua relevância social e científica que afirma a contribuição do brincar no desenvolvimento cognitivo das crianças, além de oportunizar experiências desafiadoras a partir das quais elas nas interações que realizam com outras crianças e adultos vão construindo conhecimentos acerca de si próprios e do mundo de maneira lúdica, portanto mais significativa. Ainda segundo Vygotsky (1991, p. 110), a criança quando brinca "aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos".

Para a realização deste estudo, tomou-se como referência o conceito de interação, na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky (1991), Machado (1996) e outros autores como Oliveira (2000), Redin (1998), Almeida (2002), além dos estudos de Kishimoto (1994). Os procedimentos metodológicos utilizados para a realização deste trabalho foram: observação do cotidiano das crianças e da professora na escola, com registro etnográfico e consultas a documentos oficiais tais como: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, Parâmetros Nacionais de Qualidade, Parâmetros de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as atuais Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Resolução n°05 de 17 de dezembro de 2009).

2 O BRINCAR E A CONSTRUÇÃO DE SABERES

O respeito às necessidades da criança em relação à brincadeira vem sendo muito enfatizado como condição importante para sua construção como sujeito. Muitos estudiosos têm se debruçado em tempo recente sobre essa questão, especialmente quando se estabelece relação entre ela e a escolarização da criança. A proposta pedagógica de Froebel (2002), tem como

princípio a relação homem – natureza – Deus que enfatiza a "humanização do ser humano com a natureza" (FROEBEL, 2002, p. 39), o que exige o destaque à infância nessa relação. Desse modo, ressalta-se na pedagogia de Froebel (2002), que,

> a natureza é um símbolo do espírito divino, é uma exteriorização desse espírito. Conhecer o simbolismo da natureza é conhecer o espírito divino. Sendo o homem também uma criação divina, a criança contém dentro de si os germens de tudo o que de melhor existe na natureza humana e que une o homem à natureza de Deus, seu criador. Tal como a natureza é exteriorização do espírito divino, para que a criança desenvolva o que de melhor existe no ser humano, ela precisa exteriorizar seu interior, o que pode ser feito pela mediação do simbolismo (FROEBEL, 2002, p. 39).

Para Vygotsky (1991), discute o papel do brinquedo no desenvolvimento da criança, especialmente para satisfação de necessidades dela, como condição para esse desenvolvimento. Segundo ele, uma dessas necessidades diz respeito à satisfação de desejos imediatos. Para Vygotsky (1991, p. 106-110), nos anos iniciais da vida "surge uma grande quantidade de tendências e desejos não possíveis de serem realizados de imediato" e o brinquedo supre tais desejos e tendências, desse modo, o autor considera que o brincar é o brinquedo em ação, é pura imaginação.

A criança, assim, tem necessidade de realizar de forma imediata suas vontades, todavia, quando ela não tem uma resposta favorável à realização destas usa a imaginação para tornar realizável o não realizável. "O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejo. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um (eu) fictício, ao seu papel no jogo e suas regras" (VYGOTSKY, 1991, p. 110-114). Ele ressalta que por meio do brinquedo, a criança estimula o desenvolvimento das suas capacidades intelectuais,

> [...] ela aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos". Em síntese, o brinquedo "é a realização na brincadeira das tendências que não podem ser imediatamente satisfeitas, então os elementos das situações imaginárias constituirão, automaticamente, uma parte da atmosfera emocional do próprio brinquedo (VYGOTSKY, 1991, p. 107).

Maria Lúcia Machado (1996), baseada em Vygotsky (1991), analisou a forma como a criança interage com o objeto do conhecimento e como ambos, nessa interação se transformam. Nesse processo de interação ela dá destaque às interações entre adultos e crianças, o que denominou de interações educativas, sobretudo as que ocorrem no interior das instituições de educação infantil. Essa autora, dentre as interações educativas enfatiza as interações lúdicas, o que segundo ela,

> configuram-se enquanto tal quando o início e a manutenção da interação, a determinação de suas regras, os fins, os meios e até mesmo a participação dos indivíduos, fica a critério exclusivo dos parceiros envolvidos. A direção da interação lúdica não é dada por ninguém em especial e muito menos por alguém que esteja "do lado de fora" da interação (MACHADO, 1996, p. 42).

Assim, a autora enfatiza o descompromisso da atividade lúdica com objetivos exteriores a brincadeira. Kishimoto (1994), discute o significado da palavra jogo ao longo da história e a polêmica que acompanha essa apropriação no campo da educação. Assim, segundo Kishimoto (1994), há dificuldade em defini-lo porque o seu significado depende de cada cultura. Essa autora analisa cada questão, as significações do brincar, distingue e aponta especificidades entre brinquedos e brincadeiras, na sua relação intrínseca com a criança, enfatizando também a apropriação do brinquedo/jogo educativo como material pedagógico na escola.

Kishimoto (1994), afirma ainda que "o brinquedo é objeto com o qual a criança tem uma relação íntima e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização". E a brincadeira "é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica" (KISHIMOTO, 1994, p. 108-111).

Oliveira (2000), analisa a relação entre o brincar, a brincadeira e a criança do nascimento aos seis anos, tendo Vygotsky como referência. Ela considera que ao brincar a criança desenvolve sua inteligência e o equilíbrio emocional "contribuindo para sua afirmação e integração social". Além disso, segundo a autora, a brincadeira quando se torna simbólica, ou seja, ganha característica do faz- de- conta, possibilita a entrada da criança no tempo histórico: "tempo que não volta atrás, que conta um fato com um começo e um desenrolar" (OLIVEIRA, 2000, p. 16-18).

Ainda segundo esta autora,

> no brincar, casam-se espontaneidade e a criatividade com a progressiva aceitação das regras sociais morais, ou seja, é brincando que a criança se humaniza, aprendendo a conciliar de forma efetiva a afirmação de si mesma e a criação de vínculos afetivos duradouros (OLIVEIRA, 2000, p. 22).

Desse modo, para Oliveira (2000, p. 26), "uma situação altamente significativa para a formação da personalidade da criança". Já Redin (1998), analisa a importância do brincar na construção da cidadania. Segundo ele, que apesar do brincar está legitimado nos documentos oficiais, esse direito tem sido negado por conta das novas formas de organização do trabalho (industrial/urbano) nas sociedades capitalistas que reduziu drasticamente o tempo e o espaço de brincar. Frente as exigências do que passou a ser considerado como trabalho produtivo, o brincar acabou por ser considerado como uma atividade de menos ou sem importância, porque

não resulta em uma produção material rentável. Esse autor reivindica o brincar como uma dimensão humana, cuja importância principal está nas possibilidades de prazer que nele reside.

O debate sobre o reconhecimento da importância do brincar para as crianças não se esgota nas referências feitas, contudo, entendemos que elas são relativamente suficientes, considerando os limites deste trabalho. Feito esse levantamento procurou-se verificar, de que forma breve, como os documentos oficiais que normatizam a Educação Infantil levou em consideração a discussão em pauta.

A Constituição Federal de 1988, estabelece o brincar como um direito da criança, portanto, como atividade importante que deve assim ser respeitada pela família e pela sociedade. Conforme o Art.71 dessa Constituição "a criança e ao adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de uma pessoa em desenvolvimento" (BRASIL, 1988).

É importante destacar que esse direito da criança está implícito também no direito ao atendimento em creches e pré-escolas garantido na mesma Constituição. A importância desse direito é reconhecida, especialmente pela Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) ao estabelecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, sob uma concepção, então, diferenciada,

> a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus vários aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Para concretizar essa finalidade estabelecida no Art. 29 da Lei, o Ministério da Educação definiu, em documentos diversos, diretrizes especificas, dentre as quais o respeito ao brincar da criança é um princípio fundamental. Assim, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1988, p. 13), embora já tenha sido revisto, enfatiza aspectos importantes para uma pedagogia que visa o desenvolvimento integral de crianças de 0 até 5 anos de idade, dentre eles está o brincar.

As atuais Diretrizes Curriculares (2009), para a Educação Infantil no art. 6° sobre as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil enfatizam que estas devem respeitar os seguintes princípios norteadores,

> Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Princípios políticos dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (DCNEI/2009).

Verifica-se nos trechos acima citados que as propostas pedagógicas que norteiam a Educação Infantil destacam a importância do brincar, para a criança ao distinguir os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais. Os artigos 8º e 9º das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil também reforçam a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças.

> Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.
> Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:
> I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
> II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
> III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
> IV - Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
> V - Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
> VI - Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
> VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
> VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
> IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
> X - Promovam a interação, o cuidado, à preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
> XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
> XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos (Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18).

Verifica-se assim que, nesse documento, o brincar tem destaque especial pelas contribuições anteriormente enfatizadas e também como forma de se assegurar a identidade da escola de educação infantil com a infância. Em tais considerações verifica-se a incorporação de princípios teóricos do brincar, tal como discutidos pela literatura acima referida.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, vol.1, estabelecem parâmetros de qualidade para essa etapa da educação, no que concerne as competências do sistema de ensino, as características de creches e pré-escolas e às propostas pedagógicas.

A concepção de criança, de pedagogia para a Educação Infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do país, os desdobramentos previstos da legislação nacional para a área, o consenso e a polêmica na área são questões apresentadas nesse documento. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI/2009), é observado que o crescimento da criança, bem como o cuidar e o educar para que sejam concretizados, deve-se oportunizar a ela possibilidades de apropriação e de produção de significados no universo cultural e natural. Para tanto, as crianças devem ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a,

> brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo, da natureza, da cultura apoiados por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação creches, pré-escolas e centros de educação infantil (BRASIL, 2006, p. 19).

Verifica-se nesses documentos a defesa e proposição para os sistemas de ensino do respeito à brincadeira ou ao brincar, ao movimento em espaços amplos e ao ar livre e a liberdade de expressão como aspectos que contribuem para o desenvolvimento e crescimento das crianças. Além disso, por meio da brincadeira elas produzem e se apropriam de significados no mundo da natureza e da cultura.

Nos Parâmetros de Qualidade, vol.2, são apontadas as competências dos sistemas de ensino, as competências e a caracterização das instituições de educação infantil, pois uma educação de qualidade também depende de "que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação" (BRASIL, 2006, vol.1, p. 10). Quanto às propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil desse documento estas devem considerar os princípios éticos, políticos e estéticos.

O item 1.3 dos Parâmetros de Qualidade destaca "os princípios estéticos no que se refere

à formação da criança para o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais" (BRASIL, 2006, vol.2, p. 31). Na sessão 2 desse documento é enfatizado as propostas das instituições de Educação Infantil "devem promover práticas articuladas entre o cuidar e o educar integrando os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança percebendo que ela é um ser pronto e indivisível" (BRASIL, 2006, vol.2, p. 32).

Na sessão 12, no item 12.6, é destacado que os profissionais das instituições de Educação Infantil devem garantir o bem-estar e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, alternar "as brincadeiras de livre escolha ao ar livre realizadas pelas crianças com brincadeiras propostas por eles, buscando alternar momentos agitados com outros mais calmos" (BRASIL, 2006, p. 39).

Considerando a importância que tem a brincadeira para as crianças, conforme colocado em destaque neste estudo, esse documento também define critérios para a construção e organização dos espaços onde funcionam creches e pré-escolas tendo em vista favorecer a sua realização.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O brincar/brincadeira é uma atividade inerente ao ser humano e por meio dele se consegue experimentar, criar e recriar situações reais adaptando-as a realidade e com isso incorporar novas atitudes e conhecimento a partir das interações com o meio em que vive. O presente estudo teve como objetivo principal compreender, refletir e analisar a respeito da importância do uso dos brinquedos e das brincadeiras como potencializadores da aprendizagem.

É de fundamental importância criar espaços para a brincadeira, estimular e auxiliar as crianças, como também proporcionar-lhes o contato com os livros, com a leitura, com as imagens e o ouvir histórias. Diante dos resultados de análise bibliográficas, podemos afirmar que as brincadeiras são de fato ferramentas facilitadoras de aprendizados, com elas a criança desenvolve aspectos afetivos, cognitivos, motores e sociais, podendo assim interagir com o meio em que vive de forma dinâmica e prazerosa. Além da interação, o brinquedo e a brincadeira proporcionam mecanismos para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade, a sociabilidade e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem. Nessa perspectiva, as brincadeiras vêm contribuir

significantemente para o importante desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas da criança.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade, mas principalmente na infância, ela deve ser vivenciada não apenas como diversão, mas com o objetivo de desenvolver as potencialidades da criança, visto que, o conhecimento é construído pelas relações interpessoais e trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a formação integral da criança, sendo assim, trabalhar com o lúdico é importante na construção do conhecimento educacional. Observa-se que apesar de o brincar ser um direito garantido nos documentos oficiais e diversos trabalhos apontarem o brincar como instrumento importante, a escola de educação infantil não vem oportunizando momentos lúdicos. É preciso que a escola e a sociedade enxerguem a criança como sujeito de direitos, dos quais se inclui o direito ao brincar. Portanto, entende-se que o brincar deve ser posto constantemente em questão e em prática nas instituições de ensino, pois ao brincar não se aprende somente conteúdos escolares, aprende-se sobre a vida e suas relações com os outros.

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular para educação infantil – Brasília: MEC/SEF, 1998 a.
BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB**) Lei Federal nº 9.394, de 26/12/1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Lei Federal de 05/10/1998. Brasília: Senado Federal, 2000.

BRASIL, **Ministério da Educação e do Desporto**. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil. Brasília: DF, 2006.

BUENO, Elizangela. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**: ensinando de forma lúdica. Monografia apresentada no Curso de Pedagogia UEL/PR, 2010.
Disponível em:
http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/ELIZANGELA%20BUENO.pdf.
Acesso em 14 de outubro 2019.

DUDEK, Cristiane e COSTA, Reginaldo R. **O brincar e aprendizagem na educação infantil de quatro a seis anos**. Monografia apresentada no Curso de Pedagogia PUC/PR, 2005.
Disponível em:
http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI118.pdf. Acesso em 14 de outubro 2019.

FROEBEL, Friedrich. **O pedagogo dos Jardins da infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

MEC. **Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creches e pré-escolas**: questões teóricas e polêmicas. In. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília, 1994

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org**.) O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RIBEIRO, Paula Simon. **Jogos e brinquedos tradicionais**. In: SANTOS. Santa Marli Pires dos. Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. 7ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

RODRIGUES, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. Monografia apresentada para Mestrado em Educação, UNB/DF, 2013.
Disponível em:
http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf
Acesso em 14 de outubro 2019.

SOUZA, Cláudia Flôr de. **A importância do brincar e do aprender das crianças na educação infantil**. Artigo apresentado para Pós-Graduação em Especialização em Educação Infantil e Alfabetização com Ênfase em Psicologia Educacional,

UNOPAR/RO. Disponível em: http://facsaopaulo.edu.br/media/files/58/58_161.pdf
Acesso: 08/10/2019.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança:** se der tempo a gente brinca! 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VYGOTSKY, H. **Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone / Edusp, 1991.

COMPREENDENDO O TDAH:
Uma Busca Sobre As Práticas Pedagógicas Que Auxiliam Na Sala De Aula

Fabrizia Carvalho de Moura Silva[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: A Organização Mundial de Saúde (2018), aponta que, cerca de 4% da população adulta, mundial, têm o TDAH, os pesquisadores acrescentam que somente no Brasil, o transtorno atinge aproximadamente 2 milhões de pessoas adultas, o que tem despertado a preocupação de muitos estudiosos não somente das áreas de psicologia, mas em especial de pedagogia. Assim, esta pesquisa tem com o objetivo geral compreender o TDAH e as práticas pedagógicas que, auxiliam o trabalho com crianças diagnosticadas com ele, em sala de aula. Com esse intuito, buscou-se conhecer o transtorno em questão, trazendo informações sobre suas possíveis causas, sintomas e diferenciando esses comportamentos patológicos de uma agitação normal da infância. Para tal, fará uso da abordagem qualitativa, de revisão bibliográfica, segundo Richardson (2012), utilizando com o base a análise de periódicos, pesquisas de institutos credenciados e autores como Barkley (2011), Goldstein (2000), Lousa (2011), Montuan (2006), dentre outros. Concluiu-se após este estudo, que os desafios diante do TDAH são inúmeros, desde a dificuldade no seu diagnóstico, à falta de capacitação dos professores para trabalhar com práticas voltadas para este público. No entanto, é imprescindível que a escola e o professor, assim como os pais, estejam comprometidos em proporcionar o melhor para esse estudante, vendo-o não apenas como um objeto de trabalho, mas como um indivíduo desafiante e portador de grandes potencialidades.

Palavras-chave: Dificuldades. Práticas Pedagógicas. TDAH.

Abstract: *The World Health Organization (2018), points out that about 4% of the adult population worldwide have ADHD, the researchers add that only in Brazil, the disorder affects approximately 2 million adults, which has aroused the concern of many scholars not only in the areas of psychology, but especially in pedagogy. Thus, this research has the general objective of understanding ADHD and the pedagogical practices that help the work with children diagnosed with it in the classroom. For this purpose, we sought to know the disorder in question, bringing information about its possible causes, symptoms and differentiating these pathological behaviors from a normal childhood agitation. To this end, it will use the qualitative approach of literature review, according to Richardson (2012), based on the analysis of journals, research from accredited institutes and authors such as Barkley (2011), Goldstein (2000), Lousa (2011), Montuan (2006), among others. It was concluded after this study, that the challenges facing ADHD are innumerable, since the difficulty in its diagnosis, the lack of qualification of the teachers to work with practices aimed at this public. However, it is essential that the school and the teacher, as well as the parents, are committed to providing the best for this student, seeing him not only as an object of work, but as a challenging individual with great potential.*

Keywords: *Difficulties. Pedagogical practices. TDAH.*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

Segundo De Morais (2013), atualmente, têm sido constantes os casos de crianças diagnosticadas como sendo portadoras de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). Segundo dados de 2018, da Organização Mundial de Saúde, cerca de 4% da população adulta, mundial, têm o TDAH, os pesquisadores acrescentam que somente no Brasil, o transtorno atinge aproximadamente 2 milhões de pessoas adultas, o que tem despertado a preocupação de muitos estudiosos não somente das áreas de psicologia, mas em especial de pedagogia.

Barkley (2011), comenta ser frequente nos consultórios crianças chegarem já estigmatizadas como sendo portadores de TDAH. Esses diagnósticos são, em grande parte, equivocados, intuitivos, e realizados por profissionais sem experiência no assunto, como é caso de professores. É importante chamar a atenção que, somente a partir do diagnóstico diferencial e preciso será possível estabelecer a melhor forma de tratamento. Além disso, o trabalho em conjunto entre família, escola, e as pessoas que convivem com a criança são de fundamental importância para o processo de diagnóstico, bem como para o tratamento.

No que diz respeito ao tratamento, é importante destacar que, as informação sobre o TDAH, devem estar bem claras, para as pessoas que, convivem com a criança, uma vez que, o comportamento agitado da mesma pode causar rejeições e críticas severas que podem levar ao isolamento, e em alguns casos, à depressão.

Por este motivo, em muitas situações se faz necessário o uso de medicamentos, motivo pelo qual se deve ter um diagnóstico claro do TDAH, posto que, tais medicações podem trazer prejuízos significativos na vida da criança, se usado de forma equivocada. Vale destacar que, além do tratamento farmacológico, é essencial que, o TDAH, seja tratado também com a Psicoterapia, por meio da orientação técnica que, permita criar medidas que irão organizar a vida do sujeito, facilitando sua rotina e podendo fazer com que suas habilidades possam ser desenvolvidas e aperfeiçoadas.

Assim, esta pesquisa tem com o objetivo geral compreender o TDAH e as práticas pedagógicas que, auxiliam o trabalho com crianças diagnosticadas com ele, em sala de aula. Com esse intuito buscará conhecer o transtorno em questão, trazendo informações sobre suas possíveis causas, sintomas e diferenciando esses comportamentos patológicos de uma agitação normal da infância. Além disso, fará considerações acerca da importância do diagnóstico diferencial, como sendo de fundamental importância para a conduta terapêutica e em especial

o tratamento pedagógico adequado para que estas crianças desenvolvam as suas potencialidades de forma satisfatória. A escolha deste tema se deu a partir da inquietudes de toda uma existência, por ver crianças sendo discriminadas, rotuladas de mal educadas, retardadas, danadas, desatenciosas, dentre outras características pejorarias que tanto agridem e desestimulam.

Esse trabalho teve como base a revisão bibliográfica, com análise de periódicos, pesquisas de institutos credenciados e conhecimentos adquiridos através dos referencias teóricos utilizados, sendo sua abordagem qualitativa, segundo Richardson (2012).

2 CONCEITO E EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO TDAH

De acordo com a ABDA - Associação Brasileira do Déficit de Atenção, a primeira descrição oficial do que hoje chamamos TDAH data de 1902, quando um pediatra inglês, George Still, apresentou casos clínicos de crianças com hiperatividade e outras alterações de comportamento, que na sua opinião não podiam ser explicadas por falhas educacionais ou ambientais, mas que deveriam ser provocadas por algum transtorno cerebral na época desconhecido.

Anteriormente ao ocorrido, no entanto, a medicina utilizou-se de outras denominações para tratar o mesmo transtorno: síndrome da criança hiperativa, lesão cerebral mínima, disfunção cerebral mínima, transtorno hipercinético, transtorno primário da atenção. Até chegar ao termo que conhecemos atualmente o TDAH -- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade.

Ainda de acordo com a ABDA (2017), o TDAH é um transtorno neurobiológico, com grande participação genética (isto é, existem chances maiores de ele ser herdado), que tem início na infância e que pode persistir na vida adulta, comprometendo o funcionamento da pessoa em vários setores de sua vida, e se caracteriza por três grupos de alterações: hiperatividade, impulsividade e desatenção. Entende-se por Hiperatividade o aumento da atividade motora, representado por meio de agitação demasiada, fala bastante, não consegue ficar parada e quando fica, não para de mexer braços e perna de forma desordenada.

A criança hiperativa é constantemente excluída das atividades, em especial, na escola por não apresentar um comportamento adequado, sendo diariamente tiradas de sala, ou rejeitadas pelos coleguinhas por não apresentarem um comportamento adequado.

A desatenção é apresentada pelo manual de diversas formas, como por exemplo por meio de esquecimentos constantes de coisas realizadas, ou ditas há poucos momentos. Por este motivo o Manual da ABDA (2017) resume esta falha a um tipo de memória denominada memória de curto prazo, ou memória operacional.

A Associação Americana de Psiquiatria, não enfatiza o fator genético conceituando o TDAH em um distúrbio neurobiológico, tendo como características principais a falta de atenção e a impulsividade. Por ser um tema bastante atual e em fase de estudos, encontra-se bastante informação desconexa quanto a este tema.

Uma delas, em especial, diz respeito à sua classificação como doença ou síndrome, no entanto não vamos nos ater a estas controvérsias, buscaremos nós posicionar de acordo com os manuais oficiais que tratam sobre o assunto, e de forma geral, buscar subsídios que nos permitam analisar esta realidade tão presente nas salas de aula atualmente.

Dados fornecidos pela Associação Brasileira do Déficit de Atenção (2014), apontam que, a prevalência do TDAH gira em torno de 3 a 5% da população infantil do Brasil e de vários países do mundo onde o transtorno já foi pesquisado. Nos adultos estima-se prevalência em aproximadamente 4%. Segundo o DSM-5, levantamentos populacionais sugerem que o TDAH ocorre na maioria das culturas em cerca de 5% das crianças e 2,5% dos adultos.

Segundo o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª Ed. 2014), o TDAH é mais frequente no sexo masculino do que no feminino na população geral, na proporção de 2:1 em crianças e de 1, 6:1 em adultos, com maiores chances de pessoas do sexo feminino se apresentarem primariamente com características de desatenção em comparação com as do sexo masculino.

Tais sintomas, são atualmente considerados pelos educadores como fatores preocupantes, principalmente nas fases iniciais, em que a criança inicia seu primeiro contato com a leitura e escrita, podendo causar déficits maiores posteriormente e até problemas comportamentais.

3 DIAGNOSTICANDO O TDAH

As manifestações do TDAH, segundo Phelan (2005), sempre têm início na infância, ou seja, não se passa a manifestar o transtorno na adolescência, ou idade adulta. Muitas vezes, os pais contam que, desde o berço notavam que aquela criança era mais agitada e inquieta que os irmãos, que tinha uma dificuldade maior para adormecer ou então que era muito chorona e não

tolerava nenhuma frustração. Para o sistema DSM-V, é necessário que os sintomas estejam presentes na história do indivíduo antes dos 12 anos de idade.

Segundo Barkley (2011), o diagnóstico do TDAH não é realizado por meio de exame, ou teste psicológico. Assim, o profissional chega ao diagnóstico colhendo o histórico da vida da pessoa, geralmente com a ajuda dos pais (no caso de crianças) e com a ajuda do marido ou da mulher (no caso de adultos). No entanto, para auxiliar nesta investigação são utilizados questionários que podem ser listas de verificação de sintomas, ou escalas de avaliação. Para que, não haja confusão com outros tipos de transtornos são utilizados critérios diagnósticos distintos estabelecidos pela Associação Psiquiátrica Americana (DSM-V, VI), ou pela Organização Mundial de Saúde (CID-10).

A Associação Americana de Psiquiatria, através de uma publicação oficial chamada *Diagnostic and Statistic Manual* (DSM, que está na sua quinta edição, a DSM-VI), propõe que para se diagnosticar TDAH devem estar presentes no mínimo 6 de uma lista de 9 sintomas de desatenção e/ou, no mínimo, 6 de uma lista de 9 sintomas de hiperatividade e impulsividade.

Goldstein (2000), cita ainda, um quarto tipo de TDAH, o tipo não específico, são os indivíduos que apresentam características em uma influência menor de algum dos tipos, mas que impede um diagnóstico conclusivo, o que não isenta de dificuldades no cotidiano.

Assim, segundo a Associação Psiquiátrica Americana (2017), para se diagnosticar o TDAH são identificadas algumas exigências a saber: que os esses sintomas ocorram em número mínimo de 6 do grupo de sintomas de Desatenção e/ou em número mínimo de 6 para o grupo de sintomas de Hiperatividade/Impulsividade; que a ocorrência desses sintomas seja frequente; que esses sintomas existam desde a infância ou início da adolescência e por fim, que esses sintomas estejam causando prejuízo no funcionamento da pessoa em duas ou mais áreas de sua vida, como no trabalho ou na escola ou no relacionamento afetivo.

Observa-se com isso que, não é qualquer pessoa que apresente alguns dos traços descritos que preenche os critérios diagnósticos fixados pela Associação Psiquiátrica Americana, é necessário compreender o histórico da pessoa e analisar a recorrência das situações.

Lousa (2011), orienta que, uma pessoa com TDAH, quando não é muito acentuado, pode passar pela vida sem maiores complicações. Todavia, o mais comum é que os sintomas do TDAH, tragam alguns comprometimentos, tais como: dificuldades no rendimento escolar; dificuldades de relacionamento interpessoais; baixa autoestima; maior propensão ao uso de álcool , drogas, além de apresentarem um risco maior de desenvolverem outros transtornos, como depressão, transtornos ansiosos.

A vida de quem convive com esse transtorno é bastante complicada pois os rótulos e depreciações quanto às suas características acabam por criar uma personalidade irresponsável, antipática e em muitas situações até agressiva. Por este motivo, é importante que, os pais estejam atentos aos primeiros sintomas e busquem por acompanhamento psicológico adequado para que a criança, ou o adulto não se entregue a um conformismo que somente irá prejudicar a sua vida social.

4 O TDAH / PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As discussões acerca da inclusão de pessoas com algum tipo de transtorno ou deficiência no ensino regular ainda causam bastante polêmica no Brasil. Isso porque apesar de ser um direito conquistado ainda não faz parte da realidade de muitas crianças que continuam sofrendo pelo preconceito e descaso das autoridades. Com o TDAH, isso não é diferente, uma vez que esta síndrome ainda vem sendo estudada e muitas são as características apresentadas por seus acometidos, ou seja, enquanto alguns se desenvolvem bastante, outros pouco acompanham as outras crianças no cotidiano escolar.

A Lei 12.764, promulgada em dezembro de 2012, trouxe alguns direitos voltados para o Autismo, mas que vem a ser utilizado também para o TDAH. Este documento foi denominado de "Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista" e reconhece que as pessoas com este tipo de transtorno, ou similares a ele, possuem os mesmos direitos que todos os outros com necessidades especiais. Neste sentido, a legislação passa a garantir que estas crianças podem frequentar o ensino regular, e quando necessário, solicitar acompanhamento especializado.

Atualmente existem vários documentos e diretrizes para assegurar um ensino de qualidade para estas crianças, porém na prática ocorre ainda muito descaso dos gestores públicos e despreparo de profissionais que pouco ou nada sabem para lidar com os tipos de deficiências na prática educacional do cotidiano escolar, além disso, a falta de estrutura e materiais necessários torna precária a situação de muitas escolas que garantem o ensino inclusivo.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948) e a Declaração de Salamanca - Sobre os Direitos, Políticas na Área das Necessidades Educativas Especiais – (1994), são os textos usados como base para a orientação em relação ao atendimento e às políticas públicas para pessoas com deficiência, no processo atual de inclusão. Neste último,

foi sancionado um conjunto de princípios norteadores que refletem as atuais políticas educativas relacionadas à Educação Especial. Barretta e Canan (2012), apontam os principais pontos a esse respeito, a Declaração de Salamanca acredita e proclama que,

> toda criança tem direito fundamental a educação, e a ela deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de educação; toda criança possui interesses, características, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; [...] escolas regulares que possuam orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos. [...] Congrega todos os governos e demanda que eles atribuam a mais alta prioridade política ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (UNESCO, 1994 apud BARRETTA; CANAN, 2012, p. 20-30).

Observa-se que há uma preocupação em orientar os profissionais de educação acerca do tratamento disposto para estas crianças e suas necessidades a fim de melhor adapta-las ao espaço escolar e garantir uma inclusão eficiente. A declaração deixa bem claro que a escola é que precisa adaptar-se a estes alunos com necessidades especiais. “A educação é direito de todos”, assim diz a Constituição Federal de 1988, visando o desenvolvimento da pessoa e tem como um de seus princípios de ensino baseado na igualdade de condições para o acesso e permanência (BRASIL, 1988).

Diante da perspectiva de garantir o direito de todas as crianças em idade escolar ao acesso e permanência no sistema de educação básica, a legislação vem se mostrado favorável. É um dever do Estado fornecer atendimento educacional especializado gratuito aos indivíduos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Está legalmente sustentada na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), dentre outras resoluções e decretos, mas observa-se que o discurso proposto não condiz com a realidade das escolas.

Segundo Saviani (2001), é importante entender que a inclusão é algo bem maior, que não se dirige apenas àqueles que apresentam algum tipo de deficiência, mas a todos de forma a não permitir que nenhuma criança fique fora da escola. Cabe à escola se adequar para receber todos os alunos, com ou sem deficiência, proporcionando a estes uma educação de qualidade. Este é um grande desafio que se impõe a todos que trabalham nesta área e o conceito de inclusão só vem a aumentar a responsabilidade diante dessa nova realidade.

O que vem acontecendo com crianças que apresentam o TDAH é uma vergonha e embora algumas crianças consigam superar todos desafios e vencer esta síndrome, ainda há muitas que serão excluídas, abandonadas ou diagnosticadas de forma errada. É preciso que esta discussão saia do papel e encontre a nossa realidade de pais e professores que convivem com estas crianças.

A ABDA, em 2017, publicou em seu site algumas estratégias pedagógicas para que os educadores possam trabalhar com os alunos diagnosticados com o TDAH. Essas orientações são apenas sugestões que podem ser complementadas de acordo com o desenvolvimento de cada criança. Elas englobam os seguintes aspectos: atenção, memória sustentada; tempo e processamento das informações; organização e técnicas de estudo; técnicas de aprendizado e habilidades metacognitivas; inibição e autocontrole.

São orientações bastante simples que viabilizam a prática e a organização dentro do ambiente de convívio com as outras crianças a fim possibilitar a integração e não dispersão do aluno com TDAH. São bastante relevantes as informações que dizem respeito às ferramentas utilizadas para compensar as dificuldades de memorização, como o uso de organizadores gráficos, uso de recursos tecnológicos, respeito ao tempo de cada aluno para a realização das atividades, além de avaliações orais, dentre outros recursos que possibilitem uma melhor avaliação para estas pessoas e suas limitações.

Tais procedimentos são de fundamental importância para garantir a participação do aluno e faze-lo acompanhar todas as atividades. É importante chamar a atenção que tais recursos devem ser sugeridos pela escola para fazer parte de seus materiais escolares. Ademais o acompanhamento da família se faz imprescindível diante dos bons resultados (ABDA, 2017).

Sabe-se que, cada criança tem seu tempo, mas muitas vezes em sala de aula, o professor esquece de levar em consideração tais dificuldades e estabelece critérios de correção, ou avaliação em que o tempo é fundamental. Nessas situações os alunos com TDAH, veem-se ainda mais prejudicados, uma vez que não devem ser comparados ou expostos dessa forma. Outro fator também de extrema importância é possibilitar uma maior visibilidade dos textos trabalhados, ou que o aluno possa expor as suas ideias de forma oral. Levar tais critérios em consideração é de extrema importância para ajudar nas dificuldades tanto dos portadores de TDAH, como em outras deficiências (ABDA, 2017).

Outro ponto também bastante importante apresentado no artigo aponta orientações no aspecto da organização e técnicas de estudo, como a necessidade de dar **in**struções de maneira clara, oferecendo ferramentas para organização do aluno desenvolver hábitos de estudo; supervisionar se o aluno está fazendo uso destes recursos a fim de possibilitar um maior

desenvolvimento das atividades; e manter um contato direto com os pais para que este acompanhamento seja frequente, por meio da utilização de agendas.

Tanto a organização, quanto a utilização de técnicas de estudo devem fazer parte da metodologia utilizada e cobrada pelo pedagogo, no entanto, somente com a ajuda da família é que tais técnicas terão resultado. A cobrança dos pais e o acompanhamento diária na resolução das questões, em guardar os materiais e buscar superar as dificuldades diariamente tanto na escola como em casa, são fundamentais para o desenvolvimento da criança com TDAH. Outro ponto que se destaca é a possibilidade de que ele possa realizar a sua própria análise e auto avaliação diária.

Por fim, tem-se as orientações ligadas aos aspectos de inibição e autocontrole, quanto a isso o artigo tece as seguintes orientações,

> 1 – Buscar sempre ter uma postura proativa. Antecipar as possíveis dificuldades de aprendizado que possam surgir e estruturar as soluções. Identificar no ambiente de sala de aula quais são os piores elementos distratores (situações que provocam maior desatenção) na tentativa de manter o aluno o mais distante possível deles e, consequentemente, focado o maior tempo possível na tarefa em sala de aula.
> 2 – Utilizar técnicas auditivas e visuais para sinalizar transições ou mudanças de atividades.
> 3 – Dar frequentemente feedback (reforço) positivo.
> 4 – Permitir que o aluno se levante em alguns momentos, previamente combinados entre ele e o professor (ABDA, 2017).

Sabe-se que a criança com TDAH é bastante agitada, e para garantir a sua participação em sala de aula, o professor precisa estar realmente atento à utilização de recursos diversificados e principalmente buscar respeitar alguns limites desta criança. Com relação a isso o artigo da ênfase em especial que o professor pode fazer alguns acordos com o aluno para que este possa caminhar um pouco dentro da sala, saia para realizar algumas propostas elaboradas pelo professor, etc. O importante é que ele sinta-se amado e respeitado diante de suas dificuldades, afinal ele não tem culpa de ter tanta energia e não há como simplesmente reprimi-la.

5 CONSEIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada com o tema TDAH demostrou que não é tão simples diagnosticar um indivíduo hiperativo, deste modo, é necessário envolver coleta de dados com os pais, com as crianças e com a escola.

Porém, apenas a intervenção de um profissional habilitado pode concluir o diagnóstico. Isso não exime o professor de buscar conhecimento a respeito do assunto. O professor, na maioria das vezes, é o primeiro a identificar se o aluno tem os sintomas do TDAH. Essa identificação não pode ser superficial e baseada, apenas, em atitudes e atos agitados. É preciso conhecer quais as definições, os sintomas e os meios de enfrentamento do distúrbio, uma vez que não aprendemos a lidar com este tipo de questão na graduação.

Para o trabalho com crianças que apresentam o TDAH e de forma geral, é imprescindível que a escola e o professor, assim como os pais, estejam comprometidos em proporcionar o melhor para esse estudante, vendo-o não apenas como um objeto de trabalho, mas como um indivíduo desafiante e portador de grandes potencialidades.

Não se pode ignorar a grande responsabilidade que a escola e seu corpo docente possuem na vida de um estudante. No momento em que ambos não cooperarem, ou agirem de forma equivocada, os danos serão duradouros, já que é no ambiente escolar que a criança se desenvolve, aprende, se socializa e se condiciona a uma rotina.

Por fim, quando a escola e a família trabalharem juntas em função da superação dos distúrbios causados pelo TDAH, o tratamento será eficaz, e os resultados serão satisfatórios nas relações familiares, no convívio escolar e nas contribuições sociais.

6 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Álvaro Cabral; NETO, Francisco Lofuto**. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais - o DSM-5.** Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452014000100007. Acesso em: 20 de set. 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DÉFICIT DE ATENÇÃO. **Perguntas mais frequentes e suas respostas.** 2017. Disponível em: http://www.tdah.org.br/sobre-tdah/tdah-perguntas-mais-frequeentes-e-suas-respostas.html. Acesso em 20 set 2019.

BARKLEY, R; **Vencendo O TDAH- Transtorno De Déficit De Atenção Adulto**; Artmed.2011.

BARRETTA, E. M. & CANAN, S. R. **Políticas públicas de educação inclusiva**: avanços e recuos a partir dos documentos legais. IX ANPED SUL, 2012.

BRASIL. **Leinº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012.

BRASIL; **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Senado. 1988.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf . Acesso em 22 de set. 2019.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e Proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 22 de set. de 2019.

DE MORAIS, V.R.; **O TDAH Na Família E Na Sociedade**; 2013; Casa do Psicólogo.

DSM-IV. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

LOUSA Neto, M.R.; **TDAH:** transtorno de déficit de atenção ao longo da vida; Artmed, 2011.

PHELAN, T.W.; **TDA/TDAH:** Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; Lemos editorial. 2005.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação no Brasil:** concepção e desafios para o século XXI. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 3, jul. 2001.

CONTRIBUIÇÕES EDUCATIVAS E CULTURAIS DE ZIZINHA GUIMARÃES PARA O MUNICÍPIO DE LARANJEIRAS/SE

Geovanni Lucena dos Santos[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]
Márcia Alves de Carvalho Machado[3]

Resumo: Este estudo tem o objetivo de investigar as contribuições no campo educativo-cultural da educadora Eufrozina Amélia Guimarães para o município de Laranjeiras/Sergipe. Como objetivos específicos apresenta a trajetória de vida pessoal e profissional da educadora e descreve as ações educativa-culturais que marcaram sua atuação em Laranjeiras/Sergipe. Quanto à metodologia, caracteriza-se como uma pesquisa histórica com uso da revisão bibliográfica, a partir de Richardson (2012). As fontes de dados textos escritos por seus ex-alunos, bem como, foram pesquisas acadêmicas que apresentaram aspectos da vida da educadora. Conclui-se que Zizinha Guimarães como professora buscou inovar o ensino por meio de suas práticas ao utilizar, frequentemente, a arte como uma aliada. Verificou-se o reconhecimento dos seus ex-alunos quanto ao relevante trabalho realizado por Zizinha Guimarães em Laranjeiras, que por meio das ações educativas e culturais marcou significativamente gerações de intelectuais, artistas e demais laranjeirenses que educou. Destaca-se o legado cultural deixado pela educadora para a cidade e para o estado de Sergipe pela dedicação à educação, na perspectiva de dar a conhecer as novas gerações a sua história.

Palavras- Chave: História da Educação. Laranjeiras. Zizinha Guimarães.

Abstract: *This study aims to investigate the contributions in the educational-cultural field of educator Eufrozina Amélia Guimarães for the municipality of Laranjeiras / Sergipe. As specific objectives it presents the educator's personal and professional life trajectory and describes the educative-cultural actions that marked her performance in Laranjeiras / Sergipe. As for the methodology, it is characterized as a historical research using the literature review, from Richardson (2012). The data sources texts written by her former students, as well as, were academic researches that presented aspects of the educator's life. In conclusion, Zizinha Guimarães as a teacher sought to innovate teaching through her practices by often using art as an ally. It was verified the recognition of his former students regarding the relevant work done by Zizinha Guimarães in Laranjeiras, which through the educational and cultural actions marked significantly generations of intellectuals, artists and other orange groves he educated. We highlight the cultural legacy left by the educator to the city and the state of Sergipe for their dedication to education, with a view to making the new generations know their history.*

Keywords: *History of Education. Orange trees. Zizinha Guimarães.*

[1] Acadêmico do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.
[3] Trabalho coorientado pela professora Ma. Márcia Alves de Carvalho Machado, regente da disciplina História da Educação.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a educação é essencial na formação integral do ser humano, seja ela formal ou informal. Educadores são pessoas que tem um importante compromisso social, pois o seu ofício se aplica diretamente em prol da formação humana, exercendo o poder de romper as barreiras da individualidade e transformar uma nação.

A cidade de Laranjeiras no estado de Sergipe é uma das cidades mais ricas culturalmente e historicamente do Brasil, fundada em 7 de agosto de 1832. Entre seus importantes personagens históricos temos um grande exemplo da educadora. Eufrozina Amélia Guimarães, ou apenas professora Zizinha Guimarães, como ficou popularmente conhecida na cidade.

Zizinha Guimarães, foi uma mulher negra e pobre, que mesmo vivendo em uma cidade pequena, nordestina, em um contexto histórico do país no qual, conforme Farias, Xavier e Gomes (2012), as mulheres, assim como as pessoas negras e pobres, não tinham visibilidade, tendo enfrentado diversos preconceitos pela cor da sua pele e classe social, conseguiu realizar um trabalho social-educativo significativo para a sociedade.

Nesse contexto, esta pesquisa pretendeu investigar quais as contribuições de Zizinha Guimarães para os campos educacional e cultural para cidade de Laranjeiras? E quais as representações dos seus ex-alunos acerca do trabalho da educadora?

Esse ensaio histórico tem como objetivo geral investigar as contribuições no campo educativo-cultural da professora Eufrozina Amélia Guimarães para o município de Laranjeiras/Sergipe. Como objetivos específicos apresenta a trajetória de vida pessoal e profissional da educadora e descreve as ações educativa-culturais que marcaram sua atuação em Laranjeiras/Sergipe.

Justifica-se este trabalho, pelo relevante trabalho pedagógico realizado pela educadora no município, por meio do qual se tornou uma importante personagem neste cenário, em especial na educação de artistas e intelectuais, o que reforça a necessidade de retomar sua história pouco conhecida pelas gerações atuais.

Trata-se de uma pesquisa de cunho histórico, com uso do procedimento da pesquisa bibliográfica, pautada em fontes secundárias, na perspectiva de evidenciar novas informações sobre a vida de Zizinha Guimarães. A "[...] pesquisa histórica ocupa-se do passado do homem [...]" (RICHARDSON, 2012, p. 245) e, nesta pesquisa, está interessada nos registros escritos sobre a educadora.

2 TRAJETÓRIA DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL DE ZIZINHA GUIMARÃES

A educadora Eufrozina Amélia Guimarães, nasceu no dia 26 de dezembro do ano de 1872, no Alto do Bonfim, na cidade de Laranjeiras, Estado de Sergipe, filha de Amélia da Silva Guimarães, uma negra livre, e Manoel Ferreira de Oliveira, um alfaiate branco. Teve dois irmãos: Ofélia de Oliveira Guimarães e Antônio Vespasiano Guimarães. Encarou inúmeras dificuldades, não só pela baixa condição financeira da sua família, mas também por discriminação racial. "Nasceu de uma família pobre e desconhecida. Aprendeu música, sendo tocadora do órgão da Igreja Matriz de Laranjeiras" (FRANCO, [19--], não paginado).

Aos 17 anos Zizinha Guimarães ingressou no Colégio Inglês sob a direção de Miss Ana Carol e Júlia de Oliveira. Esta instituição era direcionada a educação feminina, que recebia alunas internas e externas. Entre as atividades desenvolvidas se destacavam algumas disciplinas curriculares do ensino básico além de estudo básico do piano, culinária, trabalhos manuais e pintura. Após a conclusão da sua formação básica, Zizinha se tornou "professora leiga", termo utilizado para se referir as professoras que não possuíam formação específica para atuar na sua área. Além de lecionar foi musicista e dançarina.

De acordo com Santana (2011), Zizinha foi nomeada como professora pública estadual pelo Decreto de 9 de agosto de 1896 para a cadeira do Bairro Victória, atual Rua Jackson de Figueiredo a qual passou para "Cadeira da Cidade" pela Lei nº 248, de 12 de novembro de 1897, o que mais uma vez passou a ser "Cadeira de Ensino Misto", por Decreto nº 255, de 18 de janeiro de 1898, à Rua da Cacimba

"A partir de sua experiência pedagógica, Zizinha conseguiu ser nomeada professora na rede pública, mas depois de seis anos (em 1902) foi exonerada, voltando a dar aulas particulares" (FREITAS, 2017, não paginado).

De acordo com Farias, Xavier e Gomes (2012), a demissão se deu por conta de divergências do seu pai com alguns chefes políticos de Laranjeiras. Dois anos depois de ser demitida ela ressurge na educação, fundando em 04 de julho de 1904 a Escola Laranjeirense.

A instituição, em conjunto com outras escolas que funcionavam à época, foi criada no contexto considerado como "período de ouro" da cultura de Laranjeiras, no qual a cidade ganhou o título de Athenas Sergipana (LIMA; CARVALHO, 1998). Essa efervescência cultural foi medida pelos

> [...] dois grandes teatros o Santo Antônio e o São Pedro, por onde desfilaram grandes nomes nacionais. Nada menos que seis jornais pontificaram nessa

> época: O Horizonte, O Laranjeirense, O Republicano, O Cotinguiba, O Novo Século, e O Gripho. Colégios foram seis: Inglês, Americano, Sant´Anna, Coração de Jesus, Nossa Sra. da Conceição e a Escola Laranjeirense. Despontaram ainda no período de ouro, o Gabinete de Leitura e os Clubes Dramáticos (LIMA; CARVALHO, 1998, p. 25).

A Escola Laranjeirense era uma instituição destinada ao ensino de meninos e meninas desde sua criação. Mantinha o funcionamento de um "[...] internato misto, para atender às solicitações das famílias mais abastadas de outras cidades do interior" (FONTES, 1984, não paginado). Suas habilidades pedagógicas, sua polivalência e seu lado artístico logo a tornou popular,

> [...] Zizinha era admirada por ser uma profissional dedicada, pelo seu compromisso com a vida social da cidade e pelos seus vários dotes artísticos. No jornal sergipano Vida Laranjeirense, do período de 1930 a 1936, a professora Zizinha tem espaço garantido e destacado para divulgar suas ações. Na sessão intitulada Vida Escolar, as notas das turmas acompanhadas pela mestra eram publicadas com um tom de honraria, igualmente as atividades por ela desenvolvidas à frente de sua instituição de ensino, a Escola Laranjeirense, eram constantemente divulgadas. (SANTANA, 2011, p.10)

Nas décadas de 1920 e 1930 a Escola Laranjeirense já havia se tornado um estabelecimento de ensino muito respeitado, chegando a ser comparada com as melhores instituições de ensino da capital. Segundo Farias, Xavier e Gomes (2012), em dezembro de 1934 Zizinha foi homenageada pela primeira vez por alunos e ex-alunos, que prepararam um magnífico festival literomusical no Cine Teatro-Íris.

Nas décadas de 1940 e 1950, a cidade sofreu uma decadência econômica, e a situação piorou, ainda mais, após a construção das estradas de rodagem entre Laranjeiras e Aracaju. Muitas famílias se mudaram para a capital, principalmente aqueles que tinham melhores condições financeiras como alguns fazendeiros e usineiros que eram os pilares econômicos da cidade (FONTES, 1984).

Com a migração das famílias para Aracaju, o número de alunos diminuía e consequentemente as condições financeiras de Zizinha decrescia junto. Como se não bastassem os problemas financeiros, o Rio Cotinguiba transbordou e como consequência trouxe uma forte enchente e a educadora teve que se mudar da casa na qual funcionava a escola e onde vivera por algumas décadas.

A Escola Laranjeirense passou a funcionar em um novo endereço e em uma casa mais simples, localizada na praça Heráclito Diniz Gonçalves. Foi lá que a professora viveu os últimos anos de sua vida. Fontes (1984, não paginado) recita "[no] sobradão para onde se mudara, viveu

Zizinha alguns anos, entre seus poucos alunos e sua pequena família, até o dia em que velhinha, cansada e quase só, viu partir, uma a uma as suas crianças".

"D. Zizinha, a preceptora de tantos alunos, durante tantos anos, não enriqueceu. No fim da vida teve dificuldades, porque viveu quase cem anos. Nunca teve amores. Nunca se casou" (FRANCO, [19--], não paginado). Ela faleceu aos 92 anos de idade, em casa, no dia 1° de dezembro do ano de 1964, aproximadamente às 18 horas. O seu sepultamento, conforme Andrade ([19--]) aconteceu na manhã do dia seguinte, tendo sido seu funeral acompanhado por uma multidão, ao som da Filarmônica Sagrado Coração de Jesus.

3 CONTRIBUIÇÕES DE ZIZINHA GUIMARÃRES PARA A EDUCAÇÃO E A CULTURA DE LARANJEIRAS/SERGIPE

Zizinha Guimarães deixou um legado cultural para a cidade de Laranjeiras e o estado de Sergipe pela maneira com que desempenhou seu trabalho. A frente da Escola Laranjeirense ofertou aulas de aritmética, geografia, história, português e esperanto. Também ministrou aulas complementares e noções básicas de higiene e civismo, com a execução dos hinos do Brasil e de Laranjeiras. A educadora imprimiu sua marca na educação da cidade e de toda uma geração, educada à luz de sua forma de ensinar.

Verifica-se pela maioria dos relatos de ex-alunos o reconhecimento e a contribuição do trabalho da professora. Na maior parte deles há inúmeros elogios e demonstrações de encantamento com o trabalho realizado pela educadora, considerada mestra, denominação dada por grande parte deles. "Na escola de D. Zizinha não sentíamos o enfado da rotina, tamanha era a habilidade da mestra no motivar as suas aulas para não só fazê-las atraentes como também acessíveis a nossa compreensão" (FONTES, [19--], não paginado). Percebe-se que como educadora Zizinha Guimarães buscou inovar o ensino por meio de suas práticas, utilizando, frequentemente, a arte como uma aliada na sua rotina para despertar o interesse dos discentes na hora de adquirir novos conhecimentos. Franco, seu ex-aluno, relata no livro "Laranjeiras cidade poema" que,

> quando os pedagogos inventavam novidades, sempre digo: '[isto] é velho, eu aprendi na Escola de D. Zizinha'. E quando as novidades são erradas como abolir a redação e exames com perguntas objetivas, que eram naquele tempo denominadas de 'perguntas de algibeira', eu sempre digo: 'Responder perguntas objetivas ou perguntas de algibeira não demonstram conhecimento'. (FRANCO, [19--], não paginado).

Aos 72 anos de idade, Zizinha foi professora de Carmelita Pinto Fontes. Uma professora e poetisa sergipana, quarta mulher a ingressar na academia sergipana de letras, no ano de 1984. Carmelita afirma que, "[...] a sua ex-professora conhecia muito bem o português, latim, espanhol, e tocava e ensinava piano. Ela detinha uma formação primorosa. O fazia com que todo mundo a respeitasse" (MAYNARD; SOUZA, 2017). Ainda destaca que Zizinha,

> operava a Aritmética com desembaraço e segurança de veterana na arte de resolver as questões de cálculo numérico. Entranhava-se nas lições de História, como convinha ao estilo do ensinar da época, através dos registros dos fatos importantes, suas causas e consequências. Sua visão de Geografia era universal: conhecia da divisão política do mundo, seus recursos e belezas identificadas nos mapas ou registrados em suas informações. [...] como professora de Português, excedia as fronteiras de um ensino meramente gramatical, para fazer do estudante primário um bom leitor e escritor consciente (FONTES, [19--], não paginado)

"Aprendia-se também Francês e 'a língua do futuro', que D. Zizinha dizia ser o Esperanto, a língua criada por um polonês" (FRANCO, [19--], não paginado)

A Escola Laranjeirense passou a contribuir culturalmente na cidade. Zizinha fazia questão de participar ativamente da maioria dos eventos culturais e religiosos da época, quase sempre realizando apresentações e espetáculos de dança e teatro juntamente com seus alunos. "Zizinha Guimarães era uma mulher versátil que buscou se projetar em várias frentes de atuação. Quando seu colégio não sediava, participava das festas da cidade, sobretudo aquelas de caráter patriótico e religioso" (FARIAS; XAVIER; GOMES, 2012, p .271).

Na Escola Laranjeirense a professora também era pianista, ensinava ginástica ritmada, pintura, música e ainda era diretora de teatro, não só da escola, mas também da cidade. Sua contribuição foi além dos limites da sala de aula. Segundo Farias; Xavier; Gomes, 2012, Zizinha,

> [...] dedicava-se à música, à dança e ao teatro. Nas peças, teatrais da Escola Laranjeirense, produzia o roteiro, ensaiava e dirigia os alunos em cena e ainda se encarregava da dança e da música, dedilhando ela própria composições em seu inseparável piano. Como já foi assinalado, as peças assumiam um sentido pedagógico e em geral abordavam temas históricos, familiares, cívicos e religiosos, tendo em vista exaltar a importância dos valores tradicionais, de amor à pátria e de pendor à Igreja Católica (FARIAS; XAVIER; GOMES, 2012, p. 273).

A professora era exigente, possuía um alto nível de percepção e sensibilidade. Suas apresentações eram impecáveis. Apesar de seus alunos não serem profissionais, os espetáculos encantavam expectadores de todas as idades. Zizinha "[...] sempre foi uma constante inovadora

na exponencialidade de sua formação cultural e pendores sociais no meio interiorano em que sempre viveu e fez época" (ANDRADE, [19--], não paginado).

Com a Escola Laranjeirense Zizinha participou de inúmeros cortejos religiosos, como o que ocorreu em 20 de maio de 1930, no dia da canonização de Santa Terezinha, após a missa Solene na Igreja de Nossa Senhora da Conceição (FARIAS; XAVIER; GOMES, 2012).

Entre suas marcantes apresentações, no livro "História de Laranjeiras Católica", destaca-se a que ocorreu na festa do primeiro centenário da Paróquia do Sagrado Coração de Jesus de Laranjeiras, em 06 de dezembro e 1935, onde "[a] missa *De Angelis* própria de todos os congressos fora executada por grande um coro composto de trinta vozes sob a direção da exímia maestrina D. Eufrozina Guimarães" (OLIVEIRA, 2005, p. 231). O evento foi realizado na Matriz soleníssimo Pontifical oficiando o Exmo. Revmo. Sr. D. José Thomaz Gomes da Silva, tendo como orador o Exmo. Vigário Geral Mons. Mário Villas-Bôas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Laranjeiras está entre as cidades mais importantes do estado de Sergipe, conhecida nacionalmente por sua história e rica cultura. Embora evidenciado o reconhecimento de sua histórica, ainda é incipiente estudos sobre os educadores que marcaram a história da educação no município, à exemplo de Zizinha Guimarães. Essa foi o impulso para a presente pesquisa.

A relevância do trabalho educativo e cultural de Zizinha Guimarães é significativo para a cidade de Laranjeiras, o que está manifesto nas fontes que se debruçaram sobre elas, em especial nos relatos de seus ex-alunos. A educadora marcou a época em que viveu por seu empenho em transformar a realidade social por meio do trabalho educativo. É importante que, além dos educadores, seus conterrâneos tenham consciência de que "Zizinha Guimarães" não se trata apenas do colégio estadual da cidade, mas é uma homenagem a uma professora e artista que marcou a trajetória de muitos laranjeirenses.

Zizinha foi um exemplo, de pessoa, de origens humildes que não se prendeu as amarras sociais, ao preconceito e nem a dificuldade financeira. Não se deixou levar pela perseguição política e continuou por conta própria fazendo o que acreditava, educar. Conseguiu entrar para a história e ser importante não só no meio social, mas, especialmente, no campo educativo, deixando um legado reconhecido com respeito e carinho.

5 REFERÊNCIAS

FARIAS, Juliana Barreto; XAVIER, Giovana; GOMES, Flávio. **Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação.** Selo Negro Edições. 2012.

FONTES, Lauro Barreto. **A casa da escola da professora Zizinha**. In: SOBRAL, José Monteiro. **Laranjeiras cidade poema** (coletânea de textos). Aracaju: PMA, [19--].

FRANCO, Emanuel. **Professora Zizinha Guimarães fruto de um contexto sociocultural**. In: SOBRAL, José Monteiro. **Laranjeiras cidade poema** (coletânea de textos). Aracaju: PMA, [19--].

FREITAS, Taís Pereira. **Mulheres negras na educação brasileira.** Curitiba: Appris, 2018.

LIMA, Justino Alves; CARVALHO, Maria Sônia S. Informação pública municipal: um caso de reengenharia. **Informação & Informação,** Londrina, v. 3, n. 1, p. 25-32, jan./jun. 1998.

MAYNARD, Dilton Cândido Santos; SOUZA, Josefa Eliana. **História, sociedade, pensamento educacional:** experiência e perspectivas. Rio de Janeiro, 1. Ed. Set. 2016.

MENEZES, Virginia Lúcia. **Levantamento das manifestações de teatro em Laranjeiras Sergipe.** Aracaju: FUNDESC, 1986.

OLIVEIRA, Filadelfo Jônatas. **História de Laranjeiras católica.** Aracaju. 2. ed. 2005

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTANA, Lívia Borges. **Em busca de Zizinha**: vestígios para a musealização da memória sobre Eufrozina Amélia Guimarães (1872-1964). Monografia (Curso de Museologia). Universidade Federal de Sergipe, Laranjeiras, 2011.

INCLUSÃO DE AUTISTAS DE GRAU LEVE EM SALA DE AULA

Gizelma da Silva Santos[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: O presente artigo tem como objetivo conhecer as conquistas e os impasses dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dentro da sala de aula do ensino regular. A partir da Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), garante a educação como direito de todos indistintamente. Tendo a finalidade de produção de conhecimento na área, serão abordados o histórico do autista de grau leve e suas lutas, os fundamentos da educação inclusiva e as práticas dos professores de autista em sala de aula. Tendo a finalidade de produção de conhecimento na área. Para tanto, adotamos a pesquisa de revisão bibliográfica com abordagem qualitativa mediante Richardson (2012). O Transtorno do Espectro Autista por apresentar diversas dificuldades do desenvolvimento humano, necessita do trabalho comprometido de todos os profissionais envolvidos com a educação e principalmente da dedicação e empenho dos seus familiares. Considerando os pontos e contrapontos da escola inclusiva e a importância da relação dos professores e alunos. Espera-se que atendam suas necessidades e se garanta seus direitos, conforme prevê a legislação brasileira.

Palavras-Chave: Autismo. Escola regular. Prática dos professores.

Abstract: *This article aims to know the achievements and impasses of students with Autistic Spectrum Disorder (ASD) within the regular school classroom. From the Universal Declaration of Human Rights (1948), the Federal Constitution (1988), the Child and Adolescent Statute (1990), the Salamanca Declaration (1994) and the National Education Guidelines and Bases Law (1996) , guarantees education as the right of all without distinction. With the purpose of producing knowledge in the area, the history of the mild autism and its struggles, the foundations of inclusive education and the practices of autistic teachers in the classroom will be addressed. Having the purpose of producing knowledge in the area. To this end, we adopted the literature review research with qualitative approach through Richardson (2012). Autistic Spectrum Disorder, as it presents several difficulties in human development, requires the committed work of all professionals involved in education and especially the dedication and commitment of their families. Considering the points and counterpoints of inclusive school and the importance of the relationship between teachers and students. They are expected to meet their needs and guarantee their rights, as required by Brazilian law.*

Keywords: *Autism. Regular school. Teachers practice.*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

A proposta da Educação Inclusiva tem despertado interesse de toda a sociedade por ser uma forma eficaz de inclusão social. A Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) garantem a educação como direito de todos indistintamente.

No Brasil, com o avanço da democracia participativa, a Educação Inclusiva, vem se firmando e hoje passa a ser discutida com responsabilidade sobre bases científicas e respaldo legal. Inúmeros eventos científicos, congressos, seminários são promovidos para estudar a inclusão de pessoas com necessidades especiais. Da mesma forma, pode-se constatar aumento expressivo de pesquisas e trabalhos sobre o tema, desenvolvidos pela comunidade acadêmica brasileira.

É compreendido que, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), por apresentar diversas dificuldades do desenvolvimento humano, necessita do trabalho comprometido de todos os profissionais envolvidos com a educação e principalmente da dedicação e empenho dos seus familiares. A escola inclusiva é um importante fator para o relacionamento social e desenvolvimento das habilidades de todos os educandos.

Logo, das necessidades educativas especiais apresentadas pelo autismo também, pois o mesmo é considerado deficiência por lei, onde tem direito de fazer uso de todos os benefícios que a inclusão oferece na rede regular de ensino. Considerando os pontos e contrapontos da escola inclusiva e a importância da relação dos professores e alunos.

É também evidente a preocupação com a capacitação de profissionais de educação e com a adaptação física das escolas seguindo as normas estipuladas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Muitos fazem essas perguntas: Como ensinar uma criança com autismo se não sou especialista no Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Como passar o conteúdo curricular para um estudante que não se mostra curioso ou que se dispersa em sala de aula? Dúvidas como essas são bastante comuns entre professores de alunos com TEA.

Em vista disso, o presente estudo se justifica pela necessidade de se conhecer as concepções dos vários segmentos do processo de Educação Inclusiva, visto que, consiste como uma premissa para se definir os caminhos a serem planejados e trilhados em uma possível intervenção no contexto escolar.

Tendo assim, como objetivo geral conhecer as conquistas e os impasses dos docentes durante a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), dentro da sala de aula do ensino regular, analisando suas noções sobre o processo escolar e as adaptações curriculares. Para tanto, a pesquisa está pautada na abordagem qualitativa com um trabalho de revisão bibliográfica de acordo com Richardson (2012).

2 COMPREENDENDO O HISTÓRICO DO AUTISMO E SUAS LUTAS

Os autistas eram conhecidos como esquizofrênicos que viviam acometidos ao isolamento social. É somente em 1911, que o psiquiatra austríaco Eugen Brauwler. Inicia estudo na área. Ele é o primeiro a utilizar a palavra "Autismo", que deriva do grego "Autos", que quer dizer: "Voltar-se para si mesmo". Essa palavra surgiu devido às suas observações com pessoas esquizofrênicas. Mais tarde foram surgindo novas pesquisas com crianças que desde o início de suas vidas já apresentavam isolamento extremo, tinham, portanto, traços diferenciados de outras crianças, pois não gostavam de mudanças na sua rotina, repetiam as falas das pessoas, tinham preferências por objetos inanimados ao invés das pessoas, entre outras características.

Mas é somente em 1943, que o psiquiatra infantil austríaco Leon Kanner, em meio às suas pesquisas de observação, relacionou essas características das crianças autistas ao comportamento e cuidados que as mães das mesmas lhes dedicavam, e criou o conceito de,

> [...] mãe geladeira, referindo ao conceito dessas mães serem frias e pouco afetivas com suas crianças. Mais tarde, o autor veio a público para retratar-se de tal conceito, tendo em vista que o mesmo gerou muita controvérsia e sofrimento para as famílias (SILVA 2012, p. 112).

Em 1944, o pesquisador austríaco Hans Asperger observou e avaliou o comportamento e as habilidades de 400 crianças e descreveu sobre diversas características como a falta de empatia, pouca ou nenhuma interação social, causando até mesmo, certas dificuldades de fazer amizades, além de hiperfoco em alguns assuntos,

> [...] em especial destacou coordenação motora bem reduzida ou nenhuma, dificuldades na comunicação e linguagem. Essas observações denominaram mais tarde como "Síndrome de Asperger", no qual destacava além dos sintomas apresentados, uma "alta habilidade para discorrer sobre um tema minuciosamente (SILVA et al, 2012, p. 113).

Silva (2012), relata que, durante anos, o então conhecido autismo deixou de ser considerado como forma esquizofrênica e passou a ter reconhecimento diferenciado. Mas, é somente na década de 80 que, os estudos científicos ganham destaque e se constroem bases mais sólidas a respeito do assunto. Maior cuidado com o diagnóstico e maiores critérios para

se inferir sobre o tema são evidenciados. Há uma distinção entre a esquizofrenia e o quadro que os autistas apresentam, sendo este tratado como um distúrbio do desenvolvimento.

De acordo com Silva (2012),

> [...] a partir desses avanços da área médica e da saúde mental, surgem os Classificação Internacional de Doenças (CID 10) e o Manual de Diagnóstico e Estatístico (DSM III), que mais tarde passou a ser DSM IV e em 2013, o DSM V. Esses manuais tiveram como intuito servir como guias médicos para melhor "definição e alinhamento do autismo (SILVA, 2012, p. 114).

No contexto mundial, no dia 02 de abril de 2007, a ONU decretou o Dia Mundial da Conscientização do Autismo (World Autism Awareness Day – WAAD), celebrada no ano seguinte por pessoas de várias partes do planeta. No Brasil, esse dia foi comemorado com vários monumentos importantes iluminados de azul (Cor definida para o Autismo). Essa iniciativa do Brasil foi um marco importante para fortalecer e integrar a luta dos países que apoiam o WAAD.

Silva (2012), conta que, em 1983, aqui no Brasil, especificamente em São Paulo, no dia 08 de agosto foi fundada a Associação de Amigos do Autista (AMA), organizada por um grupo de pais na sua maioria com filhos com TEA, cujo objetivo era, "acolher, informar e capacitar famílias e profissionais" a entender e trabalhar com um papel social para ajudar todas as famílias que necessitam de apoio (SILVA, 2012 p. 114).

Em 1984, a AMA realizou o "I Encontro de Amigos Autistas", reunindo médicos, familiares, profissionais e instituições que atendiam crianças com TEA. A partir desse grande exemplo dos pais da AMA, hoje no Brasil há outras instituições preocupadas com a inclusão do indivíduo com TEA na sociedade, com destaque para a Associação Brasileira de Autismo (ABRA) que têm como lema "a União faz a Força", todos na luta por direitos igualitários para as crianças com autismo (SILVA et al, 2012, p. 115). Até hoje se sabe que o TEA,

> [...] não se restringe a raça, cor ou grupo social e não tem ainda uma explicação científica para seu surgimento, apenas se sabe através de pesquisas que em cada dez mil nascidos, 20 crianças 20 possuem TEA em algum nível de comprometimento e que esses números vêm crescendo nos últimos anos (ORRÚ, 2012, p.23).

O desafio de uma educação inclusiva consiste em romper a barreira do preconceito ao conviver com pessoas que, em nossa mente ou fantasia, não são como nós. Há diversas vantagens na convivência das crianças no TEA, com outras crianças, desde que respeite a singularidade de cada uma. Assim, elas podem interagir e ser estimulado positivamente.

Segundo Cunhas; Zino; Martim (2015), a legislação da inclusão é adequada, mas não cumprida de fato. Além disso, a graduação do professor é falha tanto na formação teórica quanto prática. Ambos os fatores somados são um grande obstáculo à plena inclusão da criança com

TEA e a construção da “Escola para Todos”. Por isso, é importante os professores estarem sempre procurando novas informações sobre TEA, verificando e aprendendo como é possível lidar com alunos autistas. Compreendendo de que forma ensinar esse aluno de acordo com o seu perfil intelectual. Isto é, o professor, ao receber alunos com TEA na sala de aula, deve estar consciente que, cada aluno autista, é diferente do outro e que possui diferentes dificuldades e capacidades.

De acordo com Oliveira; Ambrós (2011), a busca da escola de transformar tanto a estrutura física quanto a forma de ensino e aprendizagem para receber o aluno com autismo em sala de aula. Pode-se ocorrer igualmente, a efetiva inclusão quando há o trabalho colaborativo, ou seja, quando o educador ensina utilizando recursos diferenciados para trabalhar com o aluno com TEA juntamente com os seus colegas assim tendo, uma troca de experiências entre ambos.

Segundo Oliveira (2016), a inclusão da criança com TEA deve estar muito além da sua presença na sala de aula, deve almejar, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, superando as dificuldades.

3 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A partir da década de 70, em resposta aos movimentos dos pais de crianças às quais era negado o ingresso em escolas comuns, crescia, para Mendes (2002), o entusiasmo em aceitar a ideia de incorporar crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais em ambientes com o mínimo possível de restrição. Novas propostas educacionais, portanto, se fortaleceram juntamente com os movimentos de direitos civis de minorias e grupos marginalizados.

Esses movimentos organizados exigiam do governo, respostas a suas reivindicações. Como consequência, em 1971, o Ministério de Educação e Cultura resolveu, por meio da Portaria nº 86 criar o Grupo Tarefa Educação Especial, “[...] com vistas a implantar uma sistemática de trabalho educacional dirigida aos excepcionais, em todas as suas formas, em todo o território brasileiro” (BRASIL, 2000c, p. 33).

Dois anos mais tarde, em 1973, sob pressão de instituições privadas, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), ligado ao Ministério de Educação e Cultura, que impulsionou ações educacionais aos deficientes mentais, visuais, auditivos e também aos superdotados (BRASIL, 2008).

Com a criação do CENESP, os serviços privados cresceram e aumentaram sua visibilidade. Essas ações governamentais reforçavam a idéia de integração como forma de dar

fim “à prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas com deficiência por vários séculos” (SASSAKI, 2006, p.30). O conceito de integração ia muito além de colocar ou manter pessoas com necessidades educacionais especiais em classes regulares, defendia a necessidade de se modificar as PNEEs de modo que fossem mais facilmente inseridas no convívio em sociedade (BRASIL, 2000c).

Defendia que, a pessoa com necessidades educacionais especiais é que deveria se adaptar à sociedade, preconizando “[...] o investimento principal na promoção de mudanças no indivíduo, no sentido de normalizá-lo” (BRASIL, 2000c, p. 19). Portanto, segundo essa concepção, o problema estava centrado na pessoa com necessidades educacionais especiais.

Segundo Mantoan (2006),

> [...] o uso da palavra ‘integração’ refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes (MANTOAN, 2006, p.18).

Mantoan (2006), considera ainda que, a integração, ao oportunizar ao aluno vários tipos de atendimento quer seja em escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares ou ensino domiciliar, se caracterizava como uma inserção parcial. Sob a mesma ótica, Enumo (2005), observa que, o modelo de integração, ao adotar as “classes especiais” para alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), acabava por contribuir para a segregação dessas crianças. Para Sassaki (2006), a integração,

> [...] constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade (SASSAKI, 2006, p.33).

Mantoan (2006), afirma que, a inclusão, “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (MANTOAN, 2006, p. 20). Implicando numa mudança de perspectiva educacional,

> [...] porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele (MANTOAN, 2006, p. 19).

De acordo com Mantoan (2015), a escola prepara o futuro e, de certo que, se as crianças aprenderem a valorizar e a conviver com as diferenças nas salas de aula, serão adultos bem

diferentes de nós, que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão. Para Andrade (2009), a educação inclusiva consiste em ensinar a todos os alunos juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem, de maneira que possibilite oferecer aos alunos, respostas educacionais adequadas às suas peculiaridades individuais.

De acordo com Pena; Lins (2015), a educação inclusiva caminha na história da educação por longos anos. É notório que, os avanços na educação brasileira, no que diz respeito a democratização do ensino, na ação de fomentar a educação para todos, já garantiu e vem garantindo novas concepções e olhares pela comunidade educativa, todavia, ainda precisamos retirar palavras que, se encontram nos papeis, fazendo com que, estas, possam trazer o real movimento ao sistema educacional. Independente da deficiência ou dificuldade que o aluno possa vir a ter.

4 PROFESSOR E O AUTISMO: DESAFIOS DE UMA INCLUSÃO COM QUALIDADE

A escola inclusiva deve ser aquela que, implica num sistema educacional que reconhece e atende as diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos. De acordo com Gontijo (2019), aprender é um processo complexo que, afeta o sujeito em sua totalidade. No caso do aluno com autismo, é necessário que, ele, possa adquirir confiança em si mesmo e em seu professor. Segundo Menezes (2012),

> [...] O autista sente dificuldade em se relacionar ou se comunicar com outras pessoas, uma vez que ele não usa a fala como um meio de comunicação. Não se comunicando com outras pessoas acaba passando a impressão de que a pessoa autista vive sempre em um mundo próprio, criado por ele e que não interage fora dele (MENEZES, 2012, p. 25).

Sendo assim e, cabe a escola promover a interação social entre o aluno autista e os demais alunos considerados “normais”, para que, assim, os desenvolvimentos de habilidades relacionadas a linguagem sejam desenvolvidos.

Para Sousa (2015), a inclusão de alunos especiais, envolve múltiplas ações que, devem ser adotadas não só no espaço escolar, mas, exigem políticas amplas que, envolvam a formação continuada de docentes e gestores, recursos para adequação de espaços e adquirir materiais didáticos pedagógicos que, contribuam para uma ação docente mais dinâmica e atrativa que culminem no desenvolvimento dos alunos especiais. Para isto,

> [...] compete à escola adaptar-se para atender às capacidades e necessidades do estudante na classe comum, mobilizando ações e práticas diversificadas

> que, além do acesso, propicie condições de permanência exitosa no contexto escolar (KELMAN, et al, 2010, p. 226).

Mantoan; Prietro (2006), consideram o professor enquanto uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, enfatizando a importância de seu papel tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão.

Portanto, a importância desse trabalho está relacionada a necessidade da inclusão educacional, a formação do professor e a importância das escolas onde são realizadas as práticas educacionais. Neste sentido, pesquisar os desafios da inclusão educacional e relação da formação do professor no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da criança autista possibilita apresentar contribuições para seus avanços.

A escola e professores devem conhecer bem sua clientela a fim de melhor atendê-la mediante suas reais necessidades, não abrindo mão da qualidade da educação oferecida. Por isso, o desafio de trabalhar com um aluno autista é grande, necessitando de bastante conhecimento e preparo para seu acompanhamento, além de formação acadêmico, a sensibilidade e acuidade do professor são extremamente importantes para compreender o compreender e trabalhar com o aluno autista.

Segundo Gauderer (2011),

> [...] educar uma criança, por mais difícil que seja, aumenta o sentimento de amor na maioria das pessoas. Os pais sentem que a criança é parte deles e da família, não querendo que ela vá embora. Além disso, a criança autista pode ser bastante cativante e sua própria impotência e confusão faz brotar emoções profundas nos que lidam com ela. Então, quando começam a fazer progresso, a alegria que cada pequeno passo avante traz, parece muitas vezes maior do que é dado por uma criança normal (GAUDERER, 2011, p. 127).

A educação é importante na vida de qualquer pessoa, por isso, o progresso dos alunos autistas se torna ainda mais significante, dada as circunstâncias, muitas vezes difíceis enfrentadas por estes e por suas famílias. A inclusão se concretiza na sala de aula. A visão do professor e suas ações pedagógicas respaldam a perspectiva inclusiva, dando sentido ao trabalho realizado em sala de aula em prol da socialização, integração e desenvolvimento do aluno autista.

De acordo com Sousa (2015), não se pode desmerecer que a formação profissional é de suma importância, pois quando o educador conhece bem as características da deficiência de seu aluno terá mais habilidades para desenvolver um trabalho mais eficiente. O planejamento cuidadoso do professor deve contemplar estratégias de desenvolvimento para todos os alunos, buscando sempre realizar um trabalho interativo que favoreça a socialização.

Segundo Kelman (2010),

> [...] a educação representa uma experiência pessoal, social e política ampla e abrangente, tendo em vista suas finalidades e implicações para sua qualidade de vida e cidadania. Em se tratando de autismo, as oportunidades educacionais desempenham papel essencial para o desenvolvimento e inclusão social em diferentes contextos, contribuindo para o reconhecimento da pessoa como sujeito no seu ambiente sociocultural (KELMAN, et al, 2010, p. 221).

Desta forma, pode-se perceber a importância da escola para o desenvolvimento do aluno autista, cabendo a mesma oferecer a este um ambiente acolhedor, capaz de lhe favorecer uma possível socialização. Também é muito importante que o professor saiba que não pode ficar parado, mas deve buscar manter sua formação continuada sempre ativa, agregando novos saberes à sua práxis pedagógicas. Assim, terá condições de trabalhar com alunos autistas e incluí-los no contexto da educação inclusiva.

A maioria dos professores demonstram insegurança por não ter conhecimento suficiente para trabalhar com alunos autistas, pois a maioria não tem formação específica, por isso é preciso ter formação continuada. Diante disto, percebe-se a evidente distância entre o que garante a lei e o que acontece na prática. Muitas vezes são matriculados alunos em salas cujo professor não tem condições de fazer um trabalho adequado e isto traz prejuízo para o aluno e sua família. É imprescindível que o professor conheça as características das crianças autistas para que possa trabalhar as habilidades necessárias ao seu desenvolvimento.

Segundo Albuquerque; Barbato (2015), os profissionais devem se envolver no dia a dia das escolas inclusivas, de modo a construir ferramentas que lhes permitam olhar sua própria prática e para a construção de conhecimentos que promovam meios pedagógicos que atendam à diversidade dos alunos. De acordo com Sousa (2015), o aluno autista tem dificuldades de se adaptar ao mundo externo, a escola deve pensar na adequação do contexto. Não existem apenas salas de aulas inclusivas, mas escolas inclusivas. Por isso, é necessário que a escola crie uma rotina de situação no tempo e no espaço como estratégias de adaptação e desenvolvimento destes alunos.

Segundo Vila; Diogo; Sequeira (2009), uma das dificuldades dos alunos centra-se na incapacidade de utilizar socialmente as suas funções de linguagem que podem ser extremamente elaboradas. No caso da aprendizagem e desenvolvimento é fundamental diagnosticar as problemáticas e as características individuais, para se estabelecer intervenções pedagógicas adequadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi exposto, compreendemos que nos dias atuais, vive-se uma época em que todos os ambientes devem trabalhar com a inclusão, principalmente no ambiente escolar, pois é no mesmo, que o indivíduo é preparado para viver em sociedade. A inclusão é muito mais que o inserir, é mais do que o simples fato de matricular na escola.

A inclusão para realmente fazer jus à palavra dita, precisa acompanhar uma preparação tanto do próprio professor quanto da escola, que é de grande importância para o desenvolvimento da criança, pois não é o indivíduo autista como aqui é estudado que deve adaptar-se ao ambiente, mas sim o ambiente que deve ser adaptado e receber a educação inclusiva, pois já, há leis que determinam esta afirmação. Sabemos que, apesar de muitas pesquisas, ainda há grandes lacunas no que diz respeito à questão de compreensão do autismo e suas causas, visto que, há grandes desafios para sua intervenção em todas as áreas. Mas devemos investir maciçamente na formação inicial e continuada do professor que é imprescindível para uma sociedade inclusiva. Não devemos abrir mão do princípio cidadão de que ¨educação é direito de todos¨, ou seja, todos devem estar na escola.

Compreendemos que é importante tornar acessível à entrada e permanência de crianças com autismo nas escolas, no entanto, não é uma tarefa fácil tornar uma escola inclusiva, é necessário que governo, escola e família trabalhem juntos em prol da oferta de educação de qualidade, com as devidas condições e possibilidades para o desenvolvimento e aprendizagem. Não podemos falar sobre inclusão sem fazer referência ao processo de ensino – aprendizagem, já que a inclusão tem o intuito de prover as mesmas condições a todos os alunos, visando o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos.

Através desse trabalho, identificamos o papel do professor como mediador da inclusão, ou seja, ele cria situações que oportunizam esse processo, se aproximando e gerenciando conflitos de modo que se faça compreender que as diferenças são características de todos os alunos, independentemente de ser deficiente ou não.

Compreendemos também, que a falta de uma formação sólida voltada para os aspectos inclusivos, reflete negativamente na prática docente do professor, pois ele precisa, de forma contínua, estar em contato com novas informações no que se refere a sua atuação profissional. Notamos ainda, que apesar das dificuldades existentes, o processo de inclusão é sim possível, desde que haja comprometimento e envolvimento por parte do professor, uma boa formação pedagógica, além de apoio escolar e familiar.

6 REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.L.S.O. **Concepções sobre educação inclusiva em uma escola regular da rede federal em Mina Gerais.** 2009**.** Disponível em: http://livrozilla.com/doc/799023/luciana-dantas-andrade. Acesso em 28 de setembro.

BRASIL**.** Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 2001a, Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL**, Lei nº 10.098, de 19** de dezembro de 2000 .Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei10098.pdf Acesso em: 21 dez. 2007.

CUNHA, I.A.M; ZINO, N.M.A; MARTIM, R.C.O. **a inclusão de crianças com espectro autista: a percepção do professor.** 2015. Disponível em: http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/58533.pdf. Acesso em: 16 out. (2019).

CALLEGARÍ. J; VEROTTI.T.D. Revista de quem educa Nova escola **- A inclusão que ensina.** Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/inclusao-ensina-511186.shtml. 2016. Acesso em: 27 set. (2019)

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais,** 1994, Salamanca – Espanha**.**

GAUDERER, E. C. Apud PRAÇA, E. T. P. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Neuton/Downloads/AUTISMO%20REGULAR.pdf. Acesso em 23 de set. de 2015. Acesso em : 13 set. (2019).

GONTIJO, L. **professor, aluno autista e a sala de aula: desafio ou entendimento?** 2019. Disponível em: https://apaebh.org.br/aprendizagem-e-educacao-inclusiva/artigo-escola/professor-aluno-autista-sala-de-aula-desafio-ou-entendimento/. Acesso em: 16 out. (2019).
KELMAM, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. - Organizadoras. **Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar**. Brasília, Editora UnB, 2015. Acesso em: 09 set (2019).

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003. 64 p. Acesso em: 10 set (2019).

MANTOAN, M. T. E. **Sobre identidades e diferenças na escola**. 2009. Disponível em: http://www.bengalalegal.com/diferencas. Acesso em: 14 out. (2019).

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. PRIETO, Rosângela Gavioli. ARANTES, Valéria Amorim (org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. Acesso em: 22 set. (2019).

MENEZES, A. R. S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** Dissertação de Mestrado, UERJ, 2012. Acesso: 20 set. (2019)

ORRÚ, Silva Ester. **Autismo, Linguagem e Educação**- interação social no cotidiano escolar. 3 ed.-Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012. Acesso em: 13 set. (2019)

OLIVEIRA, M.L.S. **Formação docente e inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**. 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1971/1/MLSO13092016. Acesso em: 13 out. 2019.

OLIVEIRA, G. P; AMBRÓS, D.M. **O aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula: caracterização, legislação e inclusão**. 2016. Disponível em: http://editora.pucrs.br/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-3/completo-3.pdf. Acesso em: 16 de outubro 2019.

PENA, E.H.G.O; LINS, A. B. **O invisível nas práticas de inclusão de alunos com deficiência visual no curso de bacharelado em direito da Unicaldas: Entre limites e possibilidades de aprendizagem com base na diversidade e nas diferenças.** 2018**.** Disponível em: file:///C:/Users/Gizelma/Downloads/DialnOInvisivelNasPraticasDeInclusaoDeAlunosComDeficien-6941052.pdf. Acesso em: 28 de setembro 2019.

RICHARDSON. R. J. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012. Acesso em 28 set. 2019.

SILVA. Ana Beatriz Barbosa. **Mundo Singular** - Entenda o Autismo, Rio de Janeiro. ED. Fontanar, 2012. Acesso em 12 out. (2019)

SOUSA, M.J.S. **Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade.** 2015. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15847/1/2015_MariaJosianeSousaDeSousa_tcc.pdf. Acesso em: 29 de setembro 2019.

VILA, C.; DIOGO, S.; SEQUEIRA, S. **Autismo e Síndrome de Asperger**. 2009. Disponível em: http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0140.pdf. Acesso em 13 out. (2019).

O PROCESSO DA INCLUSÃO EDUCACIONAL ENTRE BARREIRAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Gleisiane de Jesus Santos[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: A educação inclusiva é o processo que se caracteriza pela inserção de alunos com deficiência, transtornos ou com altas habilidades em estabelecimentos de ensino regular. Diante de tal pesquisa, foram evidenciados inúmeros desafios e barreiras enfrentados durante o processo escolar e a necessidade de mudanças nos aspectos estruturais e organizacionais do âmbito escolar, a fim de proporcionar o acesso, a permanência, o avanço e a garantia da inclusão educacional. Nessa perspectiva, este artigo tem como objetivo refletir sobre as barreiras e desafios enfrentados na educação inclusiva e as possibilidades de vencê-los. Tratou- se de uma pesquisa de revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, segundo Richardson (2012), com fundamentações teóricas de autores da área como, Mantoan (1998), Mantoan (2004), Carvalho (2000), Glat; Nogueira (2002), Mitller (2003) e nos principais documentos legislativos referentes à educação inclusiva. Ademais, a escolha deste tema justifica-se pela necessidade de compreender o processo de inclusão de alunos com deficiências ou transtornos na rede regular de ensino, perante a uma sociedade que precisa vencer preconceitos, rever valores e buscar novos olhares de uma educação para todos.
Palavras- Chave: Barreiras. Educação especial. Educação inclusiva.

Abstract: *Inclusive education is the process that is characterized by the inclusion of students with disabilities, disorders or high skills in regular schools. Given this research, were highlighted numerous challenges and barriers faced during the school process and the need for changes in the structural and organizational aspects of the school, in order to provide access, permanence, advancement and the guarantee of educational inclusion. From this perspective, this article aims to reflect on the barriers and challenges faced in inclusive education and the possibilities of overcoming them. This is a qualitative bibliographic review research, according to Richardson (2012), with theoretical foundations of authors such as Mantoan (1998), Mantoan (2004), Carvalho (2000), Glat; Nogueira (2002), Mitller (2003) and the main legislative documents on inclusive education. In addition, the choice of this theme is justified by the need to understand the process of inclusion of students with disabilities or disorders in the regular school system, before a society that needs to overcome prejudice, review values and seek new perspectives of education for all.*
Keywords: *Barriers. Special education. Inclusive education.*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é o processo que se caracteriza pela inserção de alunos com deficiência, transtorno ou com altas habilidades em estabelecimentos de ensino regular. Ou seja, ela busca atender a todas as necessidades educativas dos alunos, fazendo-os se sentirem parte do processo escolar, promovendo a aprendizagem, o desenvolvimento e a igualdade de direitos e oportunidade para todos.

Ao decorrer da história da educação inclusiva, várias políticas e conquistas foram alcançadas, porém, quando se observa a prática, inúmeros são os desafios e barreiras enfrentados no processo de ensino- aprendizagem, os quais impedem que a educação especial seja atendida de forma significativa e inclusiva. Estes desafios e barreiras são de caráter arquitetônico/acessibilidade, atitudinais, comunicacionais, além da falta de professores especializados ou capacitados e de uma adequação curricular.

Contudo, para contornar estes desafios e barreiras e promover a inclusão educacional são necessárias mudanças no sistema educacional brasileiro em aspectos arquitetônicos e organizacionais, bem como a existência de profissionais preparados e motivados, a fim de proporcionar a garantia e o avanço da educação inclusiva, na qual a diversidade possa ser respeitada, afinal, é a inclusão educacional o caminho para a criação de uma nação democrática. Segundo Glat; Nogueira (2002), a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais não consiste apenas na sua permanência no ensino regular, mas compreende numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento integral desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

Este artigo tem como objetivo geral refletir sobre as barreiras e desafios enfrentados na educação inclusiva no processo de ensino-aprendizagem e as possibilidades de vencê-los, justificando-se pela necessidade de compreender o processo de inclusão de alunos com deficiências ou transtornos na rede regular de ensino, perante a uma sociedade que precisa vencer preconceitos, rever valores e buscar novos olhares de uma educação para todos. A metodologia está pautada na abordagem qualitativa, sendo um trabalho de revisão bibliográfica segundo Richardson (2012).

Ademais, a motivação para realização do mesmo se dá pela minha experiência em um estágio com crianças especiais, no qual constatei as inúmeras dificuldades presentes em sala de aula e na estrutura da escola, as quais impediam a oferta de uma educação que promovesse o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social**,** isto é, o desenvolvimento global do educando.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL X EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao longo do processo histórico da educação especial, a deficiência era vista como um fator determinante para a exclusão em todas as áreas do meio social. Mas graças a criação da Declaração de Salamanca (1994), e, outras políticas públicas foi possível construir uma nova visão de igualdade de oportunidades e de uma educação para todos, promovendo o processo de democratização para inclusão educacional.

Esta educação que atende a todos os indivíduos, independentemente de suas limitações físicas ou cognitivas, traz duas vertentes: Especial e Inclusiva. Embora ambas façam parte de um mesmo processo educacional, não podem ser confundidas, tendo em vista que possuem especificidades que as diferenciam.

A educação especial é uma modalidade de ensino destinada a pessoas com algum tipo de deficiência física, mental, sensorial ou altas habilidades, em escola de ensino regular ou em instituições especializadas, como as escolas para surdos, para cegos ou para deficientes intelectuais. Baseado neste conceito, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.994/96) que, no seu capítulo V, artigo 58, conceitua a educação especial como uma,

> [...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.
> § 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 ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, quando não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino (BRASIL, 1996).

Ou seja, quando um educando apresenta e é diagnosticado com demanda física, visual, auditiva ou intelectual durante o processo de ensino-aprendizagem, as suas necessidades podem não ser satisfeitas pelo sistema de ensino tradicional. É neste caso, que ele precisa de uma educação especial que atenda a suas necessidades educacionais e diferenças individuais, através de uma adaptação do sistema educativo e de recursos e ferramentas que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades e da aprendizagem no processo escolar. Para ratificar essa reflexão, Mazzotta (1996), reafirma,

> [...] a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidade educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTA, 1996, p. 11).

A educação inclusiva refere-se a inclusão de pessoas com deficiências, transtornos, altas habilidades ou distúrbios de aprendizagem em escolas de ensino regular, defendendo o ensino de qualidade e a democratização da educação, independentemente das características de cada indivíduo.

Segundo Sassaki (1998),

> educação inclusiva é o processo que ocorre em escolas de qualquer nível preparadas para propiciar o ensino de qualidade a todos os alunos, independentemente de seus atributos pessoais, inteligências, estilos de aprendizagem e necessidades comuns ou especiais. A inclusão escolar é uma forma de inserção em que a escola comum tradicional é modificada para ser capaz de acolher qualquer aluno incondicionalmente e de propiciar-lhe uma educação de qualidade. Na inclusão, as pessoas com deficiência estudam na escola que frequentariam se não fossem deficientes (SASSAKI, 1998, p. 8).

Este tipo de educação traz uma nova visão para sociedade, à medida que ajuda a combater o preconceito através da valorização da individualidade, diferenças e competências de cada indivíduo. Além disso, elimina o processo de exclusão dos alunos com necessidades especiais dos demais estudantes e os obstáculos que limitam a aprendizagem e a participação no processo educativo, promovendo a aprendizagem, o desenvolvimento, a igualdade de direitos e oportunidade para todos.

Segundo Gil (2005),

> a escola inclusiva respeita e valoriza todos os alunos, cada um com sua característica individual e é a base da Sociedade para todos que, acolhe todos os cidadãos e se modifica, para garantir que os direitos e todos sejam respeitados (GIL, 2005, p. 16).

Portanto, a educação especial é aquela que oferta um ensino de acordo com as necessidades especiais de cada aluno, enquanto que a educação inclusiva é o processo pelo qual se garante que esta educação especial seja ofertada dentro do sistema regular de ensino, com o objetivo de promover a inclusão, a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, independentemente das peculiaridades e necessidades de cada indivíduo.

3 ENTRE AS BARREIRAS E DESAFIOS

No decorrer da história da educação inclusiva, várias políticas e conquistas foram alcançadas, porém, quando se observa a prática, existe o grande desafio de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem, ou seja, de atender as necessidades educativas desses alunos.

Carvalho (2000), nos aponta que,

> inúmeros e complexos são os desafios à inclusão escolar de pessoas com deficiência. Por inclusão, estou me referindo ao acesso, ingresso e permanência desses alunos em nossas escolas como aprendizes de sucesso e

> não como números de matrícula ou como mais um na sala de aula do ensino regular (CARVALHO, 2000, p.101).

Este desafio é proporcionado pela existência de inúmeras barreiras presentes no processo de ensino- aprendizagem, o que acarreta a limitação em promover uma educação especial significativa e inclusiva. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/15) em seu Art. 3º, Inciso IV, barreiras consistem em,

> qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015).

A presente lei retrata alguns tipos de barreiras, algumas delas se destacam no âmbito escolar, sendo elas, as barreiras arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais.

As barreiras arquitetônicas são todo tipo de obstáculos construídos no meio urbano ou nos edifícios que impedem que as pessoas com deficiência tenham o acesso e desfrutem de um espaço físico. A falta de acessibilidade arquitetônica de espaços físicos em ambientes escolares vai desde a ausência de rampas, falta de banheiros adaptados, escadas sem corrimão, salas de aula com pouco espaço, dentre outras, as quais interferem no desenvolvimento social, afetivo, motor e cognitivo do aluno com deficiência e limitam a participação ativa no processo de ensino- aprendizagem, haja vista que a acessibilidade no âmbito escolar se trata de condições essenciais para uma efetiva inclusão.

As barreiras atitudinais são atitudes e comportamentos que se fundam em preconceitos e estereótipos, as quais produzem a discriminação, segregação de alunos deficientes dos demais estudantes e atrapalham a participação e o convívio na sociedade com igualdade de condições e oportunidades.

Lima; Tavares (2012), reforçam que as barreiras atitudinais são,

> omissões e linguagens produzidas ao longo da história humana, num processo tridimensional o qual envolve cognições, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou quaisquer grupos em situação de vulnerabilidade, resultando no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando-as ou incapacitando-as para o exercício de direitos e deveres sociais. (LIMA; TAVARES, 2012, p. 104).

Por conseguinte, existem as barreiras comunicacionais que são qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação. Isto é, as barreiras comunicacionais estão relacionadas a ausência de

adaptações ou ajustes necessários para o acesso às informações e a interação das pessoas com deficiência no processo escolar.

Além dessas barreiras presentes na LBI, existem outros tipos de barreiras de caráter pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, são elas, a formação dos professores, os recursos didáticos e a adaptação curricular.

Sobre a formação docente em relação a Educação especial, a LDB de 1996 em seu artigo 59, inciso III, diz que,

> os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: 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,1996).

A formação inicial dos profissionais do magistério é definida pela resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 2 de 2015, a qual através das Diretrizes Curriculares Nacionais, propõe uma nova visão no currículo do curso e mostra a importância de conteúdos sobre a educação especial, através de disciplinas que visem ensinar ao professor como lidar com a heterogeneidade no processo de ensino- aprendizagem e quais são as práticas necessárias para promover a inclusão educacional. Contudo, a realidade evidencia o despreparo dos professores diante de alunos com deficiências, haja vista que os cursos de formação inicial contemplam um modelo que não articula teoria e prática, o que consequentemente, o processo de formação desses profissionais torna-se fragmentado, fragilizado e superficial, o que não garante uma base teórica e uma capacitação sólida capazes de proporcionar habilidades que preparem o docente para atuar com responsabilidade e de forma significativa na educação de seus alunos. Segundo Nogueira (2000),

> este fato deve-se a que os currículos de formação de professores, em sua grande maioria possuem reduzida carga horária com informações sobre alunos com necessidades educacionais especiais, tornando-se dessa forma difícil, senão impossível, que os professores consigam identificar e trabalhar eficientemente com esses alunos em suas salas de aula (NOGUEIRA, 2000, p.36).

Ademais, a falta ou limitação dos recursos didáticos também é considerado uma barreira, porque gera dificuldades no processo de aprendizagem e na inclusão do aluno com deficiência no meio escolar, haja vista que esses recursos serão responsáveis em auxiliar e incentivar o educando nos conteúdos escolares de forma mais eficiente, tornando- o participante da construção do conhecimento e permitindo que tenha as suas necessidades educacionais atendidas através de uma educação de qualidade.

Por fim, outra barreira que precisa transpor no ensino inclusivo é a inadequação de técnicas e métodos baseados no ensino tradicional, o qual prioriza a transmissão de conhecimentos e a individualização das tarefas de aprendizagem. Como afirma, Mantoan (2004),

> na maneira tradicional de ensinar, a competição entre os alunos e a homogeneização das respostas e de comportamentos esperados, a transmissão do conhecimento, o pavor de errar impede alunos e professores de contemplar as diferenças e de reconhecer o valor e a riqueza que elas apontam ao desenvolvimento dos processos educativos, dentro e fora das escolas (MANTOAN,2004, p.80).

Portanto, para conceber e praticar uma educação inclusiva, são necessárias mudanças e ações adaptativas em antigas concepções e paradigmas educacionais que possam ser capazes de transpor essas barreiras e garantir o acesso, a permanência, o avanço e a garantia da inclusão educacional.

4 COMO IR EM BUSCA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL?

Inclusão escolar não significa apenas inserir os alunos com deficiência no ensino regular, é necessário que haja o respeito ao direito de todos de participar e aprender em igualdade de condições. Contudo, este direito para ser garantido exige uma reorganização no sistema escolar de caráter estrutural e organizacional, a fim de ultrapassar as barreiras impostas durante o processo escolar e garantir a inclusão educacional.

Essas mudanças estão relacionadas a adaptação física para acolher todos os alunos, a adequação de um currículo aberto e flexível que possa atender as demandas e singularidades, bem como a oferta de recursos didáticos essenciais para a participação e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Sob essa ótica, Mittler (2003), reforça que,

> a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e reformas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o background social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p. 34)

Atualmente, um dos maiores desafios para promover a inclusão é a formação dos professores, haja vista que a formação inicial não oferta conhecimentos suficientes sobre a educação especial de forma que venha capacitar os docentes para os princípios inclusivos, sendo necessário para tal competência a busca por uma formação continuada. Sobre este tipo

de formação, a resolução do C.N. E, n°2, de 1° de julho de 2015 no capítulo VI artigo 16, diz que,

> a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Sob essa perspectiva, a educação inclusiva exige do professor essa constante busca pela qualificação, à medida que ela irá permitir ao docente a atualização de conhecimentos e o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas e de metodologias voltadas para a inclusão da educação especial. Ou seja, através de pesquisas, cursos, estudos e de reflexões críticas, os docentes serão capazes de lidar com as diversas mudanças no contexto educacional, bem como, com as dificuldades e diferenças em sala de aula, a partir do uso de práticas inovadoras que se contrapõem as práticas excludentes, criando condições para que os alunos tenham um bom desempenho escolar e uma inclusão significativa.

Para a criação de uma escola inclusiva, Mantoan (1998), propõe,

> [...] uma verdadeira transformação da escola, de tal modo que o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares (MANTOAN, 1998).

Portanto, para obter a inclusão educacional, o sistema escolar deverá estar apto a traspor barreiras, a partir de uma nova cultura concretizada através da mudança da visão da homogeneidade para o acolhimento e o respeito as diferenças, independentemente das características sociais, culturais e individuais. Ou seja, para promover a inclusão, a escola deverá ser um ambiente aberto para a pluralidade, um espaço em que as diferenças possam ser respeitadas e além disso é necessário que exista uma oferta de suporte para aqueles que necessitam de atendimento para as suas necessidades educacionais, a fim de proporcionar qualidade de ensino e a garantia dos direitos e a participação ativa na sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo trouxe a visão sobre o conceito e as diferenças entre a educação especial e a educação inclusiva, como também mostrou os desafios e barreiras enfrentados

durante o processo de ensino-aprendizagem e as possíveis formas de vencê-los e obter a inclusão educacional.

Como vimos, a inclusão educacional é aquela que não faz a segregação dos alunos deficientes dos demais estudantes, todavia, ela acolhe independentemente das diferenças, eliminando os preconceitos entre os diversos povos e culturas.

Contudo, para isto acontecer o processo de escolarização homogênea precisa ser quebrado e os aspectos estruturais e organizacionais envolvendo a formação dos professores, o currículo e recursos didáticos precisam ser adequados para o atendimento desses indivíduos, a fim de garantir uma educação para todos, na qual a diversidade possa ser respeitada, afinal a inclusão educacional é o caminho para a construção de uma nação democrática.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. **Estabelece as 139 diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL, Lei 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência – **Lei Brasileira de Inclusão**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 5 de setembro de 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Brasília, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 1 setembro. 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 09 de junho de 2015, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 13, 25 de Junho, 2015.

GIL, Marta. **Educação inclusiva**: o que o professor tem a ver com isso? Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Ashoka Brasil , 2005.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mário L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil**. Revista Integração, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

LIMA, Francisco José de; TAVARES, Fabiana dos Santos Silva. **Conceituação e taxonomia das barreiras atitudinais praticadas contra a pessoa com deficiência.** 2012. Disponível em http://www.deficienteciente.com.br/2012/09/barreiras-atitudinais-obstaculos-a-pessoa-comdeficiencia-na-escola.html Acesso em 30 agosto de 2019.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Aspectos históricos da educação de pessoas com deficiência**: da marginalização à busca pela educação inclusiva. Natal: EDUFRN, 2009.

MARTINS, L. de A. R. **Analisando alguns desafios relativos à formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva.** In: VICTOR, S. L.; OLIVEIRA, I. M. de (Orgs.). **Educação Especial**: políticas e formação de professores. Marília: ABPEE, 2012. p. 199-212.

MANTOAN, Maria. Teresa. E. *Análise do documento – Parâmetros Curriculares Nacionais* – **Adaptações curriculares/estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais** especiais. FE/UNICAMP: 1998. (mimeo).

MANTOAN, Maria. T. **Caminhos pedagógicos da educação inclusiva**. In: GAIO, R.;MENEGHETTI, R. (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial.** Petrópolis: Vozes,2004.

MAZZOTTA, Marcos. José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MITLLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NOGUEIRA, M. L de L. **O Fazer Psicopedagógico com Portadores de Altas Habilidades**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, V, 2000, São Paulo: Mackenzie, 2000. p.3

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SASSAKI, Romeo. Kazumi. **Inclusão, o paradigma da próxima década**. Mensagem, Brasília, v. 34, n. 83, 1998.

A IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ingrid Tayná de Assis Freitas[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: Entendendo que, a educação deve ser voltada para o processo de ensino-aprendizagem do aluno, segundo Luckesi (2002), existe uma postura diferenciada entre o examinador e o avaliador. O examinador tem o objetivo de classificar e medir os conhecimentos dos alunos, já o avaliador tem objetivo de melhoria e desenvolvimento na aprendizagem dos alunos. Desta forma, a avaliação se torna um processo de suma importância, no qual possibilita o docente em acompanhar e observar o desenvolvimento dos seus alunos. Este trabalho aborda a importância do processo de avaliação, durante toda vida escolar, inclusive na Educação Infantil, pois, nos anos iniciais, é notório que, se consiga fazer uma análise mais criteriosa dos discentes. Cuja metodologia foi pautada num trabalho qualitativo e de revisão bibliográfica de acordo com Richardson (2012). Por fim, foi defendido que, na Educação Infantil se existe uma avaliação, mesmo que não exista um parâmetro que, obrigue os docentes a registrar essa avaliação em documentos e não tem o quantitativo de notas.

Palavras- Chave: Avaliação. Docente. Educação infantil.

Abstract: *Understanding that, education should be focused on the student's teaching-learning process, according to Luckesi (2002), there is a differentiated posture between the examiner and the evaluator. The examiner aims to classify and measure student knowledge, while the examiner aims to improve and develop student learning. Thus, the assessment becomes a process of paramount importance, in which enables the teacher to monitor and observe the development of their students. This paper addresses the importance of the evaluation process throughout school life, including early childhood education, since in the early years it is noticeable that a more careful analysis of students can be made. Whose methodology was based on a qualitative work and literature review according to Richardson (2012). Finally, it was argued that in early childhood education there is an assessment, even if there is no parameter that obliges teachers to record this assessment in documents and does not have the quantity of grades.*

Keywords: *Evaluation. Teacher. Child education.*

[1]Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2]Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

A avaliação permite mudanças, tanto no educando como no educador. Segundo Luckesi (2002) através da avaliação é possível que ocorra ajustes nas práticas pedagógicas, como também no planejamento por parte do docente. Sendo a avaliação dividida como, diagnóstica, formativa e somativa, cada uma delas com seus objetivos específicos e aplicações diferentes.

A avaliação deve ampliar o olhar do professor no contexto escolar. O docente, deve respeitar os limites dos discentes, levando em conta o seu contexto social para que, a partir daí, professor e aluno se tornem bons parceiros na construção do conhecimento, onde, cada um, está em busca do seu melhor e o professor, passa a ser um mediador neste processo, contribuindo nas soluções de dúvidas e atuando constantemente na melhoria do desempenho do aluno.

A avaliação tem o seu espaço dentro das escolas, para Hoffmann (1997) devendo ter em vista um único objetivo que é o sucesso do aprendizado do aluno. O professor deve sempre buscar uma avaliação contínua e não classificatória.

A avaliação por muito tempo foi usada como instrumento de rotulação entre os bons e os ruis, hoje em dia essa rotulação ficou um pouco ultrapassada e a avaliação passou a ser vista como uma ferramenta mais importante no processo de ensino e aprendizagem, com objetivo de aproveitamento da bagagem que os alunos trazem, respeitando as normas legais das escolas.

Este artigo tem por objeto geral demonstrar a importância da avaliação na educação infantil, justificando-se pelo fato da temática ser um campo importante de estudo no âmbito educacional, carecendo sempre, de estudos que, visem cada vez mais contribuir com um processo de avaliação mais assertivo no âmbito da educação. Pois, a avaliação pode ser feita durante toda a vida escolar do aluno, de forma contínua.

Além de avaliar o andamento referente a aprendizagem do aluno, o professor consegue fazer, a partir da avaliação, sua auto avaliação, para que, a mudança não seja somente do aluno. Esse processo na educação infantil não é algo obrigatório, que seja necessário registrar em documentos com finalidade de obter nota ao final. Desta forma, este artigo está pautado na revisão bibliográfica, tendo sua abordagem qualitativa com base em Richardson (2012).

2 AVALIAÇÃO E SUA EVOLUÇÃO

A concepção de avaliação foi criada com aplicação de provas com lápis e papel, mesmo sendo um método importante eles não são únicos, existem outros métodos que ao longo dos anos foram construídos e que podem ser utilizados. Não deve ser levado em conta somente o

valor quantitativo que é atribuído as provas, pois o conhecimento é algo contínuo e não momentâneo. Como afirma Esteban(2001),

> a avaliação, na ótica do exame, atende às exigências de natureza administrativa, serve para reconhecer formalmente a presença (ou ausência) de determinado conhecimento, mas não dispõe da mesma capacidade para indicar qual é o saber que o sujeito possui ou como está interpretando as mensagens que recebe. Tampouco pode informar sobre o processo de aprendizagem dos estudantes ou questionar os limites do referencial interpretativo do/a professor/ (ESTEBAN,2001,p.100).

As práticas pedagógicas tendo em vista somente os resultados, não significa que está favorecendo os discentes, a avaliação é o recomeço, são novas chances que são dadas ao alunos, mas os docentes devem ter cuidado, pois a forma de utilizar essa ferramenta que é a avaliação, deve ter o intuito de ajudar, em um de seus livros Hoffmann nos faz um questionamento que é pertinente para nosso dia-a-dia. Hoffmann (1997),

> se a avaliação na vida tem gosto de recomeçar, de partir para melhor, de fazer muitas outras tentativas, por que, na escola, se mantém o significado sentencivo, de constatação, provas de fracasso, periodicidade rígida? (HOFFMANN,1997,p.191).

E realmente, para Hoffmann (1997) muitos professores, utilizam da avaliação, com o intuito de prejudicar ou se vingar dos alunos, por vários motivos como o autoritarismo. E esse comportamento, não poderia permear os espaços escolares. Grande parte dos alunos que, se encontram na sala de aula, foram com o intuito de aprender e não de se prejudicar ao final do ano letivo. Existem alunos que, não vão com esse pensamento, de não querer estudar ir apenas a escolas por diversão, mas, cabe a nós professores procurar a entender por qual motivos esses alunos estão tendo comportamentos diferentes. Sabendo respeitar os seus limites e levando em consideração a sua bagagem e seu contexto social.

As práticas pedagógicas tiveram um avanço, mas, ainda precisa alguns ajustes, principalmente, com as práticas de avaliação, na qual, temos um caminho a seguir, o erro ou acerto da questão na avaliação, não significa que, o aluno não aprendeu, pois, nem sempre a forma que a avaliação foi elaborada, é da mesma forma que o conteúdo foi passado na sala de aula. Segundo Esteban (2001),

> a partir do exame o/a professor/a pode avaliar se o/a aluno/a foi capaz de responder adequadamente as suas perguntas. Porém, o erro ou acerto de cada uma das questões não indica quais foram os saberes usados para respondê-la, nem os processos de aprendizagem desenvolvidos para adquirir o conhecimento demonstrado, tampouco o raciocino que conduz à resposta dada. Para construção do processo ensino/aprendizagem, estas são questões efetivamente significativas, e não erro ou acerto como ressalta a lógica do exame (ESTEBAN,2001,p.100).

3 PROVA OU EXAME?

O exame é considerado uma forma poderosa, onde a escola classifica os alunos, pois para vários professores é uma ferramenta de verdade, um processo que exerce um grande poder. Como afirma Foucault (1987),

> o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças do tempo, de acumulação genética, de composição ótima de aptidões (FOUCAULT,1987,p.160).

Sendo usado apenas com a função classificatória, para Foucault (1987), o exame acaba valorizando apenas as notas e as provas, com isso, os alunos perdem o interesse em aprender, passam a memorizar as respostas corretas, com o objetivo de obter uma somativa para prosseguir os anos seguintes.

É notório que, o exame possuiu a função de medir quantidades, valores de algo ou alguém buscando números exatos, para medir a aprendizagem do aluno. Em muitos casos há uma cobrança de conteúdos que nem foi mostrado em sala.

Por isso, é importante que, qualquer atividade avaliativa que, seja passada aos alunos, devem ser elaborada e contextualizada com muita atenção e cuidado, Moretto(2002), afirma que,

> se a pergunta não for clara e precisa, ela permite muitas respostas, todas “corretas”, embora diferentes das “esperadas” por quem perguntou. Em segundo lugar é certo que o contexto dá sentido ao texto, assim alguém poderia argumentar que uma resposta numa prova deve ser dada em função do contexto do ensino, isto é de acordo com que o professor apresentou na aula (MORETTO,2002, p.99).

Desta forma, Segundo Moretto (2002),a avaliação escolar deve ser coerente e coesa, as exigências devem partir através daquilo que foi dado em sala, com enunciados claros ou de forma direta para não causar confusões. É possível perceber que, a prova escrita é uma ferramenta complexa, porque exige várias habilidades, como a utilização da linguagem precisa e clara.

Os papéis da avaliação no âmbito escolar, Segundo Afonso (2002), possui várias funções e umas das mais importantes das práticas avaliativas é a forma diferente que o professor faz em cada sala de aula, pois aluno nenhum é igual, cada um tem suas realidades e necessidades diferentes, nem sempre notas boas quer dizer que o aluno teve um bom aprendizado, pois o mesmo pode apenas decorar o assunto para responder apenas as questões,

e em seguida todo o assunto será esquecido porque não houve um aprendizado. Afonso(2002) diz que,

> na modalidade de avaliação, os resultados quantificáveis (por exemplo, os que se referem ao domínio cognitivo e instrucional) tornam-se mais importantes do que os que se referem a outros domínios ou outras aprendizagens. A complexidade do processo educativo é tendencialmente reduzida a alguns produtos visíveis que acabam assim por induzir a utilização de testes estandardizados e estes, por sua vez, passam a ter um papel central ao fornecer resultados que são úteis indicadores de mercado (AFONSO,2002,p.34).

A pressão causada pelos docentes podem gerar problemas futuros para os alunos, devemos ter o maximo de cuidado na hora de utilizar o "castigo". Não se deve ridicularizar ou expor o erro do aluno ou alunos para turma toda, pois além da vergonha, causa tensão e medo que podem gerar consequencias gravíssimas para a vida dos alunos, pois além do "castigo" aplicado em sala, muitas vezes o educando carrega a culpa e autopunição, para tentar se redimir de alguma forma. Segundo Luckesi (1994),

> haverá muito trabalho psicológico futuro para que as crianças e os jovens de hoje se libertem de suas fobias e ansiedades, que foram se transformando em hábitos biopsicológicos inconscientes. Hábitos criados pelo medo que, com certeza, não serve para nada mais do que garantir uma submissão internalizada. O medo tolhe a vida e a liberdade, criando a dependênia e a incapacidade para ir sempre em frente (LUCKESI,1994,p.51).

Deste modo, para Luckesi (1994), as práticas avaliativas devem ser usadas com mais cuidado e cautela, visando sempre o aprendizado do aluno, fazendo a avaliação de forma correta, para que todos saiam ganhando, inclusive os docentes. Pois a avaliação não ser só para os discentes, mas também para que os docentes faça uma auto avaliação das sua práticas escolares.

4 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nessa idade, segundo Hoffmann (2012), as crianças não possuem certas habilidades para desenvolver algumas atividades, o professor deve buscar estratégias mediadoras de acordo com o nível dos alunos.

Para avaliar as crianças na educação infantil é necessário obter algumas informações sobre o que as crianças são capazes de desenvolver e a observação é um fator principal. Hoffmann (2012), diz que,

> ver a criança como ela é. Tal como Piaget propunha aos pesquisadores, não se deve seguir um roteiro de perguntas prontas, mas tendo clareza do que se está

> a observar, ajustar os desafios às hipóteses e aos resultados que cada criança, gradativamente, apresenta, acompanhando a lógica do seu pensamento (HOFFMANN, 2012, p. 46).

Avaliar na educação infantil não é algo fácil, pois cada criança tem o seu determinado tempo para se desenvolver. Para Hoffmann (2012), é preciso que, o professor tenha objetivos para essa etapa de ensino e se aproprie de atividades que possibilite os seus alunos um desenvolvimento de habilidades, sendo deste modo não necessário atribuir uma nota quantitativa, mas fazer registros e avaliar todo o avanço e desenvolvimento. Hoffmann (1994),

> observar e refletir para dar continuidade às ações educativas não é sinônimo de uma prática que se destina a julgar o valor de resultados alcançados pela criança ao término de determinados períodos de trabalho com ela. O enfoque de avaliação classificatória não persegue em plenitude os princípios acima introduzidos. Em primeiro lugar, porque a observação que se pretende fazer da criança em geral refere-se a um modelo definido pelo adulto a respeito de comportamentos esperados. [...] As observações feitas resultam em registro e pareceres finais, e o cotidiano do educador parece não contemplar o significado da reflexão permanente sobre o agir das crianças (HOFFMANN, 1994, p. 72).

Os professores da educação infantil pode utilizar instrumentos espontâneos e naturais para realizar a avaliação, como a observação que é um método avaliativo muito utilizado na educação infantil, as brincadeiras os desenhos e até mesmo a roda de conversa. Segundo Carneiro (2010),

> a avaliação na educação infantil consiste no acompanhamento do desenvolvimento infantil e por isso, precisa ser conduzida de modo a fortalecer a prática docente no sentido de entender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil implica sintonia com o planejamento e o processo de ensino. Por isso, a forma, os métodos de avaliar e os instrumentos assumem um papel de extrema importância, tendo em vista que contribuem para a reflexão necessária por parte dos profissionais acerca do processo de ensino (CARNEIRO, 2010, p. 6).

Vale ressaltar que,

> avaliar o desenvolvimento de uma criança é uma ação complexa e exige da escola um olhar de extrema atenção, um conhecimento sobre o aprender e o desenvolver do aluno, para que assim, através de metodologias de avaliação ou de instrumentos variados seja possível aferir de maneira mais sistematizada, contemplando o indivíduo e seus avanços (SILVA; URT, 2014, p. 63).

A avaliação deve servir a todos da escola, pois Segundo Faria; Besseler(2014),

> a avaliação deve ser um processo contínuo e de caráter formativo, que deve partir do professor, orientado pela equipe gestora da instituição, e contemplar aspectos que lhe permitam conhecer profundamente seus alunos e a si mesmo, contribuindo para a revisão de suas práticas pedagógicas e,

> conseqüentemente, para a melhoria da qualidade de ensino no âmbito da Educação Infantil (FARIA; BESSELER, 2014, p. 164).

Diante disso, pode compreender que a avaliação na educação infantil deve acontecer de forma de observação sistematizada, respeitando os limites dos alunos, com intuito de obter bons resultados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório que, existe uma distância entre o real (prática) e o ideal (norma) no que se refere ao a avaliação na educação como um todo. Existe uma diferença entre a realidade das práticas nas salas de aulas e a realidade estabelecidas por pareceres, leis, regimentos e estatutos.

No entanto as práticas usadas em sala de aula têm impactos no processo de ensino-aprendizagem, impactos esses que podem ser bons ou ruins, onde o aluno irá levar por toda vida. Algumas práticas precisam ser verificadas para que sejam feitas algumas mudanças, pois a avaliação infelizmente é utilizadas por alguns professores como objeto de ameaça e ate mesmo como objeto prejudicial, onde eles visam apenas a avaliação como fonte de correção, onde o objetivo da avaliação não é essa, a avaliação tem por objetivo verificar os erros do aluno e do professor também para que ao final do ano letivo ambos tenham aprendido.

Já na educação infantil existe vários formas de avaliar, sendo mais utilizada a observação, onde o docente faz uma verificação de todas as práticas do aluno, seja de um desenho, de uma forma que ele interaja com os demais, entre tantas outras. Sendo ainda uma forma muito despeças, pois, não é necessário registro em documentos formais, mas na educação infantil existe e se deve ter uma avaliação, para que o docente consiga acompanhar o desenvolvimento do aluno, e possam melhorar suas práticas caso seja necessário.

Sendo assim, a avaliação é importante e toda vida escolar, seja na educação infantil ou em qualquer ano escolar do aluno, contudo que essa prática seja contínua, pois é notório a sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

6 REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2002.

CARNEIRO, M. P. A. K. B. **Processo avaliativo na Educação Infantil**. 2010. 45f. Monografia (Pós-graduação em Educação Infantil). Escola Superior Aberta do Brasil, Vila Velha, 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIA, A. P; BESSELER, L. H. **A avaliação na educação infantil: fundamentos, instrumentos e práticas pedagógicas.** Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente: v. 25, n. 3, p. 155- 169, set./dez. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento das prisões.** 24ªed. Petrópolis: Vozes, 1987.

HOFFMANN Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Editora Mediação.1997.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas.** 2ªed. Rio de Janeiro: DP&A,2002.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SILVA, J. P; URT, S. C. Educação **infantil e avaliação: uma ação mediadora. Nuances: estudos sobre Educação.** Presidente Prudente: v. 25, n. 3, p. 56-78, set./dez. 2014.

INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NAS SÉRIES INICIAIS

Jéssica dos Santos[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: A síndrome de Down vem desafiando escolas e professores, a se reinventarem, trazendo novos instrumentos para que haja um desenvolvimento satisfatório das crianças. Suas práticas devem ser acolhedoras transformando o ambiente escolar em um espaço inclusivo. Segundo Pimentel (2012), tanto para alunos com deficiência intelectual, quanto para os que tem síndrome de Down, a escolarização é igual. Diante disso, o objetivo geral deste trabalho foi o de compreender como ocorre a inclusão de crianças com Síndrome de *Down* nas séries iniciais, através de uma pesquisa cuja metodologia está pautada numa revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa segundo Richardson (2012). Com isso, chegou-se a consideração de que, a família, desenvolve um importante papel nesse processo de escolarização pois, trabalhando em conjunto com a escola e os professores, o aluno é assistido de forma integral, proporcionando inclusivo e acolhedor. O trabalho justifica-se desta maneira, pela importância de estudar a entrada do aluno na escola que, representa um marco na vida de qualquer criança.

Palavras- Chave: Educação. Inclusão. Síndrome de Down.

Abstract: *Down syndrome has been challenging schools and teachers to reinvent themselves, bringing new instruments for the satisfactory development of children. Their practices should be welcoming, transforming the school environment into an inclusive space. According to Pimentel (2012), for both students with intellectual disabilities and those with Down syndrome, schooling is the same. Given this, the general objective of this work was to understand how the inclusion of children with Down Syndrome occurs in the early grades, through a research whose methodology is based on a literature review, with a qualitative approach according to Richardson (2012). With this, it was found that the family plays an important role in this process of schooling because, working together with the school and teachers, the student is fully assisted, providing inclusive and welcoming. The work is justified in this way, for the importance of studying the student's entry into school, which represents a milestone in the life of any child.*

Keywords: *Education. Inclusion. Down's syndrome.*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

No processo de inclusão escolar das crianças com necessidades educacionais especiais nas series dos aos iniciais, a luta é encontrar um lugar na sociedade, ou seja, ideia de uma sociedade inclusiva. Incluir é acolher todas as pessoas no sistema de ensino, mesmo diante de qualquer dificuldade, independente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas.

A finalidade da inclusão e inserir as pessoas com necessidades educacionais na sociedade e leva-los a participar de uma realidade social e concreta, oferecendo oportunidades sem preconceito, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas.

De acordo com o art. 205 da Constituição Federal de 1988, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, onde, será promovida a partir da colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

A inclusão desses alunos em classes comuns de escolas regulares, envolve aspectos de caráter propriamente educacionais, pois são dificuldades de capacidade de aprendizagem. Segundo Fierro (1995), ao contrário da integração do deficiente mental causa problemas, qualitativamente diferentes, segundo o nível educacional.

Segundo Voivodic (2004), a síndrome de Down foi associada, por mais de um século à condição de inferioridade. Apesar do conhecimento acumulado sobre a síndrome e das informações acessíveis, o estigma ainda está presente e se reflete tanto na imagem que os pais constroem de sua criança om síndrome de Down como sua reação a ela.

De que forma a escola e a família percebem a inclusão do aluno com a síndrome de Down dentro dos paradigmas da Educação para todos?

Desta maneira, este artigo, tem como objeto objetivo geral compreender como ocorre a inclusão de crianças com Síndrome de Down nas séries iniciais, através de uma pesquisa cuja metodologia está pautada numa revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa perante Richardson (2012, p. 79) “[...] difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema”.

O trabalho justifica-se pela importância de estudar a entrada na escola, que é um marco na vida de qualquer criança. Entram em cena desafios como o aprendizado de diversos conteúdos escolares e a convivência com colegas mais velhos na hora do lanche. As brincadeiras, tão presentes na educação infantil, começam a perder espaço à medida que a hora de estudar ganha importância.

A transição do primeiro segmento para o segundo segmento do ensino Fundamental pode ser difícil para vários alunos, quer tenham eles Síndrome Down ou não.

Uma atitude positiva por parte da Escola que recebe o aluno é essencial. Além disso, um plano de transição bem preparado precisa ser elaborado para que a trajetória escolar do aluno seja o mais tranquila possível para ele, seus pais e a equipe de educadores devem estar envolvidos.

2 A FAMÍLIA E A RELAÇÃO COM A INCLUSÃO ESCOLAR

No processo de inclusão escolar é muito importante o reconhecimento da família da criança com Síndrome de Down, destacando a relevância da cooperação da família no movimento pela inclusão de pais e profissionais.

Para Macedo e Martins (2004),

> a Síndrome de Down foi, durante muitas décadas, percebida de forma estereotipada, olhada como uma deficiência mental severa, cujo prognóstico impreciso e negativo propiciava uma percepção distorcida àqueles que conviviam com uma pessoa que apresentava esta alteração genética (MACEDO; MARTINS, 2004, p. 145).

Para Bowlby (1989), há uma complementaridade entre o comportamento do bebê e a pessoa que cuida do mesmo. A família, em especial a mãe, que reconhece a dependência da criança e se adapta às suas necessidades, oferece oportunidades para o bebê progredir no tocante a integração, ao acúmulo de experiências, ao seu desenvolvimento.

No caso de crianças com síndrome de Down, essas primeiras experiências podem ficar comprometidas pelo impacto que produz na família, a notícia de ter um filho com essa síndrome.

Para Melero (1999), esse impacto pode dificultar que a mãe tenha reações de acordo com sua sensibilidade natural, impedindo que as primeiras experiências ocorram satisfatoriamente.

A qualidade da interação pais-filhos produz efeitos importantes no desenvolvimento das áreas cognitivas, linguísticas e socioemocionais da criança com deficiência mental.

Berger apud Rodrigo; Palácio (1998) propõe algumas considerações na medição da família na tarefa de educar seus filhos com atraso no desenvolvimento,

> [...] Ajudar a enfrentar a educação da criança depois de superado o choque inicial, harmonizando as preferências e estilos educativos dos pais com um nível ótimo de interação familiar; Motivar os pais a propiciar estimulação

> sensorial motora e comunicativa; Em relação ao estilo interativo, é conveniente ensinar aos pais a adotarem uma atitude mais relaxada e recíproca; Para proporcionar boas orientações aos pais com respeito à interação com a criança, é necessário conhecer as crenças dos pais sobre o seu papel; É preciso conhecer a organização e a estruturação da vida cotidiana familiar. O objetivo do profissional não é modificar radicalmente a rotina diária, mas conhece-la e aproveitar essas informações para introduzir novos elementos; Conscientizar as famílias para que vejam como um fato natural, pedir ajuda aos profissionais em sua interação com a criança com atraso no desenvolvimento (VOIVODIC, 2013, p.55).

No âmbito familiar, é preciso compreender que,

> é importante ressaltar que o comportamento dos pais não causa a síndrome. Não há nada que eles poderiam ter feito de diferente para evitá-la. Não é culpa de ninguém. Além disso a síndrome de Down não é uma doença mas uma condição da pessoa associada a algumas questões para as quais os pais devem estar atentos desde o nascimento da criança (SILVA, 2019,p.3).

Assim, considera-se de grande importância incluir a família no processo educacional e terapêutico da criança.

Por mais que os profissionais e a escola se esforcem no sentido de promover o desenvolvimento da criança com síndrome de Down, seus esforços serão bastantes limitados, se não forem considerados, tanto em sua fisiologia educacional, quanto em sua prática de ação, uma orientação aos pais.

3 A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

O movimento de escolarização de crianças com síndrome de Down nas escolas brasileiras tem sido lento, evidenciando a necessidade de profundas mudanças ideológicas e práticas nas escolas, para que de fato estes alunos façam parte do processo de ensino aprendizagem promulgado pelo paradigma da inclusão escolar.

Segundo Pimentel (2012), tanto para alunos com deficiência intelectual, quanto para os que tem síndrome de Down, a escolarização é igual.

De acordo com ela, a historicidade da escolarização dos alunos com síndrome de Down, se deu de forma ambígua, pois, os achados arqueológicos da cultura, indicavam que essas pessoas eram vistas como seres divinos e que, no entanto, na Grécia antiga, eram abandonados para morrer, sedo considerados monstros e não seres humanos.

Foi só no século XIX que surgiram as primeiras escolas, institutos e trabalhos científicos sobre a deficiência intelectual que pra Pimentel (2012),

> apesar da predominância do modelo médico, os estudos realizados naquele momento histórico específico, representaram um avanço para que hoje se possa falar do modelo social da deficiência (PIMENTEL, 2012, p. 34).

A inclusão escolar exige um novo cenário organizacional no qual, haja uma nova reestruturação de suportes e apoios que, possam ser capazes de atender às necessidades de seus alunos, formação de recursos humanos, efetivação de serviços especializados, suprimento de equipamentos e materiais necessário, planejamento curricular adaptado, e avaliação adequada. (FONTES, 2009).

A escola tem o papel de socializar o saber científico elaborado.

> Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e a escreve. Além disso, é preciso conhecer também linguagem de números, a linguagem da natureza, e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (História e Geografia) (SAVIANI, 2011, p.14).

No livro Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down, a autora Brígida Silva (2009), destaca que, diante do novo paradigma social, a ideia de inclusão é fruto de um momento histórico, em transformação envolvendo aspectos políticos, culturais, sociais e filosóficos. A educação como parte integrante do mecanismo social, também busca de maneira gradativa privilegiar uma educação inclusiva.

Do mesmo modo, a autora Lúcia de Araújo Ramos Martins (2002), em seu livro "a inclusão escolar do portador da síndrome de down: o que pensam os educadores?", afirma que os professores precisam estar conscientes de sua importância e da função que desempenham, no caso, de terem um aluno com Síndrome de Down.

No entanto, a autora Maria Antonieta Voivodic (2004), salienta que, as mudanças envolvendo esta temática são lentas e exigem muita luta. Ressalta ainda que este é apenas o começo da luta para ver os direitos de pessoas portadoras de necessidades especiais respeitados e, acima de tudo fazendo parte ativamente da sociedade.

O Brasil apresenta leis pela Constituição Federal de 1988 que, estabelece os direitos das pessoas com necessidades especiais de receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino. "Assim, a ampla legislação brasileira, contempla aspectos relevantes para o processo de inclusão, com legislações específicas" (BRASIL, 2008).

> O sistema educacional brasileiro, está diante do desafio de alcançar a educação que contemple a diversidade da condição humana. A inclusão escolar vem denunciando a distância entre o ideal, proclamado e garantido legalmente ara educação de qualidade para todos, e o real que são as condições atuais do sistema escolar. Porém, a inclusão no contexto escolar vem

> efetivamente na prática mesmo com dificuldades, antes mesmo de a legislação vigente formalizar a proposta (VOIVODIC, 2013, p. 34).

Nota-se que, a inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular é garantida por lei; mas, apesar disto, atualmente, cada vez mais, as separações institucionais deixam de esperar pela fixação de indivíduos em espaços de integração.

Diante isso, a exclusão ocorre também através da "inclusão" no ensino regular. Segregados ou não em espaços fechados, as pessoas com necessidades educacionais especiais, habitam o espaço de outra clausura que os saberes técnicos reservam para eles. Segundo a BRASIL (1994), através da Declaração de Salamanca,

> [...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o que todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferença que possa ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus educandos acomodando tanto estilos com ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, usam de recursos e parcerias com a comunidade[...] (BRASIL, 1994, p. 61).

Diante disso, nota-se que, a inclusão de crianças que tem síndrome de Down no ambiente de uma escola regular, ou qualquer outro tipo de patologia ainda é um grande desafio no Brasil.

Mesmo com a criação da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da pessoa com deficiência, lei nº 13.146, sancionada em 6 de julho de 2015 que visa dar oportunidade e direitos as pessoas com deficiência no país, incluindo, neste contexto, à educação, a mesma, ainda está longe de ser integralmente inclusiva por faltar mão de obra especializada, infraestrutura adequada e material didático adaptado, mas, considera-se aqui que, o fato da LBI existir no Brasil já é uma evolução para incluir as pessoas com deficiência em todos os ambientes da sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão das crianças com Síndrome de Down em escolas regulares é um direito garantido por lei, mas, não é uma tarefa fácil. As escolas que, aceitam as crianças com Síndrome de Down, precisam ter um ambiente acolhedor e oferecer um ensino qualificado garantindo o desenvolvimento satisfatório e assumindo metas para que, não haja diferença e sejam incluídas.

As escolas que, assumirem esse compromisso precisam ter um ambiente estruturado e adequado, adaptando-se às necessidades das crianças, transmitir o conteúdo de forma que facilite sua percepção e aprendizado.

Sabendo que, cada criança tem seu tempo determinado e forma de aprender tendo ela alguma deficiência ou não. A escola junto com a família fazem toda diferença no processo de ensino-aprendizagem das crianças com Síndrome de Down. Pois, unindo amor, dedicação, trabalho e respeito o sucesso é garantido.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivl_03/constituicao/constitui%c3%A7aohtm. Acesso em: 04 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 14 de outubro de 2019.

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

FIRMINO, Elsa da Silva. **Processo de inclusão Escolar das crianças com Síndrome de Down nas séries iniciais do ensino Fundamental**. Brasília/ 2015.

MACEDO, Benedita Cruz; MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. Visão de mães sobre o processo educativo dos filhos com síndrome de Down. **Educar em Revista**, n. 23, p. 143-159, 2004.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A inclusão social do portador da Síndrome de Down: o que penam os educadores?** Natal, RN: EDUFRN, 2002.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SILVA, Gláucia Maria da. **Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança com Síndrome de Down na Escola Regular.** 2019.

VOIVODIC, Maria Antonieta. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VYGOTSKY, L.S. (1998). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A CONTRIBUIÇÃO DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Joyce Oliveira Santos[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: O artigo tem como objetivo apresentar a música como uma forma de expressão, uma linguagem na qual o indivíduo pode expor seus pensamentos, sentimentos e emoções através da melodia e da letra. Aborda-se neste, a música na educação brasileira, a relação da música e a criança e a contribuição da música para o desenvolvimento da criança. Assim, esta pesquisa visa auxiliar o trabalho pedagógico dos professores que desejam utilizar a música como um recurso em sala de aula, discutindo as contribuições da música como instrumento de aprendizagem. Sendo assim, torna-se capaz de atrair à atenção e o envolvimento de diversas pessoas dos variados segmentos sociais. Cantando ou dançando, a música proporciona diversos benefícios para a criança, além de ser, uma grande aliada no desenvolvimento da aprendizagem, segundo Chiarelli (2005), Ferreira (2002), Camargo (1994), Bréscia (2003). Este trabalho tem como justificativa, mostrar a música como um instrumento facilitador que ajuda tanto no processo de ensino-aprendizagem, como também, no seu desenvolvimento socio afetivo, auxiliando a concentração e motivando a criatividade. A metodologia pautou-se na pesquisa bibliográfica, com uma abordagem qualitativa de acordo com Richardson (2012).
Palavras- Chave: Aprendizagem. Criança. Música.

Abstract: *The articleaimsto present music as a form of expression, a language in which the individual canexposehisthoughts, feelings and emotionsthroughmelody and lyrics. It addressesmusic in Brazilian education, the relationship of music and children, and the contribution of musictochilddevelopment. Thus, this research aimstoassist the pedagogicalwork of teacherswhowishto use music as a classroomresource, discussing the contributions of music as a learning instrument. Thus, it isabletoattract the attention and involvement of variouspeoplefromvarious social segments. Singing or dancing, musicprovidesmanybenefits for the child, besidesbeing a greatally in the development of learning, accordingto Chiarelli (2005), Ferreira (2002), Camargo (1994), Brescia (2003). Thisworkhas as justification, showingmusic as a facilitatinginstrument that helps both in the teaching-learning process, as well as in its affective social development, helpingconcentration and motivatingcreativity. The methodology was based on bibliographic research, with a qualitative approach accordingto Richardson (2012).*
Keywords: *Learning. Child. Music.*

[1]Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2]Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

A música é um processo que envolve a construção do conhecimento e favorece o desenvolvimento como criatividade, sensibilidade entre outros. Além disso, através da melodia e letra é possível expressar vários sentimentos. Sendo assim, a música atrai a atenção e o envolvimento da criança que, através dela podem-se analisar outras áreas de desenvolvimento do aluno e que a partir desse recurso pedagógico, trabalhando com a música em sala de aula, irá consegui observar quais são as contribuições da música na aprendizagem da criança.

A música é também uma das ferramentas de aprendizagem utilizada na Educação Infantil, pois através dela, o professor torna a aula divertida, motivando a interação do aluno. É importante ressaltar que, esse recurso pedagógico é de grande relevância para o professor, pois pode ser trabalhado de forma interdisciplinar, onde existem várias possibilidades de uso e é uma ferramenta facilitadora para a aprendizagem, aliando prazer com conhecimento.

A contribuição da música na educação, segundo Chiarelli (2005), é importante para capacidade e desenvolvimento criativo das crianças, pois ela ajuda tanto no processo de ensino-aprendizagem como também no seu desenvolvimento, permitindo ao aluno ter noções significativas para a aprendizagem, favorecendo o ensino-aprendizagem da criança. Pode-se perceber que, a prática da musicalidade pode contribuir na criatividade, atenção entre outros.

Então, através da música percebe-se uma vasta contribuição para a aprendizagem e significativamente para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do aluno, podendo enfatizar que, a música deve estar presente, no ambiente escolar pois, ajuda no processo de várias áreas de desenvolvimento da criança contribuindo na coordenação motora do aluno, o que torna tal afirmativa, a justificativa deste trabalho.

Este artigo tem por objetivo geral refletir sobre a contribuição da música para o processo de ensino-aprendizagem, cuja metodologia está pautada na pesquisa bibliográfica, com uma abordagem qualitativa de acordo com Richardson (2012).

2 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O som está inserido no ambiente e, é um elemento que, faz parte da vida humana. O som, é um dos elementos que, forma a música e este, se torna música, a partir do momento que, o ouvinte, o define assim. Segundo Ferreira (2002), a música é uma linguagem sonora, de suma importância para o ser humano. Através da linguagem sonora, é possível comunicar-se, transmitir informações, expor sentimentos e emoções. De acordo com Ferreira (2002),

> [...] percebemos o valor que o som organizado por nós, seres humanos, pode alcançar quando desejamos por meio dele exprimir algo à outra pessoa. Nos meandros de nossas expressões sonoras, encontra-se até a própria transmissão do saber às novas gerações, seja o som do tipo que for (FERREIRA, 2002, p.9).

Para Ferreira (2002), a música há muitos séculos, faz parte da cultura de vários povos, sendo esta, utilizada para inúmeras finalidades. Os povos africanos, os padres jesuítas e imigrantes europeus, chegaram trazendo as músicas em suas bagagens para o Brasil, além dos índios que, já se faziam presente antes da colonização.

Porém, ainda no Brasil, segundo Loureiro (2003), a música era utilizada para instruir os índios, não em forma de educação formal, mas, de catequizá-los para a instrução da igreja. Só em 1854, por decreto real, insere as músicas como ensino no Brasil, entretanto a função da música era organizacional, a música era o instrumento que mantinha os alunos sentadinhos e controlados. Loureiro (2003), diz que, desta forma era dado pouca importância a essência da música no seu contexto cultural e interdisciplinar. A música só veio ser enfatizada de modo a facilitar o ensino-aprendizagem escolar no século XX, junto com a evolução da educação infantil como instituição educativa.

Os jesuítas, também utilizaram a música como meio para educar, ao perceberem o gosto dos indígenas brasileiros pela música, a companhia de Jesus recorreu à linguagem sonora na tarefa arrebatarem almas. Segundo Kiefer (1982) apud Beyer (1999),

> ao chegarem ao Brasil, com a finalidade de difundir a doutrina cristã, os missionários perceberam a sensibilidade e o interesse dos indígenas pela música e, por este motivo, passaram a traduzir seus cânticos para a língua nativa, como o objetivo de atraí-los e tirá-los de uma condição que consideravam bárbaras (KIEFER, 1982. Apud BEYER, 1999, p.43).

Diante do exposto, pode-se perceber a importância de trabalhar a música em sala de aula. Esta poderá ser uma grande “aliada” do professor na tarefa de ensinar, pois, essa rica linguagem sonora, como já citada, é um poderoso meio de transmissão do saber. Jeandot (1997) ressalta que,

> [...] a música é uma linguagem universal, mas, com muitos dialetos, que variam de cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, de organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos (JEANDOT,1997, p.12).

As músicas trazidas pelos alunos para sala de aula poderão servir de subsídios para o professor planejar as aulas, mas, para isto, o educador deve estar preparado para essa tarefa que enriquecerá as aulas, mas que não é uma atividade tão simples. Ferreira (2002), afirma que,

> [...] valerá muito ao professor utilizar a música em suas aulas, mas é preciso dedicar-se ao seu estudo, procurando compreendê-la em sua amplitude, desenvolvendo o prazeroso trabalho de sempre escutar os mais variados sons

> em suas combinatórias infantis, como “ouvidos atentos”, e também ler o que for possível a respeito(FERREIA, 2002, p.13).

Utilizar a música em sala de aula, não deverá ser apenas colocar uma música para as crianças ficarem calmas ou cantarem uma “musiquinha” na hora do lanche, ou se seja, deve ser utilizada como um rico recurso educativo, com intencionalidade educativa, como um recurso pedagógico.

3 A CRIANÇA E A MÚSICA

A música tem um grande poder de interação e desde muito cedo adquire imensa relevância na vida de uma criança e, de acordo com Bréscia (2003), despertando sensações diversas, tornando-se uma das formas de linguagem muito apreciada por facilitar a aprendizagem, estimular a memória e cooperar no desenvolvimento sócio afetivo, motor e cognitivo. De acordo com Bréscia (2003),

> o aprendizado da música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo (BRÉSCIA, 2003, p. 81).

O processo de desenvolvimento da criança perpassa não apenas pelos aspectos físicos, com crescimento, mas, também, pelo cognitivo, emocional, entre outros aspectos. A cada etapa realizada no desenvolvimento da criança, ela vai adquirindo novas habilidades, novas aprendizagens. Bréscia (2003) ainda afirma que,

> a função da música – tal como a da arte – repousa no sentido de proporcionar um tipo de autoexpressão livre. De fato, tem ela sido denominada “disciplina de expressão”. Enriquece a vida da criança por meio das oportunidades que lhe oferece para participar dos sentimentos de outros e expressar seus sentimentos a outros, enquanto observa, ouve, executa e cria. Como disciplina socializadora, tem também grande valor (BRÉSCIA, 2003, p.86).

O trabalho com a música com a criança é indispensável, pois ela desenvolve inúmeros benefícios para o processo de ensino e aprendizagem. Para Syders (1992), com a música, a criança desenvolve habilidades espacial, lógico – matemática, verbal e musical. Por esses e outros motivos é cabível expor que a utilização da música com a criança, é um método que desenvolve bastante o cognitivo das crianças, levando as mesmas para uma boa aquisição do conhecimento.

No ambiente escolar, o que prioritariamente se busca é a aprendizagem. Na sala de aula, o professor planeja, busca novas metodologias, orienta os alunos, tendo em vista o principal fim que é a aprendizagem. Segundo Syders(1992),

> propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente (SYDERS, 1992, p.14).

Através dessas indagações, pode-se ressaltar que, a música é uma ferramenta que faz parte do dia a dia da criança e está presente desde cedo em suas vidas, seja no ambiente familiar, ou escolar. Sendo assim, as atividades que, envolvem a musicalização, permitem que as crianças conheçam melhor a si mesmas, ao próximo e o mundo em que vive. E segundo Weilgel (1980), categoriza esse desenvolvimento da criança em desenvolvimento motor, cognitivo e sócio afetivo, auxiliando de maneira imprescindível e significativa.

Dessa forma, podemos perceber que, a música auxilia no desenvolvimento da criança, à medida que, propicia para ela, novos caminhos, sendo que, a criança entenda a importância da música e suas particularidades, além disso, a criança irá se desenvolver e adquirir cultura através da música.

4 CONTRIBUIÇÕES DA MÚSICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A música tem a capacidade de combinar os sons e contribuir de forma positiva para o desenvolvimento do aluno, seja ele cognitivo ou físico. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil em seu volume 03, orienta trabalhar com música na educação infantil de 0 a 6 anos, pois, está desenvolve a afetividade e as noções temporais (BRASIL, 1998).

A música ajuda tanto no processo de ensino-aprendizagem, como também no desenvolvimento sócio afetivo da criança, auxiliando a concentração e motivando a criatividade Segundo Camargo (1994),

> a educação através da música, envolvendo os aspectos dinâmicos, sensoriais, mentais e espirituais do ser, não só colabora no desenvolvimento de todas as faculdades, como contribui para a formação de sua personalidade individual (CAMARGO, 1994, p. 17).

A utilização da música em sala de aula, numa faixa etária de 0 a 6 anos, torna o ambiente mais harmônico e acolhedor, fundamental para as crianças nos seus primeiros anos de vida. Pois, é nesse período que, elas, estão em processo de desenvolvimento e a música favorece neste processo. Ela, perante Chiarelli; Barreto (2005), é um meio de comunicação e expressão

verbal, por isso, deve estar presente no ambiente escolar, principalmente, nos primeiros anos de vida de escolarização, além de proporcionar uma socialização entre os alunos, estimulando e desenvolvendo a participação em grupo. Chiarelli; Barreto (2005), afirmam que,

> as atividades de musicalização permitem que a criança conheça melhor a si mesma, desenvolvendo sua noção de esquema corporal, e também permitem a comunicação com o outro (CHIARELLI; BARRETO, 2005, s/p.).

Quanto maior a quantidade de estímulo uma criança receber, melhor será seu desenvolvimento. Segundo Ferreira (2002),"a combinação sonora constantemente é utilizada como suporte ou subsídio para a memorização e para o aprendizado de qualquer coisa em nossa vida" (FERREIRA, 2002, p.25).

A prática da musicalização contribui ainda na criatividade, na capacidade auditiva, concentração e atenção. Neste sentido, para Lima; Sant'anna (2014), percebem-se a vasta contribuição que, a música, pode proporcionar, enfatizando que esta deve estar presente no ambiente escolar e principalmente na Educação Infantil, pois é nesse período que a criança está em processo de desenvolvimento cognitivo, físico, linguístico, psicomotor e sócio afetivo. Para Lima; Sant'anna (2014),

> a música estimula o desenvolvimento psicológico da criança, pois contribui significativamente para que as crianças possam reestruturar suas emoções, alcançando um equilíbrio natural. Facilita também a liberação das fantasias, da imaginação, a criatividade, e através destas a criança pode se tornar um ser mais feliz(LIMA; SANT'ANNA, 2014, p.103).

Através dessas indagações, pode-se ressaltar que, segundo Zabolli (1998), a música é uma ferramenta facilitadora da aprendizagem que, estreia, relação interpessoal e abre um leque de oportunidades para desenvolvimento das crianças na educação infantil. Desse modo, o educador deve ter um olhar especial para inserção da música em sala de aula e fazer desta uma ferramenta que auxilia na aprendizagem do docente. De acordo com Zabolli (1998),

> a música tem como finalidade auxiliar o professor em suas tarefas diárias. Ajuda o aluno em seu desenvolvimento intelectual, motor e social. Também ajuda a combater a agressividade, pois canaliza o excesso de energia; ajuda a enfrentar o isolacionismo; desenvolve o espírito de iniciativa e funciona como higiene mental. Portando, a música é um grande benefício para a formação, o desenvolvimento do equilíbrio, da personalidade, tanto da criança como do adolescente (ZABOLI,1998, p.96).

Portanto, é importante trabalhar música em sala de aula, pois ajuda no desenvolvimento da criança e propicia novos conhecimentos. Nesse processo, o professor faz com que o aluno pense e entenda a importância da música e adquira cultura através dela, considerando o seu conhecimento e possibilitando uma aprendizagem significativa para a criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música contribui e possui um papel importante na vida e na educação da criança, pois ela facilita o processo da aprendizagem, além disso, envolve áreas diferentes de conhecimentos, para que a criança aprenda a aceitar suas limitações e capacidades. Sendo de grande relevância na educação infantil, pois, ela é usada como ferramenta de aprendizagem.

Vale ressaltar que, a música é um processo que envolve a construção do conhecimento e favorece o desenvolvimento e está relacionada à diferente motivação do ensinar que pode favorecer a socialização, desenvolvimento e autoestima do senso musical de cada fase das crianças. O uso da música faz com que a criança desenvolva a criatividade, a percepção auditiva entre outros. Além disso, pode melhorar e estimular a capacidade de concentração, melhorando a qualidade de ensino e motivando a criança a entrar em contato com a sua vivência.

Portanto, se pode perceber que, a música além de ser capaz de expressar variados sentimentos, contribui também para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Por isso, ensinar música na educação infantil faz com que o aprender se torne significativo, podendo ajudar o aluno no seu dia a dia e facilitando a própria comunicação do indivíduo. Enfim, a música é um instrumento facilitador no processo de ensino-aprendizagem, portanto, deve ser possibilitado e incentivado o seu uso em sala de aula.

6 REFERÊNCIAS

BEYER, Esther. **Idéias em Educação Musical.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

BRASIL. Ministério ds Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil /** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CAMARGO, Maria Ligia Marcomdes. **Música/Movimento: um universo em duas dimensões.** Aspectos técnicos e pedagógicos na educação física. Belo Horizonte: Villa Rica, 1994. 3v.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. **A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser.** Revista Recre@rte N°3. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Junho 2005.

CHIARELI, Lífia arina Meneghetti; BARRETO, Sidirley de Jesus. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: A música como meio de desenvolver a integração do ser.** Recreart, Santiago de Compostela, jun. 2005. Disponível em: http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm. Acesso em: 18 set.2019.

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula.** 2ª Edição. São Paulo: Editora Contexto, 2002.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música.** São Paulo: Scipione, 2º ed, 1997.

LIMA, Grasiellle P. de; SANT'ANNA, Vera L. L.: **A música na educação infantil e suas contribuições.** Revista Pedaogia em Ação. ISSN 2175-7003. v.6, n.1, 2014.

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

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

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

WEILGEL, Anna Maria Gonsales. **Brincando de música.** Porto Alegre: Kuarup. 1988.

ZABOLI, G. **Práticas de ensino: subsídio para a atividade docente**. 9ª ed. São Paulo:Ática, 1998.152p.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOMOTRICIDADE PARA A CRIANÇA COM MICROCEFALIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jucimara dos Santos Melo[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: O presente estudo busca compreender a importância da Psicomotricidade na Educação Infantil e sua contribuição para a formação da consciência corporal e cognitiva de crianças com microcefalia. A microcefalia são danos causados pelo Zika Vírus, segundo Cabral (2015), é uma malformação em que o cérebro não se desenvolve adequadamente e o perímetro cefálico apresenta medidas menos que o normal, trazendo dificuldades ao sistema corporal da criança. Diante disse o objetivo geral deste trabalho foi pesquisar quais as legislações que estão sendo adotadas no país para ajudar a essas crianças, também como as escolas e os educadores estão preparados para receber essas crianças e como a psicomotricidade será fundamental para o seu desenvolvimento intelectual, motor e social. Com base no nosso objeto de estudo, este trabalho se caracteriza por uma pesquisa de cunho teórico e de caráter bibliográfico. Segundo Demo (1994), podemos distinguir, pelo menos, quatro gêneros de pesquisa, mas tendo em conta que nenhum tipo de pesquisa é autossuficiente, pois na prática mesclamos todos, acentuando uns mais que outros. Para tanto, a metodologia utilizada foi pautada num trabalho de revisão qualitativa teóricas, com a elaboração desse artigo foi possível constatar, partindo de concepções de vários autores Fonseca (1995), Bueno (1998), Lê Boulch (1988), Vygotsky (1987), que o êxito do trabalho psicomotor só será alcançado se for desenvolvido nos primeiros anos de vida.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Inclusão. Microcefalia. Psicomotricidade.

Abstract: *This study aims to understand the importance of Psychomotricity in Early Childhood Education and its contribution to the formation of body and cognitive awareness of children with microcephaly. Microcephaly is damage caused by Zika Virus, according to Cabral (2015), is a malformation in which the brain does not develop properly and the head circumference is less than normal, causing difficulties to the child's body system. Facing said the general objective of this work was to research which laws are being adopted in the country to help these children, also how schools and educators are prepared to receive these children and how psychomotricity will be fundamental for their intellectual, motor development. and social. Based on our object of study, this work is characterized by a theoretical and bibliographical research. According to Demo (1994), we can distinguish at least four research genres, but considering that no type of research is self-sufficient, because in practice we all merge, emphasizing some more than others. Therefore, the methodology used was based on a theoretical qualitative review work. With the elaboration of this article it was possible to verify, starting from the conceptions of several authors Fonseca (1995), Bueno (1998), Lê Boulch (1988), Vygotsky (1987) , that the success of psychomotor work will only be achieved if it is developed in the early years of life.*

Keywords: *Early Childhood Education. Inclusion. Microcephaly. Psychomotricity.*

[1] Acadêmica do Curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.

[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

Define-se microcefalia como uma malformação congênita ocasionada pelo Zika Vírus que é transmitido pelo mosquito *Aedes Aegypti*, na qual o cérebro não se desenvolve de maneira adequada ocasionando um crânio pequeno segundo Eickmann (2016). A definição de microcefalia não é padronizada, mas há uma concordância quanto à ocorrência de um perímetro cefálico abaixo do padrão de curvas apropriadas para a idade e sexo.

A maioria dos casos de microcefalia é acompanhada de alterações motoras e cognitivas que variam de acordo com o grau de acometimento causado ao cérebro. Dependendo da área e da extensão do cérebro que foi atingida pela doença, cada criança poderá ter comprometimentos diferentes, podendo apresentar atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, déficits auditivos, físicos, intelectuais, cognitivos e ou visuais.

Desse modo, tendo em vista o grande surto de microcefalia que ocorreu no Brasil e a incidência de crianças com esse diagnóstico atualmente, é justificável que esse assunto seja abordado para que seja possível ajudar a diminuir os possíveis atrasos de desenvolvimento dessas crianças, através da psicomotricidade nas práticas pedagógicas.

Para que a criança tenha um desenvolvimento adequado ao longo do seu processo de aprendizagem, é necessário que a psicomotricidade não seja simplesmente como uma transmissão de conhecimentos, mas que vise contribuir para o desenvolvimento pedagógico e o ajude no aspecto físico, mental, social, intelectual e cultural, auxiliando assim no processo de aprendizagens e nas práticas pedagógicas.

Sabe-se que, a realidade de se trabalhar com educação inclusiva não é simples e nem fácil, pois, requer uma formação adequada e, por muitas vezes, esse profissional não a tem e acaba por se tornar um grande desafio para o docente.

O presente artigo vem trazer à importância da psicomotricidade para a criança com microcefalia na educação infantil, demonstrando a importância do professor diante do problema encontrado na sociedade. Mostrando como é importante a criança como ser único ser trabalhado na sua totalidade, e como conhecer o próprio corpo é fundamental e de grande relevância para a criança ter um crescimento saudável e um desenvolvimento adequado perante a sociedade, pois ela vem contribuir para um desenvolvimento psicomotor satisfatório e uma evolução psicossocial do aluno.

A escolha desse objeto de estudo deu-se pela preocupação de como se trabalhar com crianças com microcefalia na educação infantil, já que é um tema pouco estudado e falado no ambiente escolar e precisamos estar aptos para recebê-las de maneira responsável e satisfatória

para ambas as partes. A metodologia do artigo pauta-se em uma pesquisa de revisão bibliográfica que, se deu por meio de coletas de dados existentes em livros, revistas e artigos publicados onde com abordagem qualitativa segundo Richardson (2012), para um bom desenvolvimento da pesquisa e justificasse pela importância de se trabalhar o corpo, a mente e as emoções nas séries iniciais.

2 CONCEITO DE MICROCEFALIA

O crescente nascimento de crianças com microcefalia nos estados do Brasil no ano de 2015, indicava o início de uma epidemia que aconteceu até 2018, estima-se que pelo menos 3.226 crianças em todo território Nacional (BRASIL 2018).

Segundo o Ministério da Saúde a Microcefalia é uma malformação congênita em que o cérebro não se desenvolve de maneira adequada. Essa malformação pode ser efeito de uma série de fatores de diferentes origens, como substâncias químicas e infecciosas, além de bactérias, vírus e radiação.

A Microcefalia pode via a ser causada de diferentes formas, desde anormalidades genéticas até mesmo por infecções que venham a acorrer durante a gestação, como a rubéola, a toxoplasma, por exemplo, dentre outros fatores. Foi descoberto recentemente que, o Zika Vírus transmitido pelo *Aedes aegypti*, é um causador da microcefalia e, é mais frequente, no primeiro trimestre da gestação.

O Zika Vírus, é responsável por acometer células cerebrais fetais, conhecidas como células progenitoras neurais. Essas células são responsáveis pela formação dos ossos e pela cartilagem do crânio, devido a isso, ocorre a má formação craniana. Mas, a microcefalia não é apenas um problema físico, onde, mas quem a tem, apresenta uma diminuição do perímetro cefálico, neurológico psíquico e motor. Um indivíduo com microcefalia poderá ter um déficit cognitivo, problemas visuais, déficit auditivos e motores, atraso no desenvolvimento e epilepsia (BRASIL, 2017).

Devido ao amplo espectro da Síndrome, os graus de comprometimentos tendem a variar, entretanto, quanto mais precoce acontece a infecção, maiores são os danos ao Sistema nervoso Central. Dentre os comprometimentos ocasionados pela Síndrome, Wheeler (2018), ressalta que as crianças terão algum nível de comprometimento cognitivo, que irá exigir um suporte educacional e social que atenda a essas especificidades.

Desse modo, percebe-se que as crianças com microcefalia necessitam de atenção e cuidados específicos que de acordo com Fonseca (1995),

> nos nossos dias, o direito de ser diferente é também visto como um direito humano, que passa naturalmente pela análise crítica dos critérios sociais que impõe a reprodução e preservação de uma sociedade (e de uma escola) baseada na lógica da homogeneidade em normas de rentabilidade e eficácia, que tendem facilmente a marginalizar e a segregar quem não acompanha as exigências e os ritmos sofisticados (FONSECA, 1995, p. 13).

A inclusão da criança com microcefalia constitui um desafio, porque é preciso adequações, preparação profissional tanto na área da saúde como educacional, de modo que no caso dessa pesquisa, nas escolas é necessárias reformulações estruturais em algumas escolas tanto para os usuários como os profissionais, para que possam ter conhecimento específicos sobre o quadro clinico da Síndrome, e sejam capazes de criar estratégias que atendam às demandas desse público.

3 A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM MICROCEFALIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dentre os marcos legais que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, convém mencionar a LEI Nº 13.146, nomeada de lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência. No que concerne aos direitos à educação, no Capítulo IV Art.27 a referida Lei, assegura que,

> a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p.34).

No que concerne à legislação vigente, a lei nº 8.069/90 no Art. 54, inciso III, determina "o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 2010ª, p.31). Além dos centros especializados para estimulação das crianças com Microcefalia, a escola também constitui um importante espaço de estimulação. Portanto, é de suma importância que a inclusão escolar de criança com a SCVZ seja bem planejada pela escola, a fim de que os avanços no desenvolvimento destas crianças sejam cada vez mais expressivos.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5

anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados ou supervisionados por órgão competente do sistema do ensino e submetido a controle social (MEC, 2013).

Para que ocorra efetivamente a inclusão, o aluno precisa sentir-se pertencente ao lugar, e a escola precisa exercer a responsabilidade pelo aluno, e ter o compromisso de desenvolver uma pedagogia onde todos estejam inseridos, até os com múltiplas deficiências. Assim quanto mais cedo a inclusão acontecer, serão maiores os benefícios.

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil são as interações e a brincadeira, pois essas oportunizam às crianças aprenderem por meio das interações entre pares e com adultos, e com isso o desenvolvimento e a socialização são oportunizados. De acordo com Mendes (2016, p. 252) "com suporte necessário e apropriado, as crianças pequenas com necessidades educacionais especiais podem tanto adquirir habilidades complexas quanto participar com sucesso de ambientes inclusivos".

4 DESAFIOS PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM MICROCEFALIA NA ESCOLA

A inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, segundo Mendes(2016) constitui um cenário de desafios a serem enfrentados pelos educadores: escolas sem estrutura física que contemple a acessibilidade, a falta de professores habilitados, a dificuldade em obter um diagnóstico, o déficit na formação de professores, são alguns desses desafios cotidianos enfrentados pelas instituições, que relatam a insuficiência de treinamento que os subsidie quanto aos cuidados necessários, e as estratégias capazes de promover o desenvolvimento desses discentes, havendo ainda queixas quanto ao baixo salário, sobrecarga de trabalho e carência de suporte familiar da criança.

No caso de crianças com limitações mais severas, se observa um desconhecimento total do educador sobre como proporcionar melhores condições para atender as necessidades dessas crianças.

Sabemos que alguns destes desafios dependem da aplicação de políticas públicas, como é o caso da acessibilidade. Por outro lado, devemos considerar que a gestão da escola tem um papel importante para que essa inclusão aconteça, pois de acordo com Hines (2008), a atuação da direção é fundamental para o sucesso na transformação de uma escola na perspectiva inclusiva.

Porem alguns desafios ainda precisam ser vencidos nas escolas, para que ocorra o processo de inclusão. Dentre eles são: as estratégias de articulações entre a direção e os

educadores, os pais e a comunidade escolar e a questão da formação dos educadores, que ainda anda a passos lentos no nosso país.

Pensando nesses desafios, entendemos que é no cotidiano da sala de aula que identificamos como esse processo de inclusão está acontecendo, o que nos leva a um questionamento: Como as práticas pedagógicas podem contribuir para que a inclusão aconteça nas classes regulares de Educação Infantil.

5 INCLUSÃO ATRAVÉS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A escola é um meio social de integração entre indivíduos, é um lugar onde o saber deve ser socializado e tem por função dar condições para que o indivíduo possa construir conhecimento.

Diante disso,

> a principal função social e pedagógica da escola é de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento no processo de pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética (LIBANÊO, 2004 p. 137).

Para Vygotsky (1987), há potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas entendem que, para estas poderem desenvolvê-las, devem ser lhe oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. E necessário que os docentes entendam que o tipo e a gravidade da sequela em crianças com diagnóstico com microcefalia podem variar de acordo com a área cerebral acometida. Desse modo, é de grande importância à compreensão da criança especial, para buscar melhores condições da mesma se enquadrar no ambiente escolar,

> os bebês com microcefalia devem ter acesso ao conjunto de cuidados próprios da primeira infância e, sobretudo, àqueles, inerentes a sua condição específica. Sabendo que as crianças com microcefalia também podem aprender, se tiverem oportunidade de interagir desde a mais tenra idade, as creches devem acolher os bebês com microcefalia em ambientes inclusivos, ricos e estimulantes, que ofereçam por meio de ação interdisciplinar, as condições necessárias ao seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2016, p.47).

No que concerne a legislação vigente, a real inclusão e as práticas pedagógicas direcionadas as necessidades da criança com microcefalia, permite que o aluno se sinta pertencente à escola e ao grupo, e a escola sente-se responsável pelo aluno, de modo a comprometer-se em desenvolver uma pedagogia capaz de educar a todos.

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e, a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, passa a ser obrigatória para crianças de 4 a 5 anos, e opcional de 0 a 4 anos em ambientes de creches.

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil são as interações e a brincadeira, e na brincadeira que a criança é estimulada a experimentar, descobrir, cuidar e aprender, contribuindo para o seu desenvolvimento, na formação da autonomia, na participação, no seu desenvolvimento pessoal e da sua autoestima. O guia de Estimulação para crianças com Síndrome do Vírus Zika, desenvolvido por Marçal e Oliveira (2017), exibe as atividades a serem empreendidas na estimulação de crianças com Microcefalia.

Os autores apresentam as estratégias para estimulação multissensorial, incluindo visão, audição, tato, olfato e paladar. Sendo assim, para que as observações desenvolvidas pelos professores e o trabalho pedagógico com a criança incluída fique organizado e de acesso aos profissionais que trabalham com ela foi criado o Plano de Educação Individualizado (PEI) em 2009. Nele o professor registra e planeja as ações do desenvolvimento do estudante com deficiência, através das áreas acadêmicas, da vida diária, área motora, atividades físicas, sociais, de recreação/lazer e de profissionais externos a escola que trabalham com a criança.

6 A PSICOMOTRICIDADE COMO MEDIAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM MICROCEFALIA

Pensando em Mediação é impossível não citar Lev Semyonovich Vygotsky e a teoria sócia histórica. Como pensador esteve sempre a frente do seu tempo e as suas pesquisas ajudaram a tecnologia de informação, de comunicação e a educação permitindo a qualificação e ampliação dos movimentos que buscam uma interação mais ética para a história de desenvolvimento de sujeitos marcados pelos rótulos da deficiência, da incapacidade e da anormalidade**.**

Além disso, os princípios estabelecidos por Vygotsky (1987), e seus seguidores edificaram a concepção sociointeracionista para o desenvolvimento e a aprendizagem humana. O homem não possui seu potencial de capacidades determinado e definido geneticamente, as possibilidades humanas devem ser compreendidas numa perspectiva evolutiva.

Bueno (1998) afirma que, a psicomotricidade estuda as implicações do corpo, suas vivências, o campo dos significados das palavras e a interação entre os objetos e o meio para realizar uma atividade. Sendo assim a Psicomotricidade como sendo uma área que tem por objetivo o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo se faz importante para o trabalho com crianças na etapa da Educação Infantil.

De acordo com Oliveira (2015), o termo psicomotricidade apareceu pela primeira vez com Ernest Dupré em 1920, significando um entrelaçamento entre o movimento e o pensamento.

> Desde 1909, ele já chamava a atenção de seus alunos sobre o desequilíbrio motor, denominando o quadro de "debilidade motriz". Verificou que existia uma estreita relação entre as anomalias psicológica e as anomalias motrizes, o que o levou a formular o termo Psicomotricidade (OLIVEIRA, 2001, p.28).

Muitos estudiosos voltaram suas pesquisas para a Psicomotricidade. Mas segundo Fonseca (1995b), Henri Wallon possivelmente é o precursor dos estudos direcionados a essa área, pois desenvolveu várias pesquisas e publicou obras no campo do desenvolvimento psicológico da criança. O movimento é entendido por Wallon como a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo.

Segundo Bueno (1998), a psicomotricidade no Brasil tem seus primeiros registros e documentos em meados de 1950, neste período começava-se a reconhecer a ligação existente entre corpo e movimento, mas ainda não se visava o termo “psicomotricidade”. O autor salienta ainda que no fim de 1950 Günspun, já evidenciava a possibilidade de tratamento de distúrbios de aprendizagem utilizando-se de atividades psicomotoras. A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade foi fundada em 1980, com o objetivo de auxiliar os profissionais que trabalhavam e buscavam formação nesta área.

Fonseca (1988) coloca que, a psicomotricidade pode possibilitar meios de prevenção e intervenção nas Dificuldades da Aprendizagem, além de poder ser um ótimo recurso para desenvolver potenciais de aprendizagens, mas estes fatores somente poderão ser evidenciados se a prática psicomotora for bem elaborada e estruturada. Assim sendo, observa-se a importância em se desenvolver atividades psicomotoras que objetivem atender todas as necessidades das crianças, pois estas dependem de bons mediadores para que o processo de aprendizagem ocorra com êxito.

De acordo com Oliveira (2001), no início a psicomotricidade era voltada para quem apresentava algum tipo de deficiência principalmente na área de motricidade. Porém na sociedade atual ela se tornou de extrema importância na educação infantil na parte pedagógica, pois para a psicomotricidade é importante que a criança desenvolva várias habilidades como correr, saltar, pular, pensar, observar, dançar, ou seja, conhecer o seu corpo.

Estimular o desenvolvimento psicomotor nas crianças, com qualidade, nos primeiros anos de vida, fazer com que ela receba vários estímulos, essa criança passa a realizar mais conexões cerebrais, e ao chegar na fase de alfabetização terá capacidade desenvolvidas, bastando apenas aprimora-las.

O atraso no desenvolvimento motor na etapa de 0 a 3 anos nas crianças, afeta profundamente todo processo de adaptação motora, afetando sua vida futura como cidadão vital. A psicomotricidade tem como seu objetivo principal desenvolver o aspecto comunicativo do corpo o que equivale a dar ao indivíduo a possibilidade de dominar o seu corpo, de economizar energia, de pensar em seus gestos a fim de aumentar-lhe a eficácia e estética de completar e aperfeiçoar seu equilíbrio, atuando sobre os movimentos corporais e sensoriais perceptivos com o objetivo principal de proporcionar a criança um desenvolvimento adequado.

Afirma-se assim que, a psicomotricidade é o ato de enxergar a criança como um todo, ou seja, no seu aspecto global, considerando os aspectos motor, cognitivo e psicológico, intervindo junto a ela, sob o aspecto holístico. Para Fonseca (1988, p. 12) "a psicomotricidade vem como apoio para o ensino e aprendizagem de crianças de modo geral, vem harmonizar e maximizar o potencial motor, afetivo-relacional e cognitivo", ou seja, o desenvolvimento global da personalidade.

A psicomotricidade, desta forma, na educação infantil, ocorre, principalmente, através das brincadeiras que são desenvolvidas nesta fase, nas quais, ajudam a criança no seu desenvolvimento psicomotor durante a fase de evolução. Para Bueno (1998, p. 51) "é preciso entender que, o domínio de uma atividade não é conquistado de imediata. Só o funcionamento de uma ação pode conduzir a um aprimoramento dos movimentos".

Assim, se faz necessário que a criança tenha um conhecimento sobre seu corpo e funcionamento, porque quando se enfatiza o termo psicomotor, nem todo trabalho com o corpo é psicomotricidade, o enquadre epistemológico é distinto, na medida em que entende que o corpo não é um aglomerado de órgãos, ossos e peles, mas como um corpo que fala. Desta forma, as práticas orientadas pela psicomotricidade constituem-se por conjuntos de técnicas que promovem a entrada do corpo em cena.

E diante disso, uma das principais preocupações que tanto os pais, professores e todos os envolvidos no processo de desenvolvimento e amadurecimento da criança com microcefalia, como atuarão na sociedade, pois há uma imensa quantidade de tecnologias que fornecem diversas informações desnecessárias que poderão ajudar ou também atrapalhar o andamento dessa criança.

Com isso e no sentido do brincar que as escolas devem trabalhar a psicomotricidade contribuindo assim para um melhor desenvolvimento do ensino aprendizagem, pois a criança também aprende brincando.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou investigar a crescente causa de crianças com Microcefalia, os agentes causadores dessa Síndrome, quais medidas estão sendo adotadas para inclusão dessas crianças na escola e os desafios encontrados entre os educadores e as medidas de práticas pedagógicas adotadas para inclusão dessa criança.

Levar a discussão da inclusão da criança com Microcefalia nas escolas envolve muitos desafios, uma vez que e preciso haver uma desconstrução da ideia de que pessoas com deficiências, não tem capacidade intelectual, desconhecendo as suas potencialidades, o que acaba reforçando a crença da suposta incapacidade de uma criança com síndrome.

Deve-se tornar clara que a inclusão não significa tornar o outro igual, mas reconhece-lo nas suas diferenças, oferecendo oportunidades de estruturações, ou ainda, o fazer psicomotor ajudar no processo da inclusão.

Como não se sabe ao certo sobre a deficiência, como é uma Síndrome descoberta recentemente, nem como essas lesões repercutem em outras áreas do organismo, precisamos escrever um novo capítulo na história da Educação Brasileira, com a inclusão dessas crianças. E para isso, é preciso unir forças para que esse seja escrito de maneira mais bela possível.

8 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **Teoria e prática em psicomotricidade**: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. Curitiba: Wak, 2004.

BRASIL. **Constituição Federal. Brasília**: Senado Federal, 1988a..

BRASIL. MEC. **Declaração de Salamanca**. Brasília, 1994.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.**

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde**. Vírus Zika no Brasil:** a resposta do SUS. Brasília, DF, 2017. 137p.

BRASIL. Ministério da Saúde**. Microcefalia: causas, sintomas, tratamento e prevenção**. Vigilância Epidemiológica. SUS. Brasília, DF, 2019.

BUENO, Jocian Machado. **Psicomotricidade**: teoria e prática. São Paulo: Lovise, 1998

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1994

EICKMANN, Sophie Helena. et al. SÍNDROEM DA Infecção congênita pelo vírus Zika. **Caderno de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v. 32, n 7, p. 1-3, jul. 2016. Disponível em: http:// www.scielo.br/pdf/csp/v32n7/1678-4464-csp-32-07-e00047716.pdf. Acesso em: 26 out.2019.

Flor, C. J. D. R. V.; Guerreiro, C. F.; & Dos Anjos, J. L. M. (2017). **Desenvolvimento neuropsicomotor em crianças com microcefalia associado ao Zika Vírus**. Revista Pesquisa em Fisioterapia, 7(3), 313-318.

FONSECA, Vitor. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

FONSECA, Vitor. Psicomotricidade. 2ª. ed.São Paulo: Martins Fontes,1988

HINE, J. T. Making collaboration work in inclusive. hing school clasrooms: recommendations for principals. **Intervention in scholl and clinic**, v. 43, n. 5, p. 277- 282, 2008.

LÊ BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor:** do nascimento aos 6 anos. Tradução de A. G. Brizolara. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia. Editora Alternativa, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil**. Ministério da Educação, novembro de 2007. Disponível em: http:// portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf Acesso em: 16 out. 2019.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco. Secretaria Executiva de Vigilância em Saúde. **Protocolo Clínico e Epidemiológico para investigação de casos de microcefalia no estado de Pernambuco**. Versão N° 02. Pernambuco: Secretaria Estadual de Saúde, 2015.42p.

SANT'ANA. I.M. **Educação Inclusiva:** concepções de professores e diretores. 2005. Disponível em: http:// www.sielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf. Acesso em: 14 de outubro de 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginación y el arte em la infância.** México, Hispánica, 1987

A VISITA DE CAMPO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
Aplicação na Educação Socioambiental

Lalesca Andrade dos Santos[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]
Marcia Alves de Carvalho Machado[3]

Resumo: A visita de campo é uma ferramenta pedagógica, de acordo com Diniz; Viveiro (2009) relatam que, tal visita, contribui como motivação para os estudantes, o que possibilita atender a distintos interesses dos estudantes, onde, busca-se, significar os conteúdos vistos em sala de aula, proporcionando a saída da escola, para a construção do conhecimento através do contato direto com o objeto estudado. Costella; Schaffer (2012), afirmam que, os trabalhos de campo, são atividades que integram disciplinas, além de servirem como sensibilização sobre temas relevantes para a construção de conhecimentos e formação cidadã dos indivíduos. Buscou-se, então, através dessa pesquisa analisar como o trabalho de campo é fundamental para se alcançar as competências propostas pela BNCC na área das Ciências Humanas. Destaca-se desta maneira, a importância da visita de campo e o seu valor pedagógico para a aprendizagem como também a sua importância para desenvolvimento da Educação Socioambiental. Tendo como metodologia a revisão bibliográfica, traz a importância das visitas de campo para as relações sociais, ambientais e de professor/aluno, instigando o aprendizado a partir de métodos fora da sala de aula.

Palavras- Chave: Aprendizagem. Ferramenta Pedagógica. Visita de Campo.

Abstract: *The field visit is a pedagogical tool, according to Diniz; Viveiro (2009) report that such a visit contributes as motivation for the students, which makes it possible to attend the different interests of the students, where, it is sought, to mean the contents seen in the classroom, providing the exit of the school, for the knowledge construction through direct contact with the studied object. Costella; Schaffer (2012) state that the fieldwork is an activity that integrates disciplines, besides serving as sensitization on relevant topics for the construction of knowledge and citizenship formation of individuals. Thus, this research sought to analyze how fieldwork is fundamental to achieve the competencies proposed by the BNCC in the area of Human Sciences. In this way, the importance of the field visit and its pedagogical value for learning is highlighted, as well as its importance for the development of Socio-Environmental Education. Having as methodology the bibliographic review, brings the importance of field visits to social, environmental and teacher / student relations, instigating learning from methods outside the classroom.*

Keywords*: Learning. Pedagogical tool. Field visit.*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.
[3] Trabalho coorientado pela professora Ma. Marcia Alves de Carvalho Machado, regente da disciplina Metodologia do Ensino de História.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento integral do aluno é um dos principais objetivos da educação brasileira, como define a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, quanto a educação ser dever da família e do Estado, a partir dos princípios de liberdade e dos ideais de solidariedade humana e tendo como fins o pleno desenvolvimento do educando, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

O caminho para formação do aluno não está restrito apenas ao ensino formal, ou seja, a sala de aula. A aprendizagem ocorre através dos interesses e necessidades do aluno, com isso o uso de recursos que ultrapassem as paredes da sala são essenciais para a construção do conhecimento, como defende as Diretrizes da Educação Básica, "organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola" (BRASIL, 2010).

A aprendizagem se efetua quando se faz de forma significativa, ou seja, o aluno consegue perceber o sentido e a importância de estar estudando determinado assunto, assim a visita de campo, também conhecida como trabalho de campo, saída a campo ou aula de campo, se torna uma ferramenta eficaz tanto para a construção de sua formação acadêmica, quanto para a formação de valores éticos. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também orienta sobre o trabalho de campo no ensino fundamental.

Além de aguçar o senso de descobertas de novos lugares e culturas, as visitas de campo, enriquecem o capital intelectual do discente, pois permite a construção de uma aprendizagem significativa, propiciando a criação de uma consciência social, ou seja, do que o cerca. Assim, ele tem maior probabilidade de entender os processos – social, histórico, cultural, ambiental, entre outros, no qual se insere. Como exemplo, um aluno que realiza uma visita de campo em uma Área de Proteção Ambiental (APA) e, nesse momento, é estimulado e orientado a entender a importância desse espaço e da proteção ao meio ambiente, pode refletir como as suas ações implicam nessa conservação. Nessa conjuntura questiona-se: como a BNCC trata da incorporação do trabalho de campo no desenvolvimento das disciplinas de ciências humanas? Qual a importância da visita de campo como ferramenta na prática pedagógica da educação básica? E como trabalhar a visita de campo no desenvolvimento de conteúdo relativo a educação socioambiental?

Esta pesquisa tem por objetivo geral discutir a importância da visita de campo como ferramenta pedagógica para uma aprendizagem significativa. E como objetivos específicos: identificar como a BNCC orienta o trabalho de campo no desenvolvimento das disciplinas de

ciências humanas do ensino fundamental; e compreender a importância da visita de campo como ferramenta pedagógica para essa etapa da educação básica.

Justifica-se esta pesquisa pela importância da visita de campo para o processo de ensino-aprendizagem, no desenvolvimento da atividade que leve a conhecer novos lugares, como museus, áreas de preservação e comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, entre outras, torna o conhecimento mais amplo e instiga a conhecer mais da cultura local, de outras culturas, do meio ambiente, ou seja, dá mais sentido aos conteúdos mediados nas aulas.

A base teórica considera as orientações da BNCC, aprovada em dezembro de 2017, além das contribuições de Carbonell (2002), sobre inovação na escola, Braga (2015) acerca do ensino com museu e Diniz; Viveiro (2009) sobre educação socioambiental, entre outros.

Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, desenvolvida por meio da abordagem qualitativa, que para Richardson (2012, p. 79) "[...] difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema". A motivação do trabalho decorreu dos questionamentos sobre: o que é preciso para que o aluno compreenda na prática os conteúdos mediados em sala de aula, de forma que este adquirida um significado concreto, a fim de desenvolver o seu pensamento crítico, resultando em uma atuação ativa na sociedade.

2 O TRABALHO DE CAMPO NAS CIÊNCIAS HUMANAS: O QUE DEFINE A BNCC?

A BNCC é o documento que norteia o currículo da educação básica, seja ele definido pela rede pública ou particular de ensino. Nela são organizadas as competências, temáticas, objetos de conhecimento e habilidade que os alunos precisam apreender durante o ensino básico, a fim de que se desenvolvam em cidadãos conscientes, críticos e participativos na sociedade.

Quanto a área de Ciências Humanas, para os anos do ensino fundamental a base se organiza em dois componentes curriculares: Geografia e História, disciplinas que estão voltadas a compreensão das relações do homem com o espaço, a natureza e o tempo, exercendo papel fundamental na formação integral do aluno, pois propicia ao estudante a participação na sociedade, refletindo sobre questões políticas, sociais, ambientais, entre outros, desencadeando uma ação crítica e democrática. Como afirma a BNCC,

> [ao] longo de toda a Educação Básica, o ensino das Ciências Humanas deve promover explorações sociocognitivas, afetivas e lúdicas capazes de

> potencializar sentidos e experiências com saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza (BRASIL, 2017, p. 354).

O trabalho de campo é uma metodologia que oportuniza ao aluno a compreensão do espaço em que se vive. A base evidencia o trabalho de campo, como uma atividade que estimula a curiosidade, a reflexão e o protagonismo do estudante, sendo assim, uma ferramenta importante para o desenvolvimento das competências específicas na área das ciências humanas. Como exemplo podemos citar a terceira competência específica de Ciências Humanas, que propõe,

> [...] identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social (BRASIL, 2017, p. 357).

Como também (BRASIL, 2017) "compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos". O aluno que, vivência experiências integradoras por meio do trabalho de campo, como manifestações culturais, visita comunidades indígenas e ribeirinhas, entre outras, é levado a conhecer a cultura do outro, desenvolvendo o respeito pelo diferente, construindo a identidade de cidadão e participando da dinâmica da sociedade.

Exercício que, desenvolve a valorização da diversidade de grupos sociais e de suas identidades, sem qualquer tipo de preconceito, correspondendo a nona competência geral da BNCC, "[...] fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais" (BRASIL, 2017), assumindo uma posição social ética, responsável e autônoma.

Através da aula de campo, os acontecimentos, ideias e fatos estudados em sala de aula, podem estabelecer conexão com os fatos sociais, possibilitando a compreensão dos problemas concretos, e das situações que cercam os alunos. Libâneo (1994), destaca que,

> [...] sendo possível, em função das condições da escola, será vivamente enriquecido com visitas a locais determinados (órgãos públicos, museus, fábricas, universidades, fazendas ou sítios etc.)" (LIBÂNEO, 1994, p.84).

Assim como para outras áreas, o trabalho de campo oferece um grande potencial de ensino na área das Ciências Humanas, pois o aluno enriquece os conhecimentos que já possui e tem oportunidade de experimentar novas aprendizagens.

> [Apesar] de ser realizada por profissionais de diferentes áreas, a Geografia apropriou-se dessa proposta metodológica de ensino como uma prática [...] para a compreensão das dinâmicas espaciais, bem como à análise profunda sobre os processos que estão visíveis (e perceptíveis) na paisagem (FARIAS; LEITE; SILVA, 2019, p. 37).

Quanto mais o aluno conhece a sua realidade e o que o cerca, maior será a sua capacidade de ler o mundo, tendo sensibilidade para resolver as situações colocadas pela sociedade, atuando de forma consciente, atingindo assim o que permeia os objetivos da BNCC, o exercício da cidadania. Assim, a visita de campo é uma metodologia em que se efetivará o trabalho de campo, atividade fundamental para o desenvolvimento as competências almejadas.

3 A VISITA DE CAMPO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

O uso de recursos e atividades diferenciadas contribui na motivação dos estudantes, despertando suas curiosidades e interesses sobre temas diversos. A visita de campo, também conhecida como trabalho de campo, ou aula de campo, vem como uma ferramenta pedagógica que pode ajudar ao aluno compreender melhor o tema estudado, construindo assim uma aprendizagem significativa, que irá ultrapassar a sala de aula. De acordo com Diniz; Viveiro (2009), ao diversificar as atividades e os recursos didáticos o professor,

> [...] contribui para motivar os estudantes, possibilitando atender a distintas necessidades e interesses dos alunos. A motivação é fundamental para que o estudante tenha uma aprendizagem significativa e, além disso, não há um único caminho que conduza com segurança à aprendizagem, pois são inúmeras as variáveis que se interpõem nesse processo (DINIZ; VIVEIRO, 2009, p. 1).

O trabalho de campo tem em sua essência um importante valor pedagógico, desfazendo a ideia superficial de passeio ou atividade de recreação. Para Castro; Giovanni (2000, p.13), o trabalho de campo se caracteriza por "toda atividade oportunizada fora da sala de aula que busque concretizar etapas do conhecimento e/ou desenvolver habilidades em situações concretas perante a observação e participação". Em concordância, Carbonell (2002), salienta que,

> [...] são necessários espaços físicos, simbólicos, mentais e afetivos diversificados e estimulantes (...), aulas fora da classe, em outros espaços da escola, do campo e da cidade. Porque o bosque, o museu, o rio, o lago [...], bem aproveitados, convertem-se em excelentes cenários de aprendizagem" (CARBONELL, 2002, p. 88).

A visita de campo, muitas vezes vista como uma atividade de lazer, na verdade é um trabalho que precisa ser sistematizado, envolvendo o planejamento, execução e avaliação da atividade. Antes da saída da sala de aula, propriamente dita, o professor precisa ter conhecimento do lugar a ser visitado, os alunos ainda em sala, precisam ser orientados do que será realizado e quais objetivos precisam ser alcançados, sendo conscientizados sobre a importância da atividade a ser realizada, como conceituam Costella; Schaffer (2012, p. 94),

> trabalhos de campo são atividades integradoras de disciplinas e de sensibilização e proposição sobre temas relevantes na construção de conhecimentos e na formação para a cidadania. Eles precisam ser planejados, dentro de diferentes modalidades, de projetos e propiciados aos alunos, pelo menos uma vez ao ano. Neste projeto, desde o planejamento, o local de visita precisa estar definido pelos professores, bem como sua execução.

Além da importância com relação a aprendizagem dos conteúdos, a visita de campo proporciona um vínculo mais próximo entre o professor e aluno. Este, começa a enxergar o docente de uma maneira mais disponível, tornando a relação entre os dois, resultante em um companheirismo e segurança que perdura na volta ao ambiente escolar.

Freire, (2004), enfatiza a importância da relação professor-aluno, compreendendo que, "[...] é impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade" (FREIRE, 2004, p.35). Quando o professor está próximo de seu aluno e conhece seu contexto de vida, o processo de ensino-aprendizagem se dá de maneira natural. Assim, a visita de campo, faz-se importante tanto para o melhor aprendizado do conteúdo estudado em sala de aula, quanto para a boa relação entre o aluno e professor.

4 VISITA DE CAMPO: APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL

A visita de campo é uma ferramenta pedagógica capaz de potencializar a aprendizagem, pois coloca o aluno como protagonista do ambiente, saindo da ideia de receptor de conteúdo. Através dela, o discente se envolve em situações reais e permite significar a teoria estudada em sala de aula.

O ambiente escolar, com sua pluralidade, exerce papel importante, possibilitando aos alunos diferentes modos de aprender os conteúdos. Sejam eles de áreas de conhecimento, como linguagem e matemática, ou temas transversais como por exemplo, a Educação Socioambiental, que compreende à ações que respeitam o meio em que vivemos, como afirma Brügger (1999, p. 30), "a questão ambiental diz respeito ao modo como a sociedade se relaciona com a natureza - qualquer sociedade e qualquer natureza - e isso inclui também as relações dos homens entre si", sendo possível o ensino dessa temática no ensino de História e Geografia.

Assim a visita de campo é uma atividade que auxilia não só na compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula, como se torna uma possibilidade de conhecimento da realidade, o que contribui na formação do cidadão.

Dessa forma, quando o aluno faz uma visita de campo ao Oceanário, por exemplo, além de serem explicados os assuntos abordados em sala de aula, significando–os, podem ser desenvolvidas atividades sobre Educação Ambiental, pois o aluno está em contato direto com o ambiente, como afirma Diniz e Viveiro (2009) "[as] atividades de campo permitem a exploração de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, o que possibilita que sejam também de grande valia em programas de Educação Ambiental (EA)".

Nesse sentido, a visita de campo se faz de grande valia para a construção da cidadania. Planos de Educação Ambiental asseguram a importância da participação de alunos em atividades fora da sala de aula, como cita o plano de educação ambiental do Rio de Janeiro (2014),

> dessa maneira, as possibilidades de incorporação de temáticas de Educação Ambiental poderão ser assimiladas e debatidas em diferentes contextos e de maneira interdisciplinar, permitindo que os alunos percebam a importância da sua participação nos fóruns públicos, assim como suas responsabilidades individuais e as relações que estabelecem com o ambiente (INEA, 2014, p.28).

Compreende-se assim, que o espaço escolar precisa desenvolver atividades, que favoreçam a compreensão e intervenções relativas aos fenômenos sociais e culturais, possibilitando aos discentes usufruir das manifestações culturais nacionais e universais.

Nesse sentido, a educação socioambiental se revela também como estudo das relações sociais ao trabalhar com o aluno a sua inserção na sociedade e, consequentemente, nas culturas que o cerca. A visita de campo a museus, é uma ótima oportunidade para o aluno entender as relações social e/ou cultural que se estabelecem no contexto da realidade que se insere, pois nele o discente terá o contato com peças, quadros, fósseis, entre outros materiais que darão significado a sua história e as relações da sociedade.

A transversalidade exerce papel importante para a compreensão dessa realidade, pois a atividade pode envolver conteúdos de disciplinas diversas como por exemplo, arte, história e geografia. De acordo com Braga (2015),

> o uso pedagógico do museu faz parte de uma concepção ampliada de educação, em que o sujeito está integrado de forma sensível ao mundo e pode refletir sobre a sua história e sobre as tramas culturais nas quais está envolvido. [...] Abre-se espaço para um conhecimento sensível, que localiza cada sujeito no seu universo cultural em diálogo com a pluralidade de linguagens estéticas do ambiente museu. Esse conhecimento é construído nas

> relações subjetiva e intersubjetiva que compõem uma visita pedagógica a museus (BRAGA, 2015, p. 46).

Como podemos perceber, a visita de campo pode fornecer importantes contribuições ao processo de ensino-aprendizagem, pois em atividades em que o educando se vê parte do ambiente, e não apenas caracterizado em um cenário distante, empregam práticas qualitativas, o que faz a construção do cidadão critico com relação as situações que o cercam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A visita de campo como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, é uma ferramenta que desenvolve habilidades fundamentais no processo de escolarização e de formação do cidadão. Além de descobertas de novos lugares e culturas, por meio dela o discente desenvolve de forma mais expressiva o entendimento do conteúdo estudado, e da sociedade em que vive, pois a aprendizagem se dá de maneira significativa, levando o aluno ao pensamento crítico, desenvolvendo assim um cidadão consciente de seus direitos e deveres, o que objetiva a BNCC.

Assim, essa ferramenta, constitui-se em um recurso indispensável na construção do conhecimento no ensino fundamental. Ao utilizá-la, o aluno compreende na prática o conteúdo estudado em sala, há também um despertar de consciência enquanto cidadão, pois o estudante passa a ter uma melhor compreensão da sociedade em que vive.

A visita de campo é um momento ímpar, pois o aluno está em contato direto com o meio ambiente, se relacionando com pessoas, histórias, culturas, ou seja, desenvolvendo uma educação socioambiental, tendo a consciência que ele é a base primordial para a harmonia em sociedade.

Estas são questões breves em comparação a abrangência da possibilidade do recurso nas disciplinas de ciências humanas, que engloba desde o conteúdo estudado antes em sala de aula, o momento da visita de campo, e o retorno à escola. São vários os debates em torno do tema, desde a vantagem no ensino por conta da interdisciplinaridade, até a quebra de conceitos previamente estabelecidos sobre a visita de campo.

6 REFERÊNCIAS

BRAGA, Jezulino Lúcio Mendes. **Discutindo o ensino de História mediado pelos museus**:

experiências docentes no Museu de Artes e Ofícios – BH. In: **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, RS, n.1, vol.1, jan/jun. 2015.

BRASIL. **Base nacional comum curricular:** educação é a base**.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base**. Brasília : MEC, 1996

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?** 2. ed. Florianópolis, SC: Letras contemporâneas, 1999.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar:** a mudança na escola**.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et. al (org.). **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COSTELLA, Roselane Zordan; SCHAFFER, Neiva Otero. **A geografia em projetos curriculares:** ler o lugar e compreender o mundo. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

DINIZ, Renato Eugênio da Silva; VIVEIRO, Alessandra Aparecida. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar**.** In: **Ciência em Tela**, São Paulo, SP, v. 2, n. 1. 2009.

FARIAS, Ricardo Chaves; LEITE, Cristina Maria; SILVA, Alcinéia de Souza. O trabalho de campo para além de uma atividade prática nas aulas de geografia: uma metodologia de viabilização da construção do conhecimento geográfico. In**: Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 15, n. 1, pág. 31-45, jan-jun 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa**.** 30. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2004.

INSTITUTO ESTADUAL DO AMBIENTE. **Educação ambiental:** conceitos e práticas na gestão ambiental pública. Rio de Janeiro: INEA, 2014.

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

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: O Papel do Professor na Educação Infantil

Larissa de Souza Gomes[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: O artigo tem como objetivo trazer uma reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento na educação infantil. Aborda-se neste, o conceito de alfabetização e letramento, métodos de alfabetização e letramento, apresenta-se legislações que regulamento o ensino na educação infantil, e o papel do professor como mediador no processo educacional. Acredita-se que o processo de alfabetização e letramento é essencial na vida do sujeito, pois, é através dele que, o homem, poderá participar das atividades na cidadania. Para Magda Soares (2010), alfabetização e letramento são praticas diferentes, porém, indissociáveis. Devem ser trabalhos juntos visando a formação para atuação no contexto social. Concluindo assim que, é possível alcançar uma educação de qualidade nos anos iniciais da educação infantil, que o docente utilize práticas educacionais envolvendo diferentes metodologias, proporcionando o desenvolvimento da alfabetização e letramento, sendo que, o sujeito possa contribuir para a transformação do meio social. A metodologia pautou-se na revisão bibliográfica relacionada ao tema, qualitativa segundo Richardson (2012).
Palavras- Chave: Alfabetização. Educação. Letramento. Métodos.

***Abstract**: The article aims to bring a reflection on the process of literacy and literacy in early childhood education. It addresses the concept of literacy and literacy, methods of literacy and literacy, presents laws that regulate teaching in early childhood education, and the role of the teacher as a mediator in the educational process. It is believed that the process of literacy and literacy is essential in the life of the subject, because it is through him that man can participate in activities in citizenship. For Magda Soares (2010), literacy and literacy are different but inseparable practices. They should be works together aiming at training for acting in the social context. Concluding that, it is possible to achieve a quality education in the early years of early childhood education, that the teacher uses educational practices involving different methodologies, providing the development of literacy and literacy, and the subject can contribute to the transformation of the social environment. The methodology was based on the literature review related to the theme, qualitative according to Richardson (2012).*
***Keywords**: Literacy. Education. Literacy. Methods.*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

O analfabetismo é um dos principais problemas que, ainda afeta a população brasileira. Ao longo de várias décadas até os dias atuais, pode-se encontrar pessoas adultas sem saber ler e escrever. Esse problema causa desigualdade social, o qual, o indivíduo cresce, sem saber reconhecer a estrutura da língua falada e escrita, a qual é muito importante para que o sujeito possa ser inserido e aceito no meio social.

Mesmo com todo o avanço de escolarização no Brasil, a taxa de analfabetos de jovens e adultas ainda está muito elevada. Contudo, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), **a** taxa do analfabetismo das pessoas com mais de 15 anos de idade diminuiu de 7,2% para 7,0% em 2017. Sendo que ainda temos 11,5 milhões de pessoas sem saber ler e escrever, que ainda é muito , pois o Plano Nacional da Educação (PNE) tem como uma das metas acabar com o analfabetismo até 2024. Mas para que isso aconteça, é essencial repensar no que refazer, e se fazer em termos de políticas pública juntamente com professores do ensino fundamental que trabalham enfrentando este problema dia após dia.

O presente artigo, tem como objetivo geral compreender sobre o processo de alfabetização e letramento na educação infantil, refletindo sobre o papel do professor como mediador no processo de ensino-aprendizagem, baseado no alfabetizar através do letramento, relatar alguns métodos usados por docentes no processo de alfabetização.

Segundo Magda Soares (1998), a prática do uso da leitura e escrita é de fundamental importância para que o ser humano possa ser incluso no convívio social. Sendo que, para isso será essencial o docente desenvolver metodologias que trabalhe a alfabetização junto ao letramento, proporcionando ao docente uma reflexão crítica, para que o mesmo desenvolva práticas e habilidades voltadas para as necessidades da vida do dia-a-dia. Nesse entendimento, é imprescindível e de suma importância que, o ser humano além de alfabetizado, também seja letrado, para que assim, ele possa realizar as práticas tanto da leitura, como da escrita.

No conceito de alfabetização e letramento, vem mostrar que cada um terá o seu papel no processo educacional, porém, ressalta que, ambos, se entrelaçam e, devem ser desenvolvidos em um único processo de ensino. Envolvendo neste processo, práticas ligadas ao contexto social do indivíduo que, proporcione ao aluno, a realização da leitura e escrita. Desta forma, este trabalho tem sua metodologia pautada na abordagem qualitativa, sendo um trabalho de revisão bibliográfica segundo Richardson (2012).

2 CONCEITUANDO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Os termos alfabetização e letramento é algo discutido por vários autores no meio educacional, são processos distintos, mas não inseparáveis, sendo que, é necessário trabalhar os dois em um único processo visando uma aprendizagem significativa no hábito escolar.

A alfabetização acontece através de uma ação, a qual vem ajudar a capacitar o indivíduo a interatuar no mundo da leitura e escrita. De acordo com Soares (2011, p.15), "[...] alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita".

Portanto, exercer o uso da leitura e escrita, é algo fundamental para que o sujeito possa ser incluso no convívio da sociedade, e fazer o uso de técnicas ligadas à codificação e decodificação.

Ainda de acordo com Soares (2011),

> [...] um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significado por meio do código escrito, não se considera "alfabetizada" uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos sonoros, "lendo", por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, [...] (SOARES, 2011, p.16).

Portanto, a prática da alfabetização vem moldar o ser humano para um mundo de habilidades da codificação, no qual se aprende a organização e composição da escrita, envolvendo o manejo correto e adequado da leitura, como, por exemplo, o uso correto alfabético e ortográfico da escrita, desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas envolvidas no manuseio de instrumentos e equipamentos para como: lápis, borracha, organização na leitura de um texto, jornais, revistas, entre outros. Tal processo é algo sistemático que possui normas, regras e etapas, tendo em vista que, este possui início, mas não tem fim, ou seja, é algo que estará sempre sendo modificado.

Contudo, alfabetização em muitos dos casos, é um processo que se inicia no convívio familiar, segundo Emília Ferreiro (1999), "alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é, na maioria dos casos, anterior a escola e que não termina ao finalizar a escola primária" (FERREIRO, 1999, p.47). Com o embasamento da autora, a alfabetização é um processo que deve agregar o letramento, priorizando-se situações da escrita encontrada no contexto social.

O letramento é um termo muito utilizado na atualidade, sendo um processo que vai além a alfabetização e que, segundo Magda Soares (2004), o seu surgimento pode ser "interpretado

como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico" (SOARES, 2004, p.96). Com o desenvolvimento do letramento o sujeito é capaz de fazer o uso da língua em muitos diferentes contexto no meio social.

De tal modo, o letramento está ligada a aquisição de habilidades que o indivíduo adquirir para responder as exigências sociais. Nesse sentido, pode-se dizer que a alfabetização está centrada no individual, ou seja, no aprendizado do alfabeto, escrita e leitura através da junção das sílabas para formar palavras. Já o letramento é algo ligada as práticas sociais, que exige do homem uma visão ampla do contexto social, tendo que, ao realizar uma leitura é preciso saber interpretar, identificar o gênero textual, refletir para ter uma boa compreensão.

De acordo com a concepção de Soares (2010),

> [...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2010, p.39-40).

Assim, se faz necessário ter em mente o conceito de alfabetização corretamente e o de letramento, para que assim, seja desenvolvida uma ação pedagógica que promova uma inter-relação , sem ambos perder o aspecto no processo. Que sejam trabalhados conteúdos e práticas ligada a vivência do aluno.

Para Soares (2010),

> [...] teríamos 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 sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado (SOARES, 2010, p.47).

Portanto, nos dias atuais para se atingir um ensino-aprendizagem significativo é fundamental alfabetizar letrando, para que os seres venham desenvolver um pensamento crítico e transformador diante das exigências encontradas na sociedade.

3 LEIS QUE REGULAMENTA O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação é algo que, está envolvida com o desenvolvimento do ser humano na cidadania. Ela vem moldar o indivíduo através de conhecimento formal, com o objetivo de inseri-lo na sociedade.

Nesse sentido, a educação é o principal recurso para qualificar e desenvolver no ser, uma consciência crítica, sobre as necessidades e problemas que são vistos no contexto de vida. A Constituição Federal de 1988, vem estabelecer vários direitos para os seres humanos, um deles, é o direito ao atendimento educacional especializado.

Segundo o capítulo III, seção I, art.205, da Constituição Federal, institui o direito à educação como,

> [...] 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 (BRASIL, 1988).

O acesso à educação é direito de todos, garantido por lei, é visto como um processo para trabalhar as desigualdades sociais, e o desenvolvimento do sujeito como todo.

A Constituição Federal em seu art.208, seção IV, estabelece a obrigatoriedade de atendimento na "educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;" (BRASIL, 1988). Pode-se perceber que, é obrigação do Estado disponibilizar o acesso à educação desde a creche e pré-escola, sendo que, a matrícula, irá ocorrer de acordo com faixa etária de cada criança.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), em 1996, a educação infantil é estabelecida como a primeira etapa da educação básica. Certamente essa é a lei principal que vem normatizar a matrícula do ensino na educação infantil como obrigatória. Em seu artigo 6º, a Lei nº 9.394/96 afirma que, "É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade" (BRASIL, 2018, p.11).

Sendo que, a educação é obrigatória para o desenvolvimento integral do aluno. Como reforço encontra-se em seu artigo 29, seção II estabelecendo que, "A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL,2018, p.22).

A LDB, ressalta regras e etapas para a organização da educação infantil. De acordo com o seu art.30 seção II, reporta que,

> A educação infantil será oferecida em:
> I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
> II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL,2018, p.22).

Portanto, é obrigação dos pais ou responsáveis da criança efetiva a matrícula na idade correta. E dever do estado garantir que o aluno esteja dentro da sala de aula tendo uma educação

de qualidade. Mas, é essencial que aconteça uma parceria entre família e escola, para que assim, não existam lacunas na aprendizagem da criança.

Para dar mais uma ênfase, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), possui normas e ordenamento jurídico para garantir o direito e proteção da criança e adolescente de forma integral. Em seu artigo 53, parágrafo único, a Lei nº 8.069/1990 ressalta que, "é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais" (BRASIL, 1990).

Partindo desse princípio, a educação como todo, é necessária para a formação integral do ser. Essas legislações têm o objetivo de assegurar o direito à criança a frequentar o espaço escolar de acordo com a sua idade, e assim, a família e Estado devem fazer com que, esse processo, ocorra na vida do indivíduo desde a educação infantil.

4 ALGUNS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O processo de alfabetização inicia-se quando a criança torna-se, aprendiz, do sistema alfabético e começa a compreender a existência da grafia da letra com o som da fala.

Partindo dessa perspectiva, para iniciar o processo de alfabetização, o docente terá que criar e conhecer formas de ensino para desenvolver na vida do aluno uma aprendizagem atrativa.

Segundo Frade (2005),

> a prática de alfabetização é composta de modos de fazer assumido por quem alfabetiza e também pelas teorias que vão se consolidando a cada época e, seja com o nome de técnicas, de métodos, de metodologia ou de didáticas de alfabetização, o fato é que os professores sempre precisaram/precisam conhecer e criar caminhos para realizar da melhor forma o seu trabalho (FRADE, 2005, p.8).

Sendo assim, é fundamental que, o alfabetizador tenha conhecimento e domínio de alguns dos métodos de alfabetização que, na sua prática, envolve o letramento para enriquecer a aprendizagem do educando. Contudo, os métodos destacados aqui, serão: o silábico, sintético e analítico.

O método silábico segundo Frade (2005, p. 27), "em várias cartilhas, o trabalho inicial centra-se nas vogais e seus encontros, como uma das condições para a sistematização posterior das sílabas". Primeiro ensina-se as vogais, depois cada letra do alfabeto com o objetivo de formar a família silábica. Andoló (2000), fala que,

> na sequência desse mecanismo, uma lição de cartilha acaba sendo um agrupamento de frases absolutas e declarativas (Fafá vê Fido/Fido é um cão de Fafá/Fido come farofa) que não forma um texto como unidade de sentido,

> pois não há preocupação com a coesão entre ideias nem com a comunidade da narrativa (coerência) (ANDOLÒ, 2000, p.26).

Ainda com Andoló (2000),

> [...] o método da cartilha segue apresentando uma sequência de sílabas simples, dando ênfase para a sílaba inicial, ou seja, na palavra **da**do destaca-se a sílaba **da,** com o objetivo de formar a família do **da, de, di, do, du (**ANDOLO,2000 p.27).

Assim, este método traz algumas consequências como,

> [...] a maioria das crianças consegue memorizar letras sílabas ligadas a determinadas palavras (o **e** de **e**lefante/ o **pa** de **pa**to/ o **ma** de **ma**caco/ **ce** de **ce**bola). [...] memorizam letras e sílabas ma não lêem, fazem cópias, mas não compreendem o que estão copiando (ANDOLO,2000, p.27).

Nessa perspectiva, será trabalhado somente o processo de alfabetização, no qual o sujeito só irá desenvolver habilidades na escrita e memorizar as letras, sendo que, não compreenderá o que copiou. Mas, para obter um resultado em que, o discente possa leva para o contexto social, seria necessário, o professor, adaptar o uso desse método ao letramento. Trabalhar essas sílabas de acordo com a realidade do mesmo.

No método sintético, acontece uma assimilação entre a palavra falada e a escrita, existe uma relação entre o som e a grafia, a qual a docente irá aprender através da memorização e repetição. Para Frade (2005),

> [...] compreensão do sistema de escrita se faz sintetizando/juntando unidades menores, que são analisadas para estabelecer a relação entre a fala e sua representação escrita, ou seja, a análise fonológica. Dependendo do método, essas unidades de análise podem ser escolhidas entre letras, fonemas ou sílabas, que se juntam para formar um todo. A aprendizagem pelos métodos sintéticos leva à decodificação ou decifração (FRADE, 2005, p.23).

O método analítico, a proposta é de que se forme um conjunto de palavras que faça sentido. Primeiro a criança aprende a palavra gráfica sem decompô-la em sílabas, letras ou mesmo fonemas e grafemas, para depois, começar a construir frases e pequenos textos.

Carvalho (2008) afirma que,

> São os chamados métodos analítico-sintéticos, que tentam combinar aspectos de ambas as abordagens teóricas, ou seja, enfatizar a compreensão do texto desde a alfabetização inicial, como é próprio dos métodos analíticos [...] identificar os fonemas e explicitar sistematicamente as relações entre letras e sons, como ocorre nos métodos fônicos (CARVALHO, 2008, p.18).

Sendo assim, a escolha para os métodos a serem utilizados pelo docente no ensino-aprendizagem, será a partir da necessidade dos alunos em sala de aula, levando em conta que, cada docente aprende em tempos diferentes.

O ideal seria que, no desenvolvimento da metodologia, se envolva o letramento, trabalhando a escrita de objetos encontrados no contexto social. Por exemplo, analisar o passo a passo de uma receita de bolo, trabalhar o alfabeto a partir de rótulos encontrados na sociedade, entre outros.

Andoló (2000, p.38),

> [...] o professor trabalhe com sílabas e letras em outras atividades, como listagens de palavras do mesmo campo lexical, ou seja, nome de animais, frutas, brinquedos, compra de supermercado, ou mesmo utilize velhas pranchas de alfabetização, fazendo modificações que tornem o exercício mais lúdico.

São proposta de letramento que, podem ser trabalhados no processo de alfabetização a partir da escolha do método mais necessitado através da dificuldade da criança. Assim, se faz uma ligação entre alfabetização e letramento proporcionando à criança uma aprendizagem a partir da ludicidade envolvendo sua realidade.

5 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRA

O docente é um ser primordial no processo de ensino-aprendizagem. Sendo que, na fase da educação infantil, este, tem forte contribuição na mediação do desenvolvimento de conhecimentos na vida da criança. A partir disso, a Lei nº 9.394/9, sancionada em 20 de dezembro de 1996, estabelece em seu artigo 13, inciso III e IV que cabe aos professores “zelar pela aprendizagem dos alunos”; “estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento” (BRASIL,1996).

A LDB (1996), vem orientar o docente sobre o seu papel em sala de aula em relação ao ensino, para que a todo o momento priorize o conhecimento do sujeito. Fazendo necessário que, o professor trabalhe pedagogicamente através do ambiente e experiências do contexto social que os alunos trazem para o espaço escolar. Andoló (2000, p.49),

> [...] será preciso que os docentes trabalhem o letramento, criando situações de aprendizagem em que as crianças, se possível desde a escola maternal, possam estar: Observando atos de leitura que direcionem para a compreensão da língua escrita, como forma de construção de significados no mundo e da realidade social e histórica em que vivemos.

Então, o professor deve trabalhar a alfabetização junto ao letramento desde a educação infantil. Enfim, o educador torna-se responsável por preparar e criar situações que auxiliem o desenvolvimento integral do ser. Mas também que possam aprender significativamente em ambiente com experiências sociais variadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização e letramento tem sido uma das questões bastante discutida sendo que há muitas décadas vem se observando as mesmas dificuldades no ensino-aprendizagem, desistência da escola por parte dos alunos, baixa estima em estudar, entre outros. São dificuldades que vem causando pontos negativos na vida do indivíduo na sociedade. Portanto, para que o aluno desenvolva a escrita, ele precisa ser alfabetizado primeiro, sendo que, alfabetização e letramento articulam-se, pois é necessário realizar um trabalho que envolva no ensino o alfabetizar letrando. Que a criança aprenda a expor sua opinião através da escrita ou da fala, com a capacidade de resolver os problemas do meio social. Mesmo considerando todas as mudanças que vem ocorrendo no meio educacional, ainda encontramos professores estagnados no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, sendo que, visa somente passar o conteúdo.

Dessa forma, faz-se necessário uma reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento na educação infantil, pois aí que, o aluno começará a moldar o seu comportamento e adquirir habilidades de estrema necessidade para a sua vivência em sociedade. Assim, exige que o professor desenvolva formas de ensinar que desperte no aluno o gosto de aprender, possibilitando uma alfabetização voltada para o contexto social que possa escrever e criar várias ideias durante esse processo.

Visto que, é muito importante que o professor reveja suas práticas, articulando uma metodologia reflexiva e ir buscando sempre uma formação continuada que durante o processo de alfabetização e letramento, vise estimular o ser crítico de cada educando, permitindo ao indivíduo a interpretação e compreensão do meio social, despertando o avanço de novas aprendizagens, e assim contribuir para uma educação qualitativa. Que ao ensinar o docente tenha em mente que a presença de um adulto essencial para o ensino, o qual dará a oportunidade de o sujeito atuar e saber lidar com as modificações do mundo.

7 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.

BRASIL. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Continua**, 2017. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015. Acesso em 14 de agosto de 2019.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição: Republica federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 26 de agosto de 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **LDB: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em : 27 de agosto de 2019.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: Um Diálogo entre a Teoria e a Prática**. 5. Ed. Rio de Janeiro Vozes, 2008.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da silva. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**: caderno do professor. Belo horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2008%20Metodos_didaticas_alfabetizacao.pdf. Acesso em 29 de agosto de 2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda**. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pátio, p.96-100. São Paulo: Artmed, 2004. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf. Acesso em 17 de agosto de 2019.

SOARES, Magda**. Letramento: um termo em três gêneros**. ed. Minas Gerais: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento: um termo em três gêneros**. ed. Minas Gerais: Autêntica, 2010.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

EDUCAÇÃO PRISIONAL:
A Atuação do Pedagogo no Processo de Ressocialização dos Sujeitos

Lidyanne dos Santos Oliveira[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]
Márcia Alves de Carvalho Machado[3]

Resumo: A presente pesquisa objetivou discutir o papel do pedagogo no contexto da educação prisional na perspectiva da ressocialização do sujeito. E como objetivos específicos buscou apresentar a caracterização da educação prisional e refletir sobre a função do pedagogo no ambiente prisional. Delineou-se pela pesquisa teórica com uso da pesquisa bibliográfica. Na base teórica adotou as concepções de autores que defendem a educação carcerária como um caminho possível para a reeducação do sujeito, assim incluindo-o na sociedade. A pesquisa, quanto a natureza de dados, fez uso da abordagem qualitativa. Conclui-se que se faz necessário a educação nos presídios, por se tratar de uma forma de ressocializar o indivíduo, na perspectiva de que retorne a sociedade escolarizado a fim de que construa uma nova trajetória de convivo social. O pedagogo tem fundamental importância nesse processo, pois é responsável por mediar conhecimentos específicos através de metodologias que contribuam para promoção da motivação dos detentos quanto à continuidade dos estudos e a transformação de suas condições de vida. No entanto, é preciso a valorização dos profissionais que atuam nesse ambiente, oferecendo, em particular, currículos específicos para sua formação.

Palavras-Chave: Educação prisional. Prática pedagógica. Ressocialização.

Abstract: *This research aimed to discuss the role of the pedagogue in the context of prison education from the perspective of resocialization of the subject. And as specific objectives sought to present the characterization of prison education and reflect on the role of the pedagogue in the prison environment. It was designed by theoretical research using bibliographic research. In the theoretical basis adopted the conceptions of authors who defend the prison education as a possible way for the reeducation of the subject, thus including him in the society. The research, regarding the nature of data, made use of the qualitative approach. It is concluded that education in prisons is necessary because it is a way of resocializing the individual, in the perspective of returning to the schooled society in order to build a new trajectory of social life. The pedagogue is of fundamental importance in this process, as it is responsible for mediating specific knowledge through methodologies that contribute to promoting the motivation of detainees regarding the continuity of their studies and the transformation of their living conditions. However, it is necessary to value the professionals who work in this environment, offering, in particular, specific curricula for their education.*

Keywords: *Prison education. Pedagogical practice. Resocialization*.

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.
[3] Trabalho coorientado pela professora Ma. Márcia Alves de Carvalho Machado, regente da disciplina Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

Na inexistência de políticas públicas eficientes para as instituições prisionais como local de contenção de pessoas na perspectiva de punição, em 1950, foi criada no Brasil a educação nas prisões, que tem como objetivo uma reeducação do indivíduo, possibilitando o retorno do mesmo à sociedade com a consciência de que existe uma vida melhor fora do ambiente carcerário.

A educação prisional é ofertada diretamente pelos Estados e pelo Distrito Federal, com o apoio do Ministério da Justiça e da Educação. O Departamento Penitenciário Nacional (Depen), é responsável pelo desenvolvimento das políticas educacionais e qualificação profissional dentro das penitenciárias. Para que essas ações sejam realizadas eficientemente é necessário o apoio de profissionais que atuam na área da educação, como por exemplo, o pedagogo que também tem como campo profissional as prisões.

De acordo com o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), no primeiro semestre de 2017 o quantitativo de pessoas privadas de liberdade no Brasil era de 726.354, sendo que a maior parte é composta por jovens entre 18 a 24 anos. Sergipe, no mesmo período, tinha 4.888 pessoas nesta condição, das quais os jovens também era maioria da população carcerária.

Esses números são calculados pela soma dos detentos do sistema prisional estadual, carceragens das delegacias, além do sistema prisional Federal. Em relação ao dado sobre a cor e etnia da população prisional brasileira, a maior parte é de cor/etnia preta ou parda, o que nos reforça o quanto a população negra ainda sofre com as desigualdades e falta de oportunidades no Brasil.

Na perspectiva de um trabalho educativo nas prisões, foi aprovada a Lei de Execuções Penal (LEP) nº 7.210, de 11 de julho de 1984, que prevê o acesso à educação. Ainda com base no Infopen é possível afirmar que 51,3% dos detentos possuem o ensino fundamental incompleto, 14,9% o ensino médio incompleto, 13,1% o ensino fundamental completo e apenas 0,5% o ensino superior completo. Diante do contexto desses dados, podemos perceber o quanto se faz necessária políticas educacionais para este público, bem como, é indispensável profissionais para a execução das ações educativas.

Nessa direção, o desenvolvimento deste trabalho procurou responder perguntas como: Qual a função do pedagogo no sistema penitenciário? Quais as dificuldades enfrentadas? Qual o caminho percorrido até chegar de fato na ressocialização do indivíduo? Assim, o objetivo deste estudo é discutir o papel do pedagogo no contexto da educação prisional na perspectiva

da ressocialização do sujeito. E como objetivos específicos buscou apresentar a caracterização da educação prisional e refletir sobre a função do pedagogo no ambiente prisional.

Na base teórica a investigação utilizou as concepções de Foucalt (1987) e Julião (2007) sobre educação prisional, e Lourenço (2011) quanto ao ambiente prisional. Assim, o estudo delineou-se como uma pesquisa teórica, com uso da pesquisa de revisão bibliográfica. Diante da natureza dos dados, segundo Malheiros (2012) este trabalho caracteriza-se pela pesquisa qualitativa, uma vez que se debruça sobre o fenômeno investigado interpretando-o no contexto no qual se insere.

Justifica-se, este trabalho, pelo interesse em responder questionamentos frequentes sobre o tema, visto que se trata de uma temática que não tem sido abordada de forma aprofundada no contexto das licenciaturas.

2 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO PRISIONAL

Entre os séculos XVIII e XIX surgiram as primeiras instituições prisionais como forma de punição aos indivíduos que cometiam atos ilícitos. Pensava-se que a privação de liberdade era uma forma de castigo para que os presos se arrependessem do crime cometido e repensassem sobre suas atitudes, assim não as praticando mais e podendo conviver novamente em sociedade. No entanto, essa ideia de prisão não obteve sucesso. Percebeu-se um aumento na criminalidade, visto que indivíduos que tinham seu direito de ir e vir condenado não poderia ter suas atitudes modificadas sem ao menos terem uma ocupação transformadora dentro desse ambiente. Segundo Foucault (1987, p. 32),

> [...] pensava-se que somente a detenção proporcionaria transformação aos indivíduos enclausurados. A ideia era que estes refizessem suas existências dentro da prisão para depois serem levados de volta à sociedade. Entretanto, percebeu-se o fracasso desse objetivo. Os índices de criminalidade e reincidência dos crimes não diminuíram e os presos em sua maioria não se transformavam. A prisão mostrou-se em sua realidade e em seus efeitos visíveis denunciadas como “grande fracasso da justiça penal (FOUCAULT, 1987, p.32).

Dessa forma, em meados da década de 1950 foi criada no Brasil a educação nas prisões. Incialmente em uma perspectiva para ocupar a mente dos detentos, evitando planejamento de fugas ou rebeliões dentro dos presídios. Entretanto, ao longo do tempo a educação no sistema prisional tomou novos rumos e passou a contar com profissionais capacitados para executar tal função, como o pedagogo que é formado também para atuar nos espaços não formais.

A privação de liberdade interrompe a trajetória escolar do internado, impossibilitando-o de seguir com os estudos em idade apropriada. Por isso, a assistência educacional, assim como a assistência material, jurídica, à saúde e social ao preso internado, é prevista pela Lei de Execução Penal, sendo definida nos seguintes artigos,

> Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização. § 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, como o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária. § 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos. § 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e as presas. [...]
> Art. 21-A. O censo penitenciário deverá apurar: o nível de escolaridade dos presos e das presas; II - a existência de cursos nos níveis fundamental e médio e o número de presos e presas atendidos; III - implementação de cursos profissionais em nível de iniciação ou aperfeiçoamento técnico e o número de presos e presas atendidos; IV - a existência de bibliotecas e as condições de seu acervo; V - outros dados relevantes para o aprimoramento educacional dos presos e das presas (BRASIL, 2019, não paginado).

Assim, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) será dada continuidade a formação dos detentos que não concluíram o ensino fundamental e médio, sendo um direito do condenado e um dever do Estado em ofertar a educação básica nas prisões. Essa oferta se dará por meio de ações educativas apropriadas á condição deste público.

As práticas educativas desenvolvidas em sistemas prisionais ainda são pouco discutidas. Essas ações não são de interesse apenas do Estado, mas também de toda a população, visto que se trata de uma transformação que visa tornar o preso apto a retomar a sua vida social sendo capaz de repensar sobre suas atitudes e seguir caminhos mais assertivos possíveis por meio da escolarização e da formação profissional, levando a uma diminuição da reincidência.

Nessa perspectiva, Foucault (1987, p. 224) ressalta que "[...] a educação do detento é por parte (dever) do poder público, ao mesmo tempo uma precaução indispensável no interesse da sociedade e uma obrigação para o detento". Essa educação deve ser acima de tudo transformadora e tem como principal objetivo a formação integral do sujeito, contribuindo para sua ressocialização.

3 A FUNÇÃO DO PEDAGOGO NO AMBIENTE PRISIONAL

O Parecer CNE/CP nº 5/2005 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Graduação de Licenciatura em Pedagogia, através dessas diretrizes a formação e atuação do pedagogo ampliou-se, mas manteve a docência como base da formação. Pensar no termo docência pode-se limitar ao pensar somente no ato de lecionar aulas, porém no parecer o termo se refere também ao trabalho pedagógico realizado em espaços não escolares, por isso,

> entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. Desta forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais (BRASIL. 2005, p. 7).

No que diz respeito a função do pedagogo no espaço prisional, Julião (2007) afirma que, é de responsabilidade do profissional,

> [...] a formação de indivíduos autônomos, na ampliação do acesso aos bens culturais em geral, no fortalecimento da autoestima dos sujeitos, assim como na consciência de seus deveres e direitos, criando oportunidades para seu reingresso na sociedade (JULIÃO, 2007, p.47).

O pedagogo tem o papel de ir além da mediação do conhecimento pedagógico, compreendendo as especificidades de cada aluno e a realidade em que vivem, a fim de que, junto com o aluno, ressignifique conhecimentos que permitam a construção da autonomia e da emancipação dos sujeitos.

De acordo com Lourenço; Onofre (2011), diversas dificuldades permeiam o processo pedagógico no ambiente de uma prisão, seja pela dificuldade de infraestruturas ou pela impossibilidade do uso de recursos didáticos, comuns às atividades pedagógicas, visto não ser possível a utilização de diversos objetos nessas instituições, ou ainda, por questões internas dos presídios como as interrupções de aulas devido a fugas, desentendimento entre os detentos ou decisão judicial. Além do mais, sofrem com a desvalorização do seu trabalho, pois boa parte da sociedade não acredita que a educação é capaz de transformar pessoas. E acima de tudo, o ambiente para efetivação das aulas não é dos mais favoráveis.

> O espaço físico da sala de aula com dimensões bastante reduzidas minimiza a relação interpessoal entre os professores e alunos/presos, durante o processo de ensino [e de] aprendizagem, ocasionando de certo modo um ambiente que desmotiva a participação destes nas atividades educativas (LOURENÇO; ONOFRE, 2011, p. 20).

A apesar da desmotivação dos detentos e da problemática de infraestrutura nas penitenciarias, a educação prisional deve ser vista como um caminho para alcançar o objetivo de utilização do tempo para a progressão nos estudos. Assim, a ação educativa estará promovendo perspectivas de futuro aos detentos, buscando reduzir as dificuldades de condição de vida na prisão e principalmente preparando-o para a reinserção na sociedade, dotando-o de conhecimentos e valores necessários a sua reintegração social.

4 EDUCAÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE RESSOCIALIZAÇÃO DOS SUJEITOS PRIVADOS DE LIBERDADE

A educação pode ser entendida em três modalidades, que são elas: formal, não formal e informal. É formal quando ocorre em instituições de ensino; não formal porque manifesta-se por ações educativas fora da escola; e informal quando ocorre ao longo da vida. No ambiente carcerário, segundo Machado (2008), é aplicada a educação não formal, que procura contribuir para a formação de pessoas autônomas, críticas e capazes de realizar mudanças em suas vidas e na sociedade. Essa educação deve ser realizada como uma proposta transformadora, capaz de fazer com que o sujeito se conscientize sobre seus direitos e deveres, se tornando apto a retornar a sua vida social.

Para Machado (2008), o termo ressocialização é visto como um sinônimo de: reeducar, reformar e reintegrar um indivíduo que viveu em sociedade, porém acabou cometendo algum delito. Por tanto, entende-se que o fundamento da ressocialização é ocasionar mudanças internas, que consequentemente levarão a outros processos de transformação. Porém, esse objetivo penal somente será alcançado se os profissionais que atuam na educação forem formados para esse contexto e respeitem as diversidades e os direitos humanos. É preciso também que o Estado cumpra com o seu dever de promover educação de qualidade para todos e invista em políticas públicas nesse sentido.

Frente ao trabalho educativo a ser realizado nas instituições prisionais com fins à ressocialização dos sujeitos privados de liberdade, além da falta de estrutura física, verifica-se a escassez de referenciais teóricos que direcionem a prática pedagógica. Por isso, é necessária a inclusão no currículo das licenciaturas de conteúdos sobre a educação em cárcere. É preciso

encontrar soluções para que educação ofertada nas prisões tenha articulação com as escolas, para que após a libertação do detento ele possa continuar seus estudos e completar sua escolarização.

Nesse contexto, o professor tem papel fundamental, pois se reveste como um profissional que constrói conhecimentos específicos, mas também contribui para elaboração de um projeto de vida que se edifica pelo diálogo, pela sensibilidade aos problemas sociais e pela disponibilidade para escuta perante Scarfó (2002). Construir esse projeto que leva alguma possibilidade de melhoria de vida após a liberdade do sujeito, trata-se de um processo educativo que vai muito além da sala de aula e dos conteúdos escolares.

> A educação na prisão, não é apenas ensino, mesmo que devamos ter certeza de que a aprendizagem de conhecimentos básicos esteja assegurada. (...) a educação deve ser, sobretudo desconstrução/reconstrução de ações e comportamentos (MAEYER, 2006, p. 22).

Logo, nesta perspectiva, podemos afirmar que essa modalidade de educação pode propiciar um processo de ressocialização do sujeito, tendo em vista que tal modalidade contribui para que os apenados não retornem para a vida do crime.

Dessa forma, percebe-se a possibilidade da ressocialização do sujeito por meio da educação prisional, favorecendo-o como também a sociedade. Todavia, essa ainda vê com descrédito a educação prisional e Estado necessita avançar nas políticas para esses fins, igualmente, em sua execução. Assim, um dos principais desafios é conscientizar a sociedade implementar políticas visando os benefícios da educação em cárcere e sua importância no processo de ressocialização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta pesquisa percebe-se o quanto se faz necessário à educação nos presídios, por se tratar de uma forma de ressocializar o indivíduo, na perspectiva de que construam uma nova trajetória de vida em sociedade. O pedagogo tem fundamental importância no processo de ensino aprendizagem no sistema penitenciário, é responsável por mediar conhecimentos específicos através de metodologias que contribuam para promover a motivação dos detentos quanto à continuidade dos estudos e transformação de suas condições de vida. Entretanto, essa educação ainda precisa de mudanças em vários aspectos, principalmente no que diz respeito à valorização do profissional da educação e os espaços físicos para a efetivação das aulas.

O atendimento educacional aos presos é um direito legal, conforme legislações emanadas pelos órgãos judiciais superiores, porém o currículo voltado para formação de professores ainda

é insuficiente, o professor apropria-se dos saberes necessários a essa prática por meio da formação continuada, algumas vezes por conta própria. A a educação prisional ainda é pouco discutida, por isso é interessante que os professores atuantes na área e a equipe multidisciplinar que já possui experiência, promovam ações que aproximem os educadores iniciantes do contexto e das possibilidades de ações educativas em presídios.

São muitos os desafios até chegar ao objetivo final de uma educação prisional de qualidade para os detentos, porém ao finalizar esse estudo pôde-se perceber que com metodologias específicas as particularidades dessa educação e com profissionais formados para essa modalidade de educação pode ser uma via para a ressocialização do sujeito, tendo em vista que ela contribui para que os apenados não retornem para a vida do crime.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Departamento penitenciário nacional - Depen**. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-esporte-e-cultura/educacao-esporte-e-cultura. Acesso em 25 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 7.210**, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 26 ago.2019.

BRASIL. **Levantamento de informações penitenciárias – Infopen.** Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen. Acesso em 26 ago. 2019.

FOUCALT, Michel. **Vigiar e punir, nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. As políticas de educação para o sistema penitenciário. Análise de uma experiência brasileira. In: ONOFRE, Elenice Maria Camarosano (org.). **Educação escolar entre as grades**. EduFsCar, São Carlos, 2007.

LEMGRUBER, Julita. **Cemitério dos vivos:** análise sociológica de uma prisão de mulheres. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

LOURENÇO, Arlindo da Silva. ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **O espaço da prisão e suas práticas educativas:** enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: UFSCar, 2011.

MACHADO, Stéfano Jander. **A ressocialização do preso a luz da lei de execução penal**. Monografia (Especialização) - Curso de Direito, Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALE, Santa Catarina, 2008. 69 f.

MAEYER, M. de Prólogo. In: RANGEL, H. (Coord.). **Mapa Regional latinoamericano sobre educación en prisiones.** Notas para el análisis de la situación y la problemática regional. Centre International d'études pédagogiques (CIEP), 2009.

MALHEIROS, Bruno Taranto **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

SCARFÓ, F. J. **El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos (EDH).** Revista IIDH. v. 36, p. 291 – 324, 2002.

O TRABALHO DO PROFISSIONAL DE PEDAGOGIA NO AMBIENTE HOSPITALAR

Luana de Jesus Valença[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: A pedagogia hospitalar é uma modalidade de ensino, que mostra as práticas educacionais que o pedagogo pode realizar dentro dos hospitais, assim possibilitando a continuidade dos estudos do paciente/aluno. Segundo Fonseca (1999), o pedagogo tem a necessidade de formular propostas e aprofundar conhecimentos metodológicos, assim atingindo o objetivo de dar continuidade aos processos de desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança e adolescente hospitalizada. Esta pesquisa destaca a importância do pedagogo dentro dos hospitais para uma melhor recuperação e desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança ou jovem. Este artigo tem como objetivo demonstrar a importância do trabalho do pedagogo no ambiente hospitalar. O trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica de acordo com Richardson (2012). Pesquisas essas que relatam a contribuição do pedagogo no âmbito hospitalar e a importância da família no processo de desenvolvimento do paciente/aluno junto com a equipe médica.

Palavras-Chave: Classe Hospitalar. Ludicidade. Pedagogia Hospitalar.

Abstract: *Hospital pedagogy is a teaching modality that shows the educational practices that the pedagogue can perform within hospitals, thus enabling the continuity of patient / student studies. According to Fonseca (1999), the pedagogue has the need to formulate proposals and deepen methodological knowledge, thus reaching the objective of continuing the processes of psychic and cognitive development of hospitalized children and adolescents. This research highlights the importance of the pedagogue within hospitals for a better recovery and cognitive, emotional and social development of the child or youth. This article aims to demonstrate the importance of the work of the pedagogue in the hospital environment. The work was developed through a qualitative research with literature review according to Richardson (2012). These researches report the contribution of the pedagogue in the hospital environment and the importance of the family in the patient / student development process together with the medical team.*

Keywords: *Hospital Class. Playfulness. Hospital Pedagogy.*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

Segundo Mutti (2016), a atuação dos pedagogos dentro do hospital junto com a elaboração de projetos pedagógicos, permite agregar harmonia as propostas dos diferentes profissionais. O atendimento ao discente hospitalizado é personalizado pois, cada um tem um nível de ensino diferenciado e precisam ser atendidos devidos as suas especificidades. O professor tem que, se preocupar, em elaborar uma proposta pedagógica para que possa atender aos estudantes de forma correta.

O desenvolvimento de ações educativas, junto com as demais áreas do conhecimento e o trabalho integrado, tem o objetivo de contemplar coerentemente e cooperativamente a aproximação dos benefícios dos enfermos, em situações de fragilidade ocasionada pela doença, o pedagogo, juntamente com a equipe técnica, tem que mostrar a motivação e incentivo a participação no processo de cura.

Este artigo tem como objeto de estudo a atuação do pedagogo no âmbito hospitalar, por ser este, um dos campos de atuação do pedagogo e, ao mesmo tempo constitui-se em um espaço ainda pouco vivenciado por este profissional. Compreende-se o âmbito hospitalar, como mais um espaço onde, o profissional de pedagogia, pode desenvolver seu trabalho pedagógico, dando um enfoque e ocupação ao este espaço que, precisa ser conquistado. Este artigo é uma contribuição reforçada ao multi/interdisciplinar no contexto hospitalar, em que, o próprio pedagogo, juntamente com as equipes técnicas, desenvolvem um trabalho didático, pedagógico educativo sincronizador, assim, também, realiza relações aos usuários na execução de atividades programadas.

Além disso, tem como objetivo geral compreender o trabalho lúdico do Pedagogo no hospital nas crianças e adolescentes enfermas que, não podem frequentar a escola, justificando-se que a educação tem que, estar presente, em todos os lugares, seja ela uma educação formal ou informal, mas, dentre isso enfatiza uma educação que não é muito conhecida, e está dentro de alguns hospitais chamada “classe hospitalar”. Assim, o trabalho tem uma abordagem qualitativa com trabalho de revisão bibliográfica segundo Richardson (2012).

2 LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO NO ÂMBITO HOSPITALAR

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) define que, uma classe hospitalar como uma modalidade de atendimento especial, pois, possibilita o

atendimento educacional de crianças e adolescentes enfermas que, necessitam de uma educação especial ou que estejam em tratamento, como por exemplo, uma criança com câncer que, passa o maior tempo da sua vida em um hospital com um tratamento prolongado. As atividades realizadas do pedagogo em classes hospitalares, são através da ludicidade, sejam através dos jogos, contos de histórias, teatros, mímicas, musicalização, fantoches, tablets e celulares, entretanto, todos os materiais utilizáveis são descartáveis ou que possam ser higienizados, devido a contaminação de bactérias ou vírus.

A classe hospitalar é reconhecida por meio de uma legislação para crianças e adolescentes enfermas, onde diz que elas têm o direito de usufruir algumas formas de recreação, programas educacionais para a saúde e um acompanhamento no currículo escolar no período da sua permanência hospitalar. Além disso, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no segundo parágrafo, no artigo 58, número 9.394/96, relata que que os atendimentos devem ser feitos em classes, escolas ou algum serviço especializado, em função das condições específicas não forem possíveis a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

O trabalho do pedagogo no âmbito hospitalar, ajuda no cognitivo, emocional e social da criança e da família que acompanha pois, é o pedagogo junto com os médicos que, está sempre acompanhando o desenvolvimento de aprendizagem e até mesmo as condições motoras daquele aluno enfermo. De acordo com Matos (2001), para atuar em um ambiente hospitalar, o docente precisa ter formação pedagógica, preferencialmente em Educação Especial ou em curso de Pedagogia ou ainda, especialização em Pedagogia Hospitalar e Educação Inclusiva, não adianta ter uma graduação, ele precisa se capacitar, se especializar, para poder exercer este trabalho e ter um bom rendimento e resultado com os seus alunos. E com isso, o pedagogo organiza ações educativas dentro do hospital para que, contemple as necessidades do aluno estudante, quanto às necessidades do aluno paciente, tendo um cuidado também para que, uma atividade não interrompa a outra.

As atividades pedagógicas propostas para os estudantes, devem ser programadas e adaptadas à realidade daquela criança ou adolescente hospitalizado. A escolha de atividades recreativas deve ser elaborada pelo docente, mas, sendo adequadas a idade e as limitações do aluno hospitalizado. Vale ressaltar que, com o brincar, também se aprende.

O Conselho Nacional do Direito da Criança e do Adolescente (CONANDA) criou a Lei 8.242 em 12 de outubro de 1991, em que, no artigo 03, os Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizado ressalta vários âmbitos de proteção e direto, e no inciso 9 diz, “Direito a desfrutar de alguma recreação, programas de educação para saúde, acompanhamento do curriculum escolar, durante sua permanência hospitalar” (BRASIL, 1995). Na legislação destaca

claramente que, a recreação e a escolaridade têm que ser assistida e usada nos âmbitos hospitalares.

De acordo com Matos e Mugiatti (2008), as mudanças requerem ações e comprometimentos do profissional ao objetivo maior da educação que, é inovar desafiando velhos sistemas ousando para alcançar o ato final que é o educar. Cabe aos profissionais da educação, se sentirem parte da equipe hospitalar, pois, o seu trabalho de educar é social, contribui para a autoestima do doente, o professor da classe hospitalar é um agente de mudanças mediante ações pedagógicas integradas. Por assim considerar, o papel do educador é vencer os desafios do ambiente hospitalar, seu êxito está nas contribuições que presta fazendo do ato de viver uma grande oportunidade para o ensino aprendizagem.

O profissional de pedagogia, em ambiente hospitalar, tem como prioridade de atuação, envolver a criança hospitalizada, a fim de ajudar esta criança, durante o seu período de internação, para que não haja um total rompimento de sua ligação com a escola, na qual a criança hospitalizada estava inserida.

3 O TRABALHO DO PEDAGOGO JUNTO AS EQUIPE MULTIPROFISSIONAIS

Segundo Fonseca (1978), o trabalho no hospital exige um olhar diferenciado para o sujeito (antes paciente e hoje sujeito participante), considerando assim que, as crianças e adolescentes internados tem direitos durante o período de internação e que aprendem mesmo estando doentes. Pois, durante a internação a criança ou o adolescente tem o direito de participar e ter atividades educativas, assim não atrapalhando no processo educativo dela.

A criança ou adolescente podem ser prejudicados no processo educativo devido ao seu longo período de internação, e o pedagogo pode ser o agente para mudar isso. De acordo com Matos e Muggiatti (2001), uma perspectiva integradora, numa visão de prática pedagógica de educação integral pode promover um aperfeiçoamento humano. Essas práticas pedagógicas ajudam ao estudante enfermo, ter uma continuidade no seu processo de ensino e aprendizagem através de atividades lúdicas que estejam ao alcance da necessidade de cada discente.

Fonseca (2008), afirma em seu trabalho que, existe a necessidade de gerar outras possibilidades de divulgação do trabalho do pedagogo nos hospitais, para que assim, as crianças possam ter significativas oportunidades de ter seus direitos garantidos. Mesmo no hospital, os pais têm que saber e irem atrás dos direitos em que o seu filho tem dentro de um âmbito hospitalar, para que ele não atrase no seu processo educativo de aprendizagem, saber as leis,

artigos e se tem um pedagogo profissional atuando naquela área hospitalar para ajudar no desenvolvimento cognitivo, motor e emocional da criança enferma através dos seus projetos pedagógicos.

De acordo com a concepção de Matos; Mugiatti (2009),

> a educação que se processa, por meio da Pedagogia Hospitalar, não pode ser identificada como simples instrução (transmissão de alguns conhecimentos formalizados). É muito mais que isto. É um suporte psico-sociopedagógico dos mais importantes, porque não isola o escolar na condição pura de doente, mas, sim, o mantém integrado em suas atividades da escola e da família e apoiado pedagogicamente na sua condição de doente (MATOS; MUGIATTI, 2009, p. 47).

A educação dentro do processo hospitalar é difícil de ser desenvolvida, devido ao pouco contato social que aquela criança ou adolescente tem por conta da sua saúde e está debilitada. Mas os trabalhos oferecidos e planejados pelo pedagogo ajudam a desenvolver, de uma certa forma, a situação, e até mesmo no seu tratamento para se obter, ainda mais, uma melhora. Portanto irá trabalhar muito o cognitivo, emocional e até mesmo a socialização daquele discente. E todos esses envolvimentos têm que ser compartilhado e trabalhado junto com os psicólogos, médicos e a toda equipe que trata aquela criança ou adolescente.

4 O HOSPITAL COMO POSSIBILIDADE DE ATUAÇÃO DO PEDAGOGO

O pedagogo hospitalar faz parte da equipe multidisciplinar do hospital, e o seu papel é garantir a continuidade dos estudos dos pacientes. Vale destacar que o pedagogo hospitalar não pode ser confundido com um psicólogo, enfermeiro ou médico, pois ele não pode dar um diagnóstico aos pacientes, mas ele tem a função de ajudar no processo de recuperação do paciente/aluno, assim também, ajudando no processo de ensino e aprendizagem.

Infelizmente, o Pedagogo Hospitalar não é muito reconhecido no Brasil, o trabalho de atuação dentro das Classes Hospitais não é muito efetuado, devido a uma falta de conhecimento sobre essa profissão, apesar que é muito importante a atuação desse pedagogo nos hospitais, pois está voltada ao atendimento de crianças e adolescentes no contexto hospitalar, assim excedendo os conhecimentos dos processos de ensino e aprendizagem. É necessário que o trabalho pedagógico mantenha a consciência de buscar novos conhecimentos, para aumentar o desejo de aprendizagem do aluno.

De acordo com o Minitério da Educação (2002), o pedagogo, juntamente com o seu planejamento, métodos, metodologias e com o hospital que apoia, ajuda a criança e ao

adolescente enferma que não tem condiçoes de irem para a escola, a desenvolverem o seu cognitivo, o emocional e o social através da ludicidade, com recursos que ajudam no processo de ensino e aprendizagem deles e que estejam na capacidade de limite do tipo de tratamento de doença de cada um, mas o grande foco, a oncologia, pois essas crianças são as que passam mais tempo em um internamento de tratamento hospitalar e o pedagogo ajuda no seu desenvolvimento.

Além de todos esse aspectos, o pedagogo necessita orientar e apoiar toda a família do paciente/aluno, para que assim, possa contribuir no prcesso de melhoria daquele ser. Com a ajuda dos familiare, a criança ou o adolescente irá se sentir mais seguro, e o seu processo de recupração, iteração e aprendizagem poderá ser mais rápido. De acordo com Fontes e Vasconcelos (2007), o hospitalizado continua se desenvolvendo no período em que se encontra na enfermaria, cabendo ao educador o papel de estimulá-lo no processo de construção do seu conhecimento. Com isso, esse profissional também ajuda no auto estima daquela criança ou adolescente e ajuda a entender a doença e o ambiente em que aquele indivíduo está inserido. O pedagogo traz uma melhor perspectiva de vida para aquele ser internado, assim, acalmando, tranquilizando e ajudando na socialização da criança ou adolescente as demais pessoas do ambiente, e Fonseca ressalta isso, “o professor da escola hospitalar é, antes de tudo, um mediador das interações da criança com o ambiente hospitalar” (FONSECA, 2008, p. 29).

O pedagogo, ao final de todo o processo de desenvolvimento de aprendizagem cognitiva e motora, e assim, quando a criança ou o adolescente recebe alta, leva toda a sua ficha de atividades, conteúdos e frequência do aluno para uma instituição de ensino para que esse trabalho tenha uma certificação e aprovação.

O profissional de pedagogia, neste âmbito, atua nas unidades de internação e recreação, como a brinquedoteca, dos hospitais, realizando atividades pedagógicas através da ludicidade, promovendo o desenvolvimento de aprendizagem e recuperação daquela criança ou jovem, e também, amenizando o sofrimento desse indivíduo enfermo.

Para Frison (2004),

> o pedagogo gerencia muito mais do que aprendizagens, gerencia um espaço comum, o planejamento, a construção e a dinamização de projetos, de cursos, de materiais didáticos, as relações entre o grupo de alunos ou colaboradores. Isso significa que não basta possuir inúmeros conhecimentos teóricos sobre determinado assunto, é preciso saber mobilizá-los adequadamente. (FRISON, 2004, p. 89).

O pedagogo tem uma formação ordenada e global que sempre esta voltada a formação dos sujeitos, para a humanização e emancipação do ser humano. E com isso ele sempre procura

se specializar e prucurar o melhor para o seu aluno, é o que acotece com o pedagogo hospitalar, ele sempre vem buscando uma melhoria para que o seu aluno/paciente esteja confortavel com a situação e possa desenvolver as atividades tranquilamente, sem medo dos futuros resultados, seja ele na aprendizagem ou no processo da doença.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia Hospitalar é pouco reconhecida pelas pessoas, e muitas delas não sabem que uma criança enferma, que fica muito tempo hospitalizada tem direito de ter um acompanhamento para dar continuidade ao seu processo educativo, e para que isso aconteça um profissional que tenha formação em pedagogia pode desenvolver atividades com essas crianças e adolescentes.

Então é de grande importância que o pais, fiquem atualizados nas informações e em seus direitos, e que eles possam exigir um pedagogo no acompanhamento no tratamento do seu filho para que no período de internação a criança ou adolescente não possa perder o ano letivo que era para ele está na escola. É muito importante também que o pedagogo faça o devido planejamento de acordo com o nível de dificuldade daquele estudante enfermo, e que esteja dentro da realidade dele, para assim ele fixar e poder compreender melhor o conteúdo a ser passada naquele tipo de situação.

Todas as atividades têm que ser lúdicas, e claro, além do acompanhamento do pedagogo, tem que ter também um auxílio da equipe técnica para facilitar ainda mais nas atividades devolvidas e no processo de ensino e aprendizagem daquele aluno. Pode desenvolver a coordenação motora, o emocional e o cognitivo, atividades como a musicalização, o teatro, jogos, e também o uso da tecnologia, que ajuda bastante no desenvolvimento de cada um.

A família é o elemento fundamental para que o estudante desenvolva bem as suas atividades, com a ajuda dela fica mais fácil o trabalho do pedagogo e de toda a equipe que cuida e trata daquela criança ou adolescente, além disso, com o apoio da família, facilita ainda mais a socialização daquele ser e de todo o desenvolvimento cognitivo e emocional. Pois, devido a doença, seja ela qualquer, aquela criança e principalmente o adolescente, fica desanimada e perde todo o estímulo, e com a ajuda e força da família, pode ajudar a levantar essa autoestima e assim desenvolver todos os procedimentos de forma correta e acelerar no processo de cura.

Portanto, a atuação do pedagogo junto com o seu trabalho pedagógico no hospital favorece o desenvolvimento e aprendizagem do aluno hospitalizado garantindo o direito e a

continuidade aos estudos, já que sem este trabalho, a criança ficaria privada aos estudos e limitada a continuar se desenvolvendo e aprendendo os conteúdos escolares.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar:** estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL, **RESOLUÇÃO N° 41/1995 CONANDA**. Aprova em sua íntegra o texto oriundo da **Sociedade Brasileira de Pediatria, relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizados.** DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 17/10/95 - Seção I, p.163/9-16320 - Brasília - Distrito Federal.

CECIM & FONSECA, E.S. (1999). **Classe hospitalar**: buscando padrões referenciais de atendimento pedagógico educacional à criança e ao adolescente hospitalizado. Revista educação, 21.

FONSECA, Eneida Simões. **Atendimento Escolar no Ambiente Hospitalar**. 2ª ed. São Paulo: Memnon, 2008.

FONSECA, E. S. da. **Classe Hospitalar**: Ação sistemática na atenção às necessidades pedagógico-educacionais de crianças e adolescentes hospitalizados. Publicado em 1999.

FONTES, Rejane de Souza; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos. **O Papel da Educação no Hospital:** uma reflexão com base nos estudos de Wallon e Vigotski. Cadernos Cedes, 2007, v. 27, nº 73, p. 279-303.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. **O pedagogo em espaços não escolares:** novos desafios. Ciência. Porto Alegre: n. 36, p. 87-103, jul./dez. 2004.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira (organizadora). **Escolarização Hospitalar:** educação e saúde de mãos dadas para humanizar. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGGIATI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar.** Curitiba: Champagnat, 2001.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia Hospitalar:** a humanização integrando educação e saúde. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MUTTI, M. C. S. **Pedagogia Hospitalar e formação docente:** a arte de ensinar, amar e se encantar. Jundiaí: Paco Editorial, 2016, 216p.

AEE NO CENTRO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO JOÃO CARDOSO NASCIMENTO JÚNIOR: Um olhar Sobre o Currículo

Maria da Glória Pinheiro[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: Essa pesquisa que tenho a honra de trazer foi realizada no Centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE) João Cardoso Nascimento Junior, que hospeda textos criativos e inteligentes, de vigorosa argumentação educacional – educação e cultura, para o melhor aperfeiçoamento de crianças com deficiência que são atendidas nesta instituição de ensino. E citações de autores renomados sobre o tema. Assim, este trabalho trata-se de uma pesquisa cientifica bibliográfica e qualitativa, dada através das leituras de Fonseca (2007) Soares e Carvalho (2012) e Freire (1975) por se tratar de um artigo da área de educação Especial, do curso de Pedagogia, como também vivências em sala de aula e abordagem sobre algumas leis, entre elas a Lei Brasileira de Inclusão, que garante os direitos das pessoas com deficiência. Onde chega-se à conclusão que, é possível a convivência de todos os seres humanos com a mesma valorização social.

Palavras- Chave: Aluno com Deficiência. Atendimento Educacional Especializado. Currículo.

Abstract: *This research that I am honored to bring was conducted at the João Cardoso Nascimento Junior Specialized Educational Assistance Center (AEE), which hosts creative and intelligent texts, with vigorous educational argumentation - education and culture, for the better improvement of children with disabilities. that are attended at this educational institution. And quotes from renowned authors on the topic. Thus, this work is a bibliographical and qualitative scientific research, given through the readings of Fonseca (2007) Soares and Carvalho (2012) and Freire (1975) because it is an article from the Special Education area, from the Pedagogy, as well as classroom experiences and approach to some laws, including the Brazilian Inclusion Law, which guarantees the rights of people with disabilities. Where I come to the conclusion that it is possible the coexistence of all human beings with the same social valorization.*

Keywords: *Student with Disabilities. Specialized Educational Service. Curriculum.*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa se baseia na lei n° 13.146/ 15 Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. O Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso Nascimento Junior, ao enfocar o Currículo Funcional Natural.

Natural, trata-se de um trabalhado diferenciado em que, o aluno - aprendiz irá necessitar em seu dia a dia, na sua individualização, a interação com seu mediador da forma mais simples possível, como no ambiente que eles vivem, como nos locais que eles frequentam. É funcional, pois as atividades serão escolhidas e modificadas no que fará sentido para eles no presente momento no caso, úteis para que chegue mais próximo da autonomia que consequentemente provocará sua independência na medida do possível. Portanto, sendo essas práticas do dia a dia interiorizadas de forma paciente, sem pressa e com cuidado, tornando-o mais ativos no momento, em médio e/ou em longo prazo, pois o mais importante são as potencialidades e não as limitações.

O principal desafio desta discussão é interpor os obstáculos com a intencionalidade de promover o ensino e desenvolver-se com a aprendizagem, facilitando a vida diária e assegurando uma melhor qualidade de vida enquanto sujeitos de seus processos e a aceitação na sociedade.

Daí justifica-se a apresentação do currículo funcional natural estruturado como parceiros na vida desses mediados da aprendizagem que tem como base a filosofia centrada no aluno. São ensinadas disciplinas tradicionais, porém modificados de acordo com o desenvolvimento de cada um, o Plano de ensino individual (PEI). Tem como ponto central a transformação social, assegurador da autoestima, realizador da auto independência e da liberdade.

Nessa direção, esse trabalho tem como objetivo principal refletir, em razão do currículo do CAEEJCNJ e as potencialidades que pode proporcionar aos alunos com deficiência de alto comprometimento. No que tange a insistir à colocação do Método Incidental, entende-se que precisamos melhorar e amadurecermos nesse debate em razão de propostas questionáveis e sem conteúdos práticos para a sua instrumentalidade, pois a aprendizagem são ganhos de habilidades que se dão em ambientes diversos e rotineiros, são ações de mandos em que os alunos tem liberdade de realizar seus desejos e pedidos, com a intervenção de seus mediadores com ensino de reforçadores naturais, ou seja uma técnica humana comportamental que estão fora do tradicional.

2 AEE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, no *site* do Planalto, se tem acesso a todas as leis e decretos existentes, inclusive as leis e decretos que assistem as pessoas com deficiência. Além da nossa Constituição Federal de 1988, existem algumas leis para garantir os direitos das pessoas com deficiência, entre elas ganha destaque a Lei n°13.146/15 que é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). De acordo com essa lei, é assegurado à pessoa com deficiência "condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (BRASIL, 2015, s/p).

Na Lei 13.146/15 encontram-se todos os direitos garantidos por lei para as pessoas com deficiência e temos todo o capítulo IV que trata do direito à educação da pessoa com deficiência.

O Atendimento Educacional Especializado também encontra apoio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que informa que o atendimento educacional especializado deve ser gratuito e,

> referencialmente na rede regular de ensino [sendo assegurado] aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotaçao, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 1996, s/p).

Além das leis, contamos com alguns decretos, como o decreto n°9.508/18 que reserva as pessoas com deficiência percentual de cargos e de empregos públicos ofertados em concursos públicos e em processos seletivos no âmbito da administração pública federal direta e indireta. O Decreto n° 9.404/18 que, dispõe sobre a reserva de espaços e assentos em teatros, cinemas, estádios, ginásios de esporte, locais de espetáculos e de conferências e similares para pessoas com deficiência; entre outros decretos.

A questão quando se trata de leis é geral, existem as leis e decretos que dão assistência, porém a maioria das pessoas desconhece a existência e aplicabilidade das mesmas e não vão atrás dos seus direitos. No site do planalto temos acesso a todas as leis e decretos que assistem as pessoas com deficiência.

3 O CAEE JOÃO CARDOSO NASCIMENTO JUNIOR E SEU FUNCIONAMENTO

O Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso Nascimento Junior foi criado em fevereiro de 1989, no governo de Antônio Carlos Valadares, passando por três reformas no ano de 1994, 2006 e 2016. Localiza-se na Rua Humberto Pinto, S/N, no Bairro Grageru, na Cidade de Aracaju, no Estado de Sergipe, funciona sobre a direção do professor Anderson de Araújo Reis e conta com o total 116 alunos de 60 funcionários.

A formação estrutural do Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso Nascimento Junior, é composta por uma casa de apoio, que é utilizada para visitas e reuniões com as mães e familiares; 1 sala grande que é repartida por divisórias para compor a diretoria, secretaria e coordenação pedagógica; 1 sala de professores, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 pátio, 1 sala para os estagiários de informática, 1 sala de vídeo, 1 auditório, 1 sala de psicologia, 1 sala de recursos, 1 brinquedoteca, 9 salas de aula, 1 arquivo e 1 deposito.

Os alunos que ingressam neste centro podem ter Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down, Paralisia Cerebral (PC), Deficiência Intelectual (DI), entre outras, deficiências, ou transtorno, porem todas com alto grau de comprometimento, o governo disponibiliza um transporte que conduz os estudantes de casa para a escola e vice-versa, quando chegam eles se alimentam, escovam os dentes e vão para a sua turma, sempre acompanhados pelos professores com relevância de estagiários e cuidadores.

Este Centro tem como objetivo geral oferecer aos alunos com deficiência de alto comprometimento, condições adequadas de aprendizagem respeitando suas especificações e habilidades, minimizando as diferenças e potencializando suas competências visando a inclusão e participação no contexto socioambiental, de modo que a aprendizagem esteja,

> para além de desenvolver funções cognitivas fundamentais e básicas, a educação cognitiva visa promover e enriquecer o pensamento criativo e a resolução de problemas dos estudantes, algo essencial para o seu futuro, em que o conhecimento tende cada vez mais incerto e questionável (FONSECA, 2007, p. 14).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAEEJCNJ é o mais significativo instrumento de condução do processo pedagógico, elaborado para oferecimento as alternativas eficazes e orientadas a formação, formação mensal, capacitação da comunidade escolar, troca de experiências. Está inserido no ambiente escolar considerando que se traduzem como verdadeiros instrumentos de transformação social, assegurador da autoestima, realizador da independência e da liberdade, ofertando metodologias sociais ativas a crianças com o autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), paralisado-cerebral (PC), deficiência intelectual (DI), neste mesmo contesto de interação social.

Portanto, neste centro são ensinadas disciplinas tradicionais, modificadas de acordo com o Currículo Funcional Natural CFN, e, sim, o seu desenvolvimento pessoal como ser humano independente, através das áreas de aprendizagem que o estudante se encaixe.

Cada sala tem um professor e uma área de aprendizagem predominante, essas áreas de aprendizagem são os eixos norteadores do CAEEJCNJ.

Evidenciam-se, assim, a aprendizagem de cada eixo atrelado ao letramento e o aprendizado dos números, as tecnologias Assistivas TA, e as atividades de vida diárias as AVDS. O aprendizado é lendo, o professor deve aproveitar a oportunidade oferecida pelo aluno que aparece naquele momento e proporcionar alguma aprendizagem, ou seja, um estímulo significativo de orientação, como, sinalizar para ida ao banheiro, amarrar um sapato, no que se diz respeito a algo que realize algum desejo, ou até mesmo alguma coisa que o frustre, o importante é que se mostre algum progresso mesmo que seja pequeno, tudo isso é um aprendizado, para aqueles que tenham a sensibilidade de ver, pois,

> [...] é buscando aprender a dimensão social, histórica e culturalmente definida de nossa forma de lidar com esses alunos e, nelas, a sua (deles) constituição como tal que tomaremos como desencadeadores da reflexão pretendida relatos de acontecimentos, de vivências escolares que apontam para o caráter social da relação educação/escola/professor/aluno com deficiência, os preceitos e os modos de conceber e fazer que a perpassam na construção do trabalho escolar com esse aluno (SOARES; CARVALHO, 2012, p. 73).

Nessa direção, o trabalho do professor busca estratégias, métodos pedagógicos, elaboram recursos pedagógicos, para tornar tudo o mais simples possível em prol de algum desenvolvimento que favorecerá o mediado a aproveitar cada momento, tornando a aprendizagem com mais funcionalidade para facilitar a sua participação no desenrolar, do dia a dia.

4 AS AREAS DE APRENDIZAGEM EXISTENTES NO CAEEJCNJ

As áreas de aprendizagem, são divididas por turmas, cada turma tem seu professor responsável e seu auxiliador (geralmente um estagiário do curso de pedagogia), o número máximo são de 4 alunos por turma, exceto para a turma que cuida dos alunos com paralisia cerebral que podem chegar a 10 estudantes.

No Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso Nascimento Junior temos as seguintes áreas de aprendizagem, segundo o PPP (2019, p.13),

> educação Física: Práticas Adaptadas; Psicomotricidade / Letramento; Prática Instrumental Cognitiva e Motora; Expressão Gráfica Plástica; Comunicação Aumentativa e Alternativa; Potencialidades Dramáticas, Musicais e Lúdicas; Práticas Educativas Para a Vida Independente; Tecnologias Assistivas PPP (2019, p.23-24).

Quando o estudante ingressa nesse centro é observado qual eixo ele se adapta, se desenvolve, aprende melhor, e que precisa ser trabalhado com urgência, para assim ser remanejado para a área de aprendizagem pelo qual ele irá ser incluído. Por exemplo: Os alunos que ingressam no centro e ainda não verbalizam, são colocados na área de aprendizagem da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), que irá ensiná-lo a se comunicar. O estudante só será transferido para outra turma quanto à necessidade e a possibilidade de se desenvolver na turma que ele se encontra, então ele poderá ficar dois, três anos na mesma turma, estudando no mesmo eixo até se desenvolver e poder avançar para outra turma.

Todos os recursos são oferecidos dentro CAEEJCNJ de forma organizada, dentro da necessidade funcional de cada aluno mediante ao Plano de Ensino Individualizado (PEI), que é flexível para ser modificado quando necessário, quando o ideal não for de acordo à prática do dia a dia, respeitando o Projeto Político Pedagógico (PPP), sendo cuidadoso com o currículo funcional natural, assim tem influência na sala de aula para estimular a participação do aluno, a interação e a aprendizagem independente, com habilidade e oportunidade, mas também motivação e foco.

5 COMO É TRABALHADA CADA AREA DE APRENDIZAGEM EXISTENTES NO CAEEJCNJ

No Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso Nascimento Junior a educação, os eixos são as mesmas série, e sim por área de aprendizagem, e cada área é trabalhada de forma singular, com base num Plano de Ensino Individual para cada estudante de acordo com sua especificidade. A área de aprendizagem Educação Física Prática Adaptada, a área de aprendizagem Psicomotricidade/Letramento trabalha capacidades básicas, aumentando o potencial motor, a consciência corporal, a locomoção, o equilíbrio e a organização espacial.

A área de aprendizagem Prática Instrumental Cognitiva e Motora funciona as atividades de exposição de história, vivenciando o lúdico. A área de aprendizagem Expressão Gráfico Plástica promove a educação, trabalha práticas para a vida independente, com o

aperfeiçoamento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal de inserção social e autonomia; Comunicação Aumentativa e Alternativa aprimora a comunicação por símbolos, cartões de comunicação com números e operações, são utilizados as planchas de comunicação com símbolos fotos e figuras relacionadas com a vida cotidiana.

Potencialidades Dramáticas, Musicais e Lúdicas; Práticas Educativas Para a Vida Independente; corresponde ao artístico, como a criação e apreciação das artes, como as oficinas de pintura, desenham colagem, modelagem, etc. Todos os eixos são atrelados ao letramento e o aprendizado dos números. Já as Tecnologias Assistivas, que são também um eixo perpassam por todos os outros eixos por meio de recursos, metodologias e estratégias que podem ser do alto custo como os tabletes e computadores e de baixo custo, como os materiais pensados e repensados e produzidos para que, os mesmos, tenham um melhor aproveitamento de aprendizagem.

6 O PROFESSOR E O AEE NO CAEEJCNJ

As funções desempenhadas no CAEEJCNJ exigem as competências e habilidades que a função exige e que vão além do conhecimento teórico, é necessário zelo e amor pelo seu trabalho, pois além de trabalhar com o ensino, está trabalhando com deficiência. Como diria o mestre: que o profissional estejam em constante estado de atualização, com atividades de formação continuada e troca de experiências provocando a flexibilização, uma qualidade de compreensão. Assim,

> a educação e um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe (FREIRE, 1975, p.96).

Os educandos do CAEEJCNJ atendem por atos de fundamentos que se interagem com palavras espaçadas com muita calma, respeitando o tempo e o momento, estes comandos são apresentados e muita das vezes se repete, que são os reforçadores naturais, até que o professor consiga atingir os objetivos esperados. É um processo repleto de tentativas, erros e acertos, como assim afirmados no Método Incidental, numa perspectiva pedagógica, que visa estabelecer uma comunicação com o estudante, para orientá-los nas Atividades de Vida Diária (AVD).

No processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência o desejo de ensinar do professor fará uma diferença significativa na aprendizagem da criança. Charlot (2000)

descreve que a educação é cultura e não pode haver dissociação, ou seja, a educação é um triplo processo de humanização, de socialização e de singularização. Somos membros de uma espécie humana inacabada, desprovidos dos instintos e capacidade de sobreviver sozinhos, e nos apropriamos da mediação dos adultos de patrimônio de saberes e práticas de obras que nos permitem estar sempre em movimento.

Todo o trabalho elaborado no Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso é respaldado nas leis para pessoas com deficiência, mas para que esse trabalho funcione da melhor maneira possível, além da ajuda presente do governo, faz- se necessário funcionários que tenham amor ao seu trabalho, para assim poder lidar com aquelas vidas visando a evolução das mesmas como estudantes e como pessoas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo esse trabalho com um maior entendimento do que, seja um Currículo Funcional Natural, utilizado no CEE João Cardoso Nascimento Junior. Demostro aqui como se baseiam e se instrumentalizam as leis e diretrizes que irão amparar e proteger os educados com deficiência de alto grau de comprometimento.

Esses professores, guerreiros da educação, estão comprometidos com seus ofícios, o trabalho pedagógico é pensado, refletido e modificado com estratégias, métodos e atividades, e responsabilidades colhidas no seu dia a dia.

Como se vê, todos esses enfoques têm olhares pedagógicos, com a intencionalidade de melhorar a qualidade de vida dos alunos que participam do CAEE João Cardoso Nascimento Junior para favorecer a sua autonomia, independência e identidade.

Foi verificada a abordagem também de um conhecimento do Modo Incidental, ou seja, a forma de reforçadores naturais, em razão de tipos de comportamentos a serem superados em sala de aula. Com uma linguagem usada da forma mais natural conforme o ambiente em que o aluno está inserido. Despeço-me desse trabalho de conclusão de curso, consciente do dever comprido e mais ainda, de contribuição para o desenvolvimento da pesquisa acadêmica.

8 REFERÊNCIAS

ARACAJU. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso Nascimento Junior**. 2019.

ANDRADE, Elvis; BARCELLAR, Helon; REIS, Anderson. **Instituição do Currículo Funcional no Centro de Atendimento Educacional especializado João Cardoso Nascimento Junior: Um relato de experiência; Eixo 4.Educação e Inclusão**. Anais XII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade". Volume 12, n.01, p.1-13,set/2018.

ANDRADE, Moca. **A opinião de Moca Andrade.** Youtube, 21 jul.2016. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=IrU2y-yx5nM. Acesso em 12 de setembro 2019.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei n° 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diario Oficial da União, 2015.

CHARLOT, Bernard. **Globalização e educação**. Trecho de conferência no fórum Mundial de educação – 2000**.**

CONCEIÇÃO, Fabio**. O currículo Funcional Natural**: Uma proposta para inclusão escolar de alunos com transtorno no espectro Autista.

FLORIANO, Maria da Fátima, Mon, Nerli Nonato Ribeiro, **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor** PDE Artigo. 1 ed. 2016.

FONSECA, Vitor Da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

MEIER, Marcos, GARCIA, Sandra. **Mediação da Aprendizagem**. 7. ed. Universidade São Marcos, 2002.

PLANALTO, **Lei Brasileira de Inclusão**, Lei 13.146/15. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 07 de Setembro de 2019.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SOARES, Maria Aparecida Leite; CARVALHO, Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência.** 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SUPLINO, Maryse. **Currículo Funcional Natural**. Brasília, 2005.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA AUTISTAS NO ÂMBITO ESCOLAR

Maria de Fátima Silva Santos[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo demonstrar como os professores podem fazer parte do processo de inclusão, destacando recursos, métodos e técnicas que podem ser utilizados pelos docentes para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, no contexto escolar, de alunos que, possuem o espectro autista. Ressaltando os desafios enfrentados pelos docentes e profissionais da área no contexto escolar, segundo Suplino (2009), o número de alunos que, possuem o espectro autista, matriculados em escolas regulares vem crescendo a cada ano. Com isso, a pesquisa está pautada na revisão bibliográfica tendo uma abordagem qualitativa. Contudo, de acordo com Donel (2018) sabe-se que o autismo é um transtorno que afeta o desenvolvimento cognitivo do aluno. Dessa forma, de acordo com Magalhães; Moraes; Cruz; Sampaio (2017) faz-se necessário destacar quais métodos e metodologias que podem ajudar os professores no processo de aprendizagem desses alunos. Sendo assim, é possível perceber que a falta de profissionais qualificados para trabalhar com alunos autistas tem sido um dos grandes problemas enfrentados pelas escolas, ou seja, é preciso que o docente dê continuidade a sua formação para que a inclusão possa acontecer de fato na prática.

Palavras- Chave: Autista. Professor. Contexto escolar.

Abstract: *This paper aims to demonstrate how teachers can be part of the inclusion process, highlighting resources, methods and techniques that can be used by teachers to contribute to the teaching and learning process, in the school context, of students who have autistic spectrum. Highlighting the challenges faced by teachers and professionals in the school context, according to Suplino (2009), the number of students who have the autistic spectrum enrolled in regular schools has been growing every year. Thus, the research is based on the literature review having a qualitative approach. However, according to Donel (2018) it is known that autism is a disorder that affects the cognitive development of the student. Thus, according to Magalhães; Moraes; Cross; Sampaio (2017) it is necessary to highlight which methods and methodologies that can help teachers in the learning process of these students. Thus, it is possible to realize that the lack of qualified professionals to work with autistic students has been one of the major problems faced by schools, that is, it is necessary that teachers continue their education so that inclusion can actually happen in practice.*

Keywords: *Autistic. Teacher. School context.*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

Segundo Donel (2018), o autismo é um transtorno que afeta o desenvolvimento cognitivo, causando perdas de habilidades como a comunicação e interação social. Além disso, o indivíduo com autismo apresenta comportamentos incomuns e indiferença ao mundo externo, resultando na maioria dos casos em déficit de aprendizagem.

Assim, de acordo com Santana e Silva (2016), em 1994 foi criada na Espanha a Declaração de Salamanca, cujo documento refere-se à inclusão na educação, ou seja, o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas.

Assim, este artigo tem por objetivo geral demonstrar como os professores podem fazer parte do processo de inclusão, ressaltando recursos, métodos e técnicas que podem ser utilizados pelos professores, de modo que possam contribuir de forma significativa com o processo de ensino e aprendizagem do aluno autista. Buscando responder como professores como podem intermediar a socialização, aprendizado e evolução desses alunos. E assim, poder colaborar com o processo de inclusão.

Além disso, este trabalho irá demonstrar como o professor pode lidar com aluno autista em sala de aula. Sabendo que, este, tem sido um grande desafio para muitos professores, pois o mesmo precisa estar preparado para lidar com eventuais situações que possam ocorrer durante o processo de aprendizado do aluno.

Contudo, o docente precisará saber lidar com a questão de comportamentos estereotipados falta de comunicação/linguagem, movimentos do corpo, comportamentos bizarros como sons estranhos, gritos, além de agressões dirigidas a si mesmo ou ao colega de turma. Analisando as competências necessárias para atender as necessidades educativas de alunos com autismo. Com isso, a pesquisa está pautada na revisão bibliográfica tendo uma abordagem qualitativa de acordo com Richardson (2012).

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS DESAFIOS

Segundo Rodrigues (2006), não se trata simplesmente de entender a inclusão como uma preocupação por “hospedar” ao outro, ou seja, não basta o aluno estar inserido em uma escola

regular de ensino, mas essa inclusão precisa ter uma funcionalidade, de modo que alunos com espectro do autismo tenham os mesmos direitos de aprendizagem que os alunos que não possuem nenhum tipo de deficiência.

Dessa forma, é necessário identificar as necessidades educacionais especiais, isto é, no que diz respeito principalmente às adaptações curriculares e o próprio espaço escolar, materiais educativos e indispensáveis para a construção do aprendizado, além das metodologias e didáticas utilizadas pelo professor. Pois, segundo Suplino (2009).

> grande parte das discussões sobre educação inclusiva está relacionada às chamadas adaptações curriculares e dos chamados suportes pedagógicos. "Mas, para o estabelecimento de uma inclusão efetiva para alunos com autismo, seria necessário discutir sobre "suporte necessário à ação pedagógica", como quais seriam as " adaptações curriculares" adequadas para atender as demandas do aluno autista. Uma vez que, uma escola realmente inclusiva, estaria disposta a lidar com a heterogeneidade e com a diversidade. Apoiando ação pedagógica criativa que possa solucionar questões ligadas ao processo de desenvolvimento de alunos autistas (SUPLINO, 2009, p.5).

Além disso, é importante salientar que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, ou seja, os profissionais que compõem o corpo pedagógico precisam estar conscientes dos seus respectivos papeis no processo de inclusão de alunos autistas, isto é, trabalhar em conjunto refletindo sobre práticas pedagógicas que atendam a necessidade do aluno, observando as eventuais dificuldades que possam surgir, buscando estratégias que facilitem os meios de ensino e aprendizagem, valorizando-o desde os pequenos avanços alcançados durante a sua trajetória. Sendo assim, Serra afirma que,

> para haver inclusão é necessário que haja aprendizagem, e isso traz a necessidade de rever os nossos conceitos sobre currículo. Este não pode se resumir às experiências acadêmicas, mas se ampliar para todas as experiências que favoreçam o desenvolvimento dos alunos normais ou especiais. Sendo assim, as atividades de vida diária podem se constituir em currículo e em alguns casos, talvez sejam "os conteúdos" que serão ensinados. A questão que podemos e devemos levantar é se a escola representa para a criança especial, um espaço significativo de aprendizagem, e sendo a resposta positiva, podemos então afirmar que desenvolvemos práticas inclusivas (SERRA, 2010, p.10).

Porém, para que a inclusão aconteça de fato, é necessário que todos os profissionais envolvidos no processo estejam comprometidos com seus respectivos papeis, pois segundo Santos e Pessi (2018), estes precisam estar atentos à importância da inclusão para

alunos com autismo, de modo que respeitem os princípios éticos, didáticos e pedagógicos, independentemente do nível de formação de cada profissional que faz parte da escola.

Sendo assim, vale ressaltar que muitas dificuldades enfrentadas principalmente pelos professores no processo de inclusão estão relacionadas a estrutura física, falta de recursos pedagógicos e humanos, ou seja, profissional qualificado para lidar com aluno autista, pois muitas vezes o professor não está preparado para lidar com alunos que possuem o espectro autista.

3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ALUNO AUTISTA

Sabe-se que, atualmente incluir alunos com autismo no ensino regular tem sido um grande desafio principalmente para os professores, porém enquanto educadores e parte essencial no processo de inclusão é necessário que os profissionais envolvidos sejam capacitados e adquiram habilidades para lidar com esse público, ou seja, além de incluir o aluno na sala de aula regular, é importante que o professor crie meios, estratégias e técnicas para que o mesmo permaneça na escola.

Pois, geralmente o nível de desenvolvimento da aprendizagem do autista é lento e gradativo. Dessa forma, caberá ao professor adequar um sistema de comunicação entre ambos, de modo que facilite a compreensão e evolução do mesmo. Pois, para Lima; Costa; Santos (2017),

> a inclusão atualmente vem rompendo barreiras, derrubando antigos paradigmas e formulando novos conceitos sobre o que é educar e qual sua finalidade, um processo incidente na realidade educacional, que é necessário efetivar um estudo mais aprofundado acerca do assunto, já que é uma ânsia de todos os envolvidos no processo (professores, alunos, pais, coordenadores, diretores e funcionários) para que ocorra uma sensibilização nessa ação coletiva (LIMA; COSTA; SANTOS, 2017, p.1).

Contudo, é preciso que os profissionais da educação inclusiva estejam cada vez mais capacitados para receber alunos com autismo, analisando seu papel no que está relacionado à inclusão, buscando melhores procedimentos pedagógicos para contribuir com a inclusão escolar, facilitando a aprendizagem e a socialização, além de adaptações curriculares, metodológicas e dos recursos tecnológicos, construção de práticas educativas não segregacionistas, a racionalização do objetivo do ensino e principalmente a formação dos professores.

Portanto, segundo as autoras Lima; Costa; Santos (2017), o trabalho da educação inclusiva na escola regular, permite o desenvolvimento de conhecimentos e valores que possam servir de instrumentos mediadores da interação do indivíduo com o mundo e com as diferenças. Uma vez que o processo de inclusão não deve estar resumido apenas às experiências acadêmicas, mas precisa se ampliar para todas as experiências vivenciadas pelo aluno, de modo que estas contribuam com o seu desenvolvimento. Além disso, para Magalhães; Moraes; Cruz; Sampaio (2017),

> o planejamento de ações e estratégias requer conhecimento, por isso defendemos que o professor precisa ter ao menos um conhecimento básico para ser gestor de uma sala com aluno (a) autista ou um mediador de aprendizagem. Esse conhecimento, caso não tenha sido adquirido em sua formação inicial, poderá ser obtido através de cursos de curta duração sobre o tema e leituras ou grupos de estudos; e a partir desse ponto, o professor se torna hábil para traçar suas estratégias de ensino e aprendizagem (MAGALHÃES; MORAES; CRUZ; SAMPAIO, 2017, p.10).

Porém, para a evolução do estudante é importante que o mesmo seja acompanhado por outros profissionais ligados à área da saúde e educação, ou seja, psicopedagogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, fisioterapeutas, psicólogos etc. Assim, a integração entre esses profissionais poderá facilitar e contribuir com a concentração e aprendizado do aluno com autismo, além de colaborar com o trabalho do professor em sala de aula. Além disso, a família e a escola precisam andar juntos, de modo que essa parceria possa contribuir com o desenvolvimento das aprendizagens do aluno com autismo. Pois, Silva; Nunes; Sobral (2019) ressalta que,

> a escola tem um papel fundamental no processo da criança autista; onde irá contribuir com todos seus recursos para melhoria no desenvolvimento do autista. A família por ser mais experiente com a criança busca dialogar com a equipe gestora explicitando assim todo o comportamento do mesmo durante o seu dia a dia. Unidas à escola com a família é a medida mais importante para melhoria de vida da criança autista. Pois essa inclusão resultara que a criança vai sentir-se mais confiante durante o seu desenvolvimento dentro da escola e na sociedade (SILVA; NUNES; SOBRAL, 2109, p.6).

Todavia, sabe-se que o professor é a peça principal no processo de inclusão, pois além de construir conhecimentos juntamente com o aluno, o mesmo possui o poder de transformar a sala de aula, ou seja, ao incluir um aluno autista no espaço escolar o docente poderá proporcionar qualidade de ensino na construção da aprendizagem desse aluno. Porém, é necessário que o professor esteja atento ao aluno autista, isto é, observando se o mesmo está conseguindo desenvolver as aprendizagens corretamente. Dessa forma, Santos (2017), salienta que,

> para o professor trabalhar com alunos autistas, se faz necessário estabelecer uma rotina, para que vão se adaptando a metodologia proposta. Esta rotina facilitará o desempenho tanto do professor quanto do aluno, cabendo ao professor, buscar constantemente novas atividades e métodos, procurando manter uma boa relação afetiva, o que consequentemente auxiliará no ensino e aprendizagem dos mesmos. (SANTOS, 2017, p.13).

Portanto, para trabalhar com aluno autista é necessário respeitar suas limitações, construindo laços de amizade e carinho a fim de estabelecer uma relação de confiança, evitando possíveis bloqueios no aluno. Sendo assim, será possível superar as dificuldades e a aprendizagem acontecerá de forma satisfatória e sem sofrimento para as partes envolvidas no processo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, para que exista a inclusão de alunos autistas no âmbito escolar é necessário que os professores desenvolvam metodologias diversificadas e flexíveis, além de um planejamento diferenciado, de modo que atenda às necessidades e dificuldades de aprendizagem do aluno autista.

Contudo, o professor precisa facilitar o processo de ensino e aprendizagem, utilizando materiais concretos, conteúdos adaptados de acordo com o nível de compressão do aluno, optar por materiais lúdicos, promover momentos de interação e socialização do aluno autista com a turma, trabalhar sempre com rotinas com o objetivo de facilitar o aprendizado, estimular a autonomia, de modo que o aluno torne-se independente. Além disso, é necessário que todos os profissionais que fazem parte da escola, sejam capacitados através de cursos de formação continuada, para que entendam e contribuam com o processo de inclusão de alunos autistas.

Sendo assim, é possível perceber o papel do professor como mediador da inclusão, ou seja, como alguém que oportuniza esse processo, se aproximando e gerenciando conflitos de modo que se faça compreender que as diferenças são características de todos os alunos, independentemente de ser deficiente ou não. Analisando também, que a falta de uma formação voltada para os aspectos inclusivos, reflete negativamente na prática docente do professor, pois ele precisa, de forma contínua, estar em contato com novas informações no que se refere a sua atuação profissional.

5 REFRÊNCIAS

DONEL, C. E. (2018). **Desafio da inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na escola regular**. Disponível em:http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/5199/Camila%20Elis%20Donel.pdf?sequence=1.Acesso em 24 outubro de 2019.

LIMA, E.R.P. O; COSTA, A. L. P.O; SANTOS, J.L. (2017). **Educação inclusiva**: respeito às diferenças. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV11.Acesso em: 01 junho de 2019.

MAGALHÃES, C. D. J. S., CRUZ, J. G. M., de MORAES, C. S., &SAMPAIO, L. M. T. (2017). **Práticas inclusivas de alunos com TEA**: principais dificuldades na voz do professor e mediador. Revista on line de Política e Gestão Educacional, 1031-1047. Disponível em:https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/viewFile/10386/6961.Acesso em 30 setembro de2019.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. 4. ed. São Paulo: Summus, 2006.

SANT'ANA, W. P., & da SILVA. S, C. (2016). **A Lei Berenice Piana e o Direito à Educação dos Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista no Brasil.** Revista Temporis. Disponível em:https://scholar.google.com/scholar?q=related:inacWZtuEIsJ:scholar.google.com/&scioq=CITAÇÃO%5D+A+Lei+Berenice+Piana+e+o+Direito+à+Educação+dos+Indivíduos+com+Transtorno+do+Espectro+Autista+no+Brasil&hl=pt-PT&as_sdt=0,5.Acesso em 24 outubro de 2019.

SANTOS, E. S. (2018). **Estudo de Caso**: Escola inclusiva e o desafio docente no processo de escolarização de um aluno autista. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, 11(1). Disponível em:https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/8678/3824.Acesso em 20 outubro de 2019.

SANTOS, M. M., & PESSI, I. G. (2018). **O Professor da Educação Infantil e os Desafios na Condução do Processo de Ensino e Aprendizagem da Criança com Transtorno de Espectro Autista**. Trabalhos de Conclusão de Curso-Faculdade Sant'ana. Disponível em:https://iessa.edu.br/revista/index.php/tcc/article/view/609/217.Acesso em 18 outubro.2019.

SERRA, D. (2010). **A inclusão de alunos com autismo na escola regular**: Quando o campo é quem escolhe a teoria. Revista de Psicologia, 1(2), 163-176. Disponível em:http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/66. Acesso em: 01 junho de 2019.

SILVA, M. M., NUNES, C. A., & SOBRAL, M. D. S. C. (2019). **A Inclusão Educacional de Alunos com Autismo: Desafios e Possibilidades.** Id on Line REVISTA MULTIDISCIPLINAR E DE PSICOLOGIA. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1519/2270.Acesso em 20 outubro de2019.

SUPLINO, M. (2005). **Inclusão escolar de alunos com autismo**. São Vicente: Instituto Inclusão. Disponível em: http://files.inclusaoescolar.webnode.com.br/200000010-8d32a8e2d2/Incl. Acesso em 29 maio de 2019.

INSERINDO A CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO

Maria de Lourdes Alves[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: O transtorno de espectro autista (TEA) é um distúrbio neurológico que acomete milhares de pessoas em todo o mundo segundo a Sociedade Brasileira de Pediatria (2019). Sendo diagnosticado inicialmente na infância, a criança com o autismo possui um processo lento e gradativo no aprendizado em relação as outras crianças, pois apresenta dificuldades na comunicação (SBP, 2019). Com isso há a necessidade de inclusão no ensino regular para um melhor desenvolvimento não só da criança com autismo, mas também para as crianças consideradas "normais", pois, essas últimas aprendem na medidas das diferenças. Nesse sentido, há a necessidade do apoio familiar nesse processo de inclusão escolar, assim como de práticas pedagógicas formadas pela escola, pois a escola junto com o professor serão os mediadores no desenvolvimento desta criança. A escola é o ambiente em que acolhe e ajuda no desenvolvimento do aluno autista, protegendo-o de qualquer discriminação, pois a inclusão de pessoas que necessitem de ensino especial é um direito fundamental garantido e deve ser respeitado Aires; Araújo; Nascimento (2014). Este trabalho tem como objetivo geral analisar a inserção da criança autista na educação, com a justificativa de aumento no índice de crianças com TEA que não frequentam o âmbito escolar, utilizando-se de metodologia pautada na revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa segundo Richardson (2012). Debruçando -se em artigos científicos, documentos e materiais teóricos que abordam a temática, encontrados principalmente em bibliotecas virtuais. Desta forma, a inclusão da criança autista no ensino regular torna-se importante, no tocante que auxilia no desenvolvimento não só da criança com TEA, mas também no desenvolvimento das outras crianças.

Palavras- Chave: Autismo. Educação. Inclusão Escolar.

Abstract: *Autistic Spectrum Disorder (ASD) is a neurological disorder that affects thousands of people worldwide according to the Brazilian Society of Pediatrics (2019). Being initially diagnosed in childhood, children with autism have a slow and gradual learning process in relation to other children, as they have communication difficulties (SBP, 2019). Thus there is a need for inclusion in mainstream education for a better development not only of children with autism, but also for children considered "normal", because the latter learn in measuring differences. In this sense, there is the need for family support in this process of school inclusion, as well as pedagogical practices formed by the school, because the school together with the teacher will be the mediators in the development of this child. The school is the environment in which it welcomes and helps the development of the autistic student, protecting him from any discrimination, since the inclusion of people who need special education is a fundamental right guaranteed and must be respected Aires; Araujo; Birth (2014). This paper aims to analyze the insertion of autistic children in education, justifying the increase in the rate of children with ASD who do not attend school, using a methodology based on literature review, with a qualitative approach according to Richardson (2012).). Focusing on scientific articles, documents and theoretical materials that address the theme, found mainly in virtual libraries. Thus, the inclusion of the autistic child in mainstream education becomes important as it assists in the development not only of children with ASD, but also in the development of other children.*

Keywords: *Autism. Education. School inclusion.*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

No Brasil, existem crianças que, possuem o Transtorno de Espetro Autista (TEA) que, estão inseridas no ambiente escolar, mas, ainda sim, possuem dificuldades para desenvolverem sua aprendizagem, por diversos motivos, dentre eles, a ausência de um apoio e ou aparato adequado por parte de profissionais ou Instituição de ensino.

O Direito das pessoas com Transtorno de Espetro Autista é reconhecido atualmente, pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, onde institui os direitos das pessoas com TEA como a vida digna, a integridade física e moral, acesso a medicamentos, à educação, à previdência social entre outros.

Pode-se conceituar a inclusão como um conjunto de atividades que garantem a participação de todos, seja no meio social ou escolar sem qualquer tipo de distinção. A inclusão escolar de crianças com TEA em uma escola regular é uma direito conquistado ao longo do tempo que beneficiam e asseguram estas crianças, trazendo um melhor desenvolvimento e proporcionando a elas vivenciar experiências nas mesmas condições que os outros alunos.

Este artigo tem por objetivo geral analisar a inserção da criança autista na educação, justificando-se pelo alto índice de crianças com o transtorno que não frequentam o âmbito escolar, devido à grande dificuldade da aplicação da legislação, pois a lei garante o direito aos autistas, mas na prática a norma não é cumprida.

A metodologia deste trabalho, está pautada na pesquisa de revisão bibliográfica, se debruçando em artigos científicos, documentos e materiais teóricos que abordam a temática, encontrados principalmente em bibliotecas virtuais, cuja abordagem é qualitativa segundo Richardson (2012). A motivação para realização do mesmo foi ao fato de observar o alto crescimento de crianças diagnosticadas com o Transtorno de Espectro Autista e as dificuldades envolvidas na inserção dessas crianças no ambiente escolar.

2 CARACTERIZANDO O AUTISMO

Identificado pelos médicos Leo Kanner e Hans Asperger, nos anos 40 (BRASIL, 2000), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno neurológico que inicia-se precocemente, com características de dificuldade de comunicação, habilidades sociais e de comportamento repetitivos ou restritos (SBP, 2019).

Além das características já citadas, podem apresentar isolamento mental, é dai que surge o nome autismo, é a partir desse isolamento que o autista despreza, exclui e ignora o que vem do mundo externo, e é nesse contexto de ignorar o mundo externo que eles adotam elaborados rituais e rotinas, eles têm fixações e fascinações por coisas ou objetos de forma direcionada e intensa, outra coisa bastante comum em quem possui esse transtorno é a falta de gestos e expressões faciais, com isso, não olham diretamente para as pessoas e muitas vezes apresentam ansiedade excessiva (BRASIL, 2000).

De acordo com Griesi; Oliveira; Sertié (2017), além desses principais sintomas, outros ocorrem, podendo variar muito, podendo acometer desde indivíduos com deficiência intelectual (DI) grave e baixo desempenho em habilidades comportamentais, até indivíduos com quociente intelectuais (QI) normal, que podem levar uma vida independente.

Nos ensinamentos da SPB (2019, p.1), "trata-se de um transtorno pervasivo e permanente, não havendo cura, ainda que a intervenção precoce possa alterar o prognóstico e suavizar os sintomas". Diante disso é possível enfatizar que o TEA, não seria uma doença, mas sim um transtorno mental, sendo classificado como Transtorno Global de Desenvolvimento, pode ser tratado e reabilitado chegando a poder ter uma vida normal, mas não chegando efetivamente a uma "cura".

A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), em seu artigo destaca sobre o período de origem, afirmando que,

> o TEA tem origem nos primeiros anos de vida, mas sua trajetória inicial não é uniforme. Em algumas crianças, os sintomas são aparentes logo após o nascimento. Na maioria dos casos, no entanto, os sintomas do TEA só são consistentemente identificados entre os 12 e 24 meses de idade (2019, p.2).

O manual diagnostico e estatístico de transtorno mentais (DSV – 5) classifica os níveis de gravidade para o transtorno do espectro autista em (Nível 1) – Exigindo apoio, (Nível 2) – Exigindo apoio substancial, (Nível 3) – Exigindo apoio muito substancial, ou seja, Grau leve, moderado e severo, respectivamente.

A classificação desses níveis está relacionada com a necessidade de apoio que a criança precise para realizar suas atividades, sendo considerados as dificuldades na comunicação e os comportamentos restritos (DSV-5, 2014).

No nível 1, há necessidade de pouco apoio, mas, que seja contínuo para que as dificuldades na comunicação social não venham a causar maiores prejuízos, pois apresentam dificuldades em iniciar interações com outras pessoas, ocasionalmente oferecem respostas inconsistentes as tentativas de interação por parte do outro (DSV-5, 2014).

No nível 2, há necessidade de apoio substancial, pois a criança apresenta um déficit notável nas habilidades de comunicação tanto verbais como não verbais, ocasionando um prejuízo social, ocorrendo pouca tentativa de iniciar uma interação social com outras pessoas (DSV-5, 2014).

No nível 3, ocorre a necessidade de apoio muito substancial, pois apresenta grandes limitações em iniciar uma interação com novas pessoas e quase nenhuma resposta as tentativas dos outros (DSV-5, 2014).

Destarte, a caracterização do autismo a partir dos níveis torna-se importante para observar o nível de necessidade de cada um e poder intervir da melhor forma possível.

3 A CRIANÇA AUTISTA E SUA INSERÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

A criança com autismo possui uma dificuldade maior no aprendizado do que outras crianças ditas como “normais” e o papel da escola é tentar tornar esse aprendizado o mais tranquilo possível.

Desta forma, Aires; Araújo; Nascimento (2014), especificam o papel da escola, assim como o da família,

> o papel da escola é fazer o reconhecido no nível da educação, na elaboração de estratégias para que estes alunos com autismo consigam desenvolver capacidades para se integrar e interagir com as outras crianças ditas “normais”. Já a família tem também um papel importante, pois é a responsável por dar atenção, os cuidados, amor e deverá zelar por toda uma vida. É necessário dispensar algumas horas para que as crianças possam se sentir queridas e mostrar o que aprenderam (AIRES; ARAÚJO; NASCIMENTO, 2014, p. 3).

É lento e gradativo o processo de desenvolvimento da aprendizagem do autista, podendo muitas vezes ser até doloroso para a criança, assim como para a família. Cabendo ao professor adequar a cada aluno o seu sistema de comunicação.

Desta forma, a responsabilidade de dar atenção especial e sensibilização dos alunos e dos envolvidos é do professor, com isso saberá quem são e como se comportam esses alunos autistas. Portanto, deve-se ensinar coisas funcionais para crianças que possuem esse tipo de transtorno, pois essa é a essência de uma trabalho apropriado, e a persistência é um grande aliado do ensino perante Aires; Araújo; Nascimento (2014).

A escola deve ser um ambiente acolhedor para a criança autista, local esse onde ela vai aprender a iterar com o colega de sala, portando é necessário educar os colegas sobre as diferenças dos outros, pois o aluno autista apresenta comportamento diferenciado das outras

crianças com movimentos repetidos, podendo passar a ser motivo de risada entre os coleguinhas, com isso ele tende a se isolar dos outros. De acordo com Aires; Araújo; Nascimento (2014),

> nos dias atuais é muito difícil abordar o tema inclusão do aluno com autismo, pois incluir é inserir o aluno em um contexto diferentemente do que está, por que esse aluno apresenta comportamentos estereotipados (movimentos repetitivos) tornando-se bizarros e diferentes diante da sociedade que despertam em si o temor e a desconfiança dos mesmos (AIRES; ARAÚJO; NASCIMENTO, 2014, p.4).

Como já foi dito a escola é uma espaço muito importante para o desenvolvimento do aluno autista, pois é nesse espaço em que ele poderá desenvolver a comunicação com os outros colegas assim como as suas habilidades. Com isso Aires; Araújo; Nascimento (2014) compreende que,

> nesse processo a escola é entendida como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Compreendemos que a inclusão escolar impõe uma escola em que todos estejam inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente desse processo, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para diferenciação que os excluirá das suas turmas (AIRES; ARAÚJO; NASCIMENTO, 2014, p.4).

Nesse sentido, segundo Lemos; Salomão; Ramos (2018), as áreas de comunicação, interação e comportamento se encadeiam no desenvolvimento do ser humano desde os primeiros anos de idade. Em se tratando de indivíduos com transtorno de espectro autista apresentam prejuízo nessas áreas, cabendo aos profissionais, que trabalhem com eles, dispor de estratégias que abarque a obtenção de aptidões que são pré-requisitos para que outras se efetivem.

Sendo importante destacar, considerando Lemos; Salomão; Ramos (2018), a escola como um dos ambientes que beneficiam o desenvolvimento da criança autista, sendo pela convivência com outras crianças, como pelo admirável desempenho do professor, favorecendo assim a cognição de diversas capacidades no desenvolvimento infantil.

Para Camargo; Bosa (2009), a inclusão escolar proporciona as crianças que possuem transtorno de espectro autista a oportunidade de convivência com outras crianças da mesma faixa etária, possibilitando a estimulação de suas capacidades de interação, impedindo assim o isolamento continuo, pois, os autores acreditam que o convívio compartilhado da criança com autismo na escola, com sua inclusão no ensino comum, pode oportunizar os contatos sociais e

patrocinar não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, pois estas últimas em sua medida convivem e aprendem com as diferenças.

4 CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É necessário reconhecer que a Declaração de Salamanca empregou a proposta de educação inclusiva, onde promulgou o direito de todos à educação, independente das diferenças individuais. Além disso, perante Souza (2018), a Declaração de Salamanca constitui a igualdade de direitos entre todos os alunos, independente dos interesses, características e necessidades individuais, ainda assim, esclarece o dever da escola de oferecer serviços adequados para atender a disparidade da sociedade plena e livre de preconceitos.

Nesse sentido, Aires; Araújo; Nascimento (2014), complementa que todos os alunos devem ter a possibilidade de integração ao ensino regular, mesmo aqueles com deficiências sensoriais, cognitivas, mentais ou que apresentem transtornos severos de comportamento, de preferência sem discrepâncias idade-série. Entretanto, os autores enfatizam que a escola deve adaptar-se para que seja possível atender as necessidades desses alunos inseridos nas classes regulares, para isso é necessário que a escola coloque em prática a educação inclusiva, buscando ações que favorecem a integração e a opção por práticas heterogêneas.

Assim, de acordo com Souza (2018), o papel da educação inclusiva é incluir o trabalhar para desenvoltura da aprendizagem, sendo levado em consideração as ideias da Declaração de Salamanca e buscando o respeito, a igualdade de direitos entre os seres humanos, de modo que venham a ser adotadas atitudes para que as informações que estão sendo debatidas sobre a educação inclusiva tornem a fazer parte da realidade fática, como também para que as práticas sociais, interpessoais e educativas sejam repensadas e revistas para preparação de uma nova prática escolar.

Para Amorim (2016), a partir da lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação Nacional que o debate sobre a educação especial no Brasil ganhou força, promulgando uma legislação para a educação especial que aborda o tema em seus artigos, reafirmando direitos fundamentais de educação pública e gratuita aos deficientes.

Em 2001, foi instituído as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, onde define a inclusão como sendo a garantia do acesso continuado ao espaço comum de vida em sociedade, em uma sociedade orientada por relações de equidade e oportunidades, em todas as dimensões de vida (SOUZA, 2018).

Nesse contexto, em 2008 foi criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, preconizando o acesso, participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, nas escolas regulares.

Aires, Araújo e Nascimento (2019), clarifica que o objetivo do Ministério da Educação com a política de inclusão e reestruturação do sistema educacional, visa tornar a escola um ambiente de democracia, que possa acolher e garantir a permanência de todos os alunos, sem distinção social, de gênero, cultural e étnica ou em razão de deficiências e características pessoais.

Dessa forma, corroborando com Souza (2018), é importante destacar que a legislação brasileira seguiu uma forte evolução mundial no tocante a proteção e inclusão das pessoas com demandas especiais, sendo inseridas nesse contexto os alunos com transtorno de espectro autista. Sendo notável as transformações dos últimos anos, conseguindo cada vez mais atender a dessemelhança, garantindo a convivência e a aprendizagem de todos os alunos, devendo considerar que ainda há muito mais para evoluir.

Cabe salientar e ratificar que a escola é um espaço de todos, livre de qualquer discriminação, onde os alunos constroem conhecimento e desenvolvem suas habilidades, propagam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças de acordo com Aires; Araújo; Nascimento (2014).

Dessa forma, a inclusão escolar institui que a escola seja um ambiente em que todos possam ser inseridos em qualquer condição sem discriminação, sem limitação do seu direito de participar ativamente desse processo, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para diferenciação que os excluirá das suas turmas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de crianças autistas no âmbito escolar já é uma realidade em diversas instituições de ensino brasileiro. Apesar de já ser uma realidade, ainda é possível encontrar diversos empecilhos para que essa inclusão aconteça de forma natural, visto que algumas instituições ainda não dispõem de recursos adequados para receber alunos com necessidades de educação especial.

Amparados por uma legislação ampla, a educação inclusiva vem aos poucos ocupando o seu espaço. A Declaração de Salamanca e a Lei de Diretrizes Básicas juntas buscam abrir

caminhos para a inclusão escolar, não só das pessoas com autismo, como de todas as outras que necessitam de educação especial, garantindo uma sociedade mais justa.

Destarte, o ambiente escolar deve buscar criar espaços acolhedores e realizar ações regulamentadas no plano pedagógico de cada instituição de ensino, respeitando as características individuais de cada aluno, com a confiança de que todos possuem capacidade de aprender, uma vez que seja-lhe concedido estratégias e possibilidades para que seja realocado nas práticas escolares.

Levando-se em consideração esses aspectos é importante salientar da importância de se analisar a inclusão de aluno com transtorno de espectro autista em um contexto escolar, devendo considerar a importância do professor na mediação com as demais crianças e no desenvolvimento do aluno autista no ensino regular, devendo enfatizar sempre o papel da escola na desenvoltura desta criança.

6 REFERÊNCIAS

AIRES, Anne Caroline Silva; ARAÚJO, Marta Valéria Silva; NASCIMENTO, Gabriela Amaral Do. **AUTISMO: CONVÍVIO ESCOLAR, UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO.** Disponivel em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2datahora_25_05_2014_08_12_38_idinscrito_627_b3d095600d78536590e5824dd996d321.pdf. Acesso em 23 set. 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION**. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Porto Alegre : Artmed, 2014. Diponivel em: http://www.clinicajorgejaber.com.br/2015/estudo_supervisionado/dsm.pdf. Acesso em: 22 set. 2019.

AMORIM, Maria de Fátima de. **Educação especial e educação inclusiva**. In: II Congresso internacional de educação inclusiva, 8., 2016. Campina Grande: Centro Educacional de Ensino Superior de Patos/Faculdades Integradas de Patos, 2016. Disponivel em: https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA6_ID2981_23102016133929.pdf. Acesso em 10 set. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponivel em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponivel em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Autismo Orientações para os pais. Casa do autista. Brasilia, 2000. Disponivel em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd03_14.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

CAMARGO, Síglia Pimentel Hoher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, vol. 21, núm. 1, Janeiro-abril, 2009, pp. 65-74. Disponivel em: https://www.redalyc.org/pdf/3093/309326582008.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa Laurato. **Transtornos do espectro autista**: um guia atualizado para aconselhamento genético. einstein. 2017;15(2):233-8.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO – RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de Ciranças Autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 20, n. 1, p. 117-130, Jan.-Mar., 2014. Disponivel em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000100009. Acesso em: 20 out. 2019.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Manual de Orientação**: Transtorno do Espectro do Autismo. Nº 05, Abril de 2019.

SOUZA, Emilaine Cristiane do Nascimento. **A inclusão da criança com transtorno do espectro autista na educação infantil**. 2018. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Universidade Federal da Paraiba, João Pessoa, 2018. Disponivel em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14142/1/ECNS06112018.pdf. Acesso em: 01 out. 2019.

A INCLUSÃO DO SURDO NO ENSINO REGULAR

Maria Meire da Silva Fernandes[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: A inclusão de alunos surdos no ensino regular é, na atualidade, um assunto bastante recorrente que tem despertado grandes discussões trazendo para estes consideráveis conquistas, como a implantação da Lei 10.098 de 2000, que, versa sobre a acessibilidade das pessoas com deficiências e a oficialização da LIBRAS com a Lei 10.436 de 2002, trazendo como consequências, a oficialização de sua língua materna, a inclusão em salas de aulas regulares e o apoio do profissional TILS, possibilitando uma maior inclusão deste público. O objetivo desta pesquisa é compreender de que forma está sendo inserido o aluno surdo na sala de ensino regular. O trabalho pautou-se em numa metodologia fundamentada na abordagem qualitativa, a partir da revisão bibliográfica segundo Richardson (2012). A necessidade deste tipo de discussão é urgente diante dos desafios enfrentados pelos surdos para garantir a sua inclusão no ensino regular e o direito de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação de surdos. Ensino Regular. Inclusão.

Abstract: *The inclusion of deaf students in regular education is currently a very recurring subject that has aroused great discussions bringing to these considerable achievements, such as the implementation of Law 10.098 of 2000, which deals with the accessibility of people with disabilities. the officialization of LIBRAS with Law 10.436 of 2002, bringing as consequences the officialization of their mother tongue, the inclusion in regular classrooms and the support of the professional TILS, allowing a greater inclusion of this public. The purpose of this research is to understand how the deaf student is being inserted in the regular classroom. The work was based on a methodology based on the qualitative approach, from the literature review according to Richardson (2012). The need for this kind of discussion is urgent given the challenges faced by the deaf to ensure their inclusion in mainstream education and the right to quality education.*

Keywords: *Deaf education. Regular education. Inclusion.*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

A inclusão é um tema bastante recorrente na sociedade, nos dias atuais. Em especial, dos surdos no ensino regular. Assim, as escolas têm buscado realizar a inclusão destes, por meio do contato com professores e alunos ouvintes, além do tradutor e intérprete da língua de sinais (TILS), profissional responsável pelo intermédio da comunicação entre surdos e ouvintes, através da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Com a implantação da Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000 que, versa sobre a acessibilidade das pessoas com deficiências, a oficialização da LIBRAS com a Lei 10.436 de 24 de abril 2002, e o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que veio regulamentar as leis citadas anteriormente, houve um avanço na educação dos surdos, o que trouxe como consequências, a oficialização de sua língua materna, a inclusão em salas de aulas regulares e o apoio do profissional TILS na comunicação entre surdos e ouvintes, possibilitando uma maior inclusão deste público.

A educação inclusiva visa romper antigos paradigmas existentes em nossa sociedade, tendo como ponto principal a aprendizagem por meio da singularidade, cada um com suas diferenças. Por meio dessa pesquisa, percebe-se que, teoricamente, existe uma legislação que, ampara a inclusão de alunos surdos, mas que, estas políticas não contribuem no que diz respeito a capacitação e formação de professores para atenderem as especificidades dos alunos.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender de que forma acontece a inclusão do aluno surdo atualmente no ensino regular. Justificando-se pela necessidade de reflexão acerca de uma temática tão relevante em nosso currículo como pedagogas e auxiliando na construção de condições mais igualitárias de tratamento e de oportunidades para essas pessoas.

A metodologia do trabalho, fundamenta-se desta maneira, na abordagem qualitativa a partir da revisão bibliográfica segundo Richardson (2012). Sendo que a motivação para a realização deste trabalho surgiu a partir das aulas da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) que, faz parte do currículo do curso de pedagogia de todas as Instituições de Ensino Superior, no Brasil. Por meio da teoria e aulas práticas, foi possível observar a importância da mesma, enquanto língua oficial dos surdos e componente essencial para inclusão destes em todos os âmbitos da sociedade.

A escola tem um papel fundamental diante desse alunado, enquanto instituição formadora e transformadora da realidade. A pesquisadora, enquanto futura educadora, buscou

se aprofundar mais sobre o assunto, partindo do princípio de igualdade de direitos, de uma educação que contemple a todos, sem exceção, valorizando o sujeito em sua totalidade, suas diferenças, para assim contribuir com uma educação transformadora.

2 BREVE HISTÓRICO DA LINGUAGEM DE SINAIS

Desde a idade média, a língua de sinais já existia, no entanto, os surdos eram considerados como "ineducáveis", "incapazes", ou seja, "excluídos", como consta na cartilha desenvolvida pelo Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1997), conforme aponta Strobel (2009),

> assim tem-se que no período compreendido entre a Antiguidade e a Idade Média, para os gregos e os romanos, entre outros povos, os Surdos eram vistos como seres incapazes. As crianças que nasciam surdas eram consideradas como "defeituosas", sendo sacrificadas, lançadas em rios e rochedos, sendo vistas também pela sociedade como inúteis (STROBEL, 2009, p.283).

Por não apresentarem o domínio de uma língua os surdos eram considerados como sujeitos sem alma, incapazes de raciocinar. Logo, não eram humanos, e por não serem considerados como tal, eram proibidos de participar de atividades religiosas, uma vez que não podiam proferir os sacramentos.

A partir do século XVI, na Europa, com mudanças nessa visão, o professor espanhol para surdos, Ponce de Léon estabeleceu uma escola especial no monastério de San Salvador em Ona Burgos, apenas para alunos surdos ricos, filhos de aristocratas. O primeiro livro de língua de sinais publicado sobre a educação dos surdos surgiu em 1620, em Madri, por meio da utilização de um método de ensino baseado em um alfabeto manual (datilologia) na LSE - Língua de Sinais Espanhola.

Na idade Moderna, o abade Charles Michael de I'Epée, da França, abriu a primeira escola pública do mundo para surdos, denominada de Instituto de Meninos Surdos de Paris. O professor I'Epée buscou criar uma comunicação universal, no entanto percebeu que isso era impossível pois precisaria considerar a cultura de cada falante. O mesmo professor aprendeu a língua de sinais da França, criou um sistema que denominou de sinais metódicos, uma combinação de língua de sinais com gramática francesa e assim ensinava os seus alunos surdos a leitura e a escrita, quebrando a barreira de ineducável, como demostra Silva (2006),

> [...] os surdos da escola pública em Paris, após cinco ou seis anos de formação, dominavam a língua de sinais francesa, o francês escrito, o latim e outra língua estrangeira também, de forma escrita, [...] tinham acesso aos conhecimentos

> de geografia, astronomia, álgebra, etc., bem como artes de ofício e atividades físicas (SILVA et al., 2006, p. 23-24).

Nesse aspecto, a escola pública para surdos em Paris, além de priorizar no processo pedagógico a Língua de Sinais, tinha como proposta a formação profissional, como comenta Silva (2006),

> [...] tinha como eixo orientador à formação profissional, cujo resultado era traduzido na formação de professores surdos para as comunidades surdas e a formação de profissionais em escultura, pintura, teatro e artes de ofício, como litografia, jardinagem, marcenaria e artes gráficas (SILVA et al, 2006, p. 24).

Além disso, para Sacks, L'Epée outras atividades deveriam ser inseridas neste tipo de educação, uma espécie de método criado a partir da vivência e das experiências diárias, como explica Sacks (1990),

> [...] linguagem de ação, uma arte metódica, simples e fácil, pela qual transmitia a seus pupilos ideias de todos os tipos e até mesmo, ouso dizer, ideias mais precisas do que as geralmente adquiridas através da audição. Enquanto a criança ouvinte está reduzida a julgar o significado de palavras ouvidas, e isto acontece com frequência, elas aprendem apenas o significado aproximado; e ficam satisfeitas com essa aproximação por toda a vida. É diferente com os surdos ensinados por L'Epée. Ele só tem um meio de transmitir ideias sensoriais: é analisar e fazer o pupilo analisar com ele. Assim, ele os conduz de ideias sensoriais a abstratas; podemos avaliar como a linguagem de ação de L'Epée é vantajosa sobre os sons da fala de nossas governantas e tutores (SACKS,1990, p. 37).

Sacks (1990), acrescenta que, no Brasil, os filhos das elites dirigentes que tinham deficiências, na época do Império, eram enviados para estudar na Europa, sendo que, em 1835, houve a primeira tentativa de institucionalização da Educação da Pessoa com Deficiência, realizada pelo Deputado Cornélio Ferreira, o qual apresentou um projeto de lei à Assembleia, para que fosse criado o cargo de professor de primeiras letras para o ensino de cegos e/ou surdos e mudos.

Segundo Silva et al (2006), ainda no século XIX, o professor surdo, o francês Eduardo Huet a convite de D. Pedro II, esteve entre nós para fundar a primeira escola para surdos do país, cujo nome, na época, era Imperial Instituto de Surdos Mudos. O termo "surdo-mudo" saiu de uso, por ser incabível na comunidade surda, a escola brasileira de surdos, hoje em dia, chama-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, destinando-se a fazer com que os seus alunos tornem-se capazes, eliminando a visão de "incapazes".

3 A INCLUSÃO NA PRÁTICA

Conforme explica Rego (1995), a inclusão na prática ainda é um discurso que vai demorar a sair do papel. A escola para atender a estas crianças com deficiência ainda precisa romper paradigmas, preconceitos e propor soluções que venham a melhorar a qualidade de vida de sua clientela. Para isso, no entanto, deve criar condições educacionais que promovam a acessibilidade e a permanência dos alunos na escola.

As leis que, fundamentam a Educação Especial no Brasil como a Declaração de Salamanca, as diretrizes educacionais e a própria Constituição (BRASIL, 1988) que, garante o direito à todos sem distinção orientam que, as crianças com deficiências devem ter as mesmas oportunidades que as demais crianças e os educadores precisam descobrir como explorar estas possibilidades.

A diversidade deve ser tida como forma de atingir o pleno desenvolvimento humano e a inclusão deve ser o objetivo concreto para esta realização. Para isso, é preciso o trabalho conjunto de professores, gestores, pais e Estado para fazer valer os direitos destas crianças e tornar possível o seu aprendizado em sala de aula.

O princípio fundamental da escola inclusiva apresentado na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Todas essas leis e princípios visam promover a inclusão de forma plena e com ideal igualitário, respeitando os direitos humanos, mas para que esta realidade possa existir na prática é preciso que professores sejam treinados e possuam materiais necessários e a ajuda de outros profissionais, assim como da família.

Em se tratando de alunos surdos, é importante observar que, o desafio é ainda maior. São alunos que, apresentam níveis diferenciados de desenvolvimento e necessitam, muitas vezes, do trabalho de outros profissionais para orientá-los no desempenho de suas atividades.

Na sociedade atual é notório o avanço de conquistas voltadas para políticas públicas que, são direcionadas para a educação dos surdos, dando suporte para que os mesmos possam

ter melhores oportunidade de participar ativamente do seu processo educacional, como aponta Fernandes (2003),

> - A difusão da língua de sinais na sociedade e sua utilização no espaço escolar;
> - A disseminação de pesquisas e trabalhos acadêmicos que problematizam os postulados teóricos e metodológicos vigentes nos últimos anos e viabilizam caminhos para a concretização da educação bilíngue;
> - A formação de profissionais bilíngues, como professores especializados e intérpretes de língua de sinais;
> - O desenvolvimento de propostas de educação bilíngue, incorporando a língua de sinais como primeira língua, seguida da aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua no currículo escolar;
> - A potencialização do aspecto pedagógico em detrimento do aspecto clínico no processo educacional;
> - O resgate dos educadores surdos como mediadores fundamentais em propostas de educação bilíngue para surdos (FERNANDES, 2003, p. 34).

Com isso, nota-se que, as políticas públicas destinadas a educação de surdos existem, mas, na prática, essa legislações ficam só na oralidade. Requerendo, assim, maior empenho por parte desses aluno que, buscam por seus direitos e uma educação de qualidade. Além disso é preciso que os professores sejam mais bem capacitados para que realmente a inclusão dos surdos aconteça efetivamente e que eles possam aprender os conteúdos além de ser compreendidos por todos.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para que, a inclusão dos alunos surdos realmente aconteça, de forma efetiva, é preciso que, as práticas pedagógicas utilizadas pelos pedagogos, por exemplo, tenham como proposta, a valorização das relações no espaço escolar, bem como o uso da LIBRAS, parta parte de todos os envolvidos nesse processo. É importante também, como diz Conceição (2011),

> [...] não há algo pronto para a educação de alunos com deficiência auditiva, mas que com as contribuições da literatura e com a formação e estudos continuados de professores podemos conhecer práticas pedagógicas que farão total diferença para educação de nossos alunos, assim garantindo um direito que é de todos, o de aprender (CONCEIÇÃO, 2011, p. 25).

Observa-se que, para o trabalho com o aluno surdo, necessário se faz que o professor e todos os envolvidos nesse processo, busquem compreender as suas particularidades, a fim de realizar aulas que realmente venham a fazer diferença em suas vidas, ajudando-os em suas dificuldades e orientando para a autossuficiência. Assim, é importante que, o docente prepare suas aulas e faça uso de recursos que, estimulem a aprendizagem, como comenta Lacerda; Santos (2013),

> [...] vivemos em uma sociedade que utiliza bastante o meio visual para fazer a comunicação, como: A televisão, manchetes de jornal, revistas, livros, outdoors, entre outros. Esses são alguns instrumentos que poderão ser utilizados como suporte para auxiliar os alunos Surdos na compreensão do assunto que está sendo abordado. [...] Para favorecer a aprendizagem do aluno surdo, não basta apenas apresentar os conteúdos em libras, é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando toda a sua potencialidade visual que essa língua tem (LACERDA; SANTOS 2013, p. 186).

Destarte, a utilização de todos os recursos disponíveis que, possibilitem que, o aluno surdo interaja e aprenda a fazer uso de ferramentas que, estão à sua volta, para melhor fazer-se entendido, devem ser explorados no momentos práticos de aula. A utilização de tais recursos, além de tornar a aula mais interessante, estimula-os a fazer uso de outros meios de comunicação além da linguagem de sinais, ampliando os conhecimentos dos alunos surdos.

É importante que, o docente, quando diante de situações de inclusão, em especial de alunos surdos, esteja disposto a transformar a sua pratica diária voltada para a oralidade em algo mais prático, visto que estes alunos precisam compreender a realidade de outras maneiras, o que também é viável para os outros alunos que também apresentam suas dificuldades.

Estas são apenas algumas sugestões, porém, o professor pode fazer uso de diversos tipos de materiais para a apresentação dos conteúdos conferindo um maior suporte no momento da explanação das disciplinas, e buscando chamar a atenção dos alunos, e desse modo tentar sair do estado monótono de exposição dos assuntos trabalhados. Como afirma Lacerda e Santos (2013),

> [...] a escola, em geral, está presa ao texto didático como caminho único para a apresentação de conceitos, e este caminho tem se mostrado pouco produtivo quando se pensa na presença de alunos surdos em sala de aula. Ao se trabalhar somente com textos para apresentação de conteúdo, os alunos Surdos possivelmente não expressarão tanto interesse, tendo em vista que os mesmos possui uma língua visuogestual, desenvolvida a partir dos sinais e captados pela visão, sendo assim presumivelmente será mais atrativo para eles outras metodologias que contemplem as suas particularidades (LACERDA; SANTOS, 2013, p.188).

A prática comum de utilizar textos didáticos para a explanação do conteúdo em sala de aula, além de pouco interessante para os alunos de forma geral, para os surdos é completamente incompreensível. Ainda que o professor faça uso da linguagem de sinais, este recurso não possibilita a compreensão de aspectos pertinentes da comunicação. Dessa forma, é importante que sejam realizadas atividades que explorem os recursos audiovisuais, o que possibilita para o surdo um a melhor compreensão da realidade apresentada, uma vez que esta, se apresenta não apenas de forma oral, mas com todos os recursos importantes nesse processo comunicativo.

Além dos audiovisuais, outro recurso também muito importante e eficiente para o trabalho com os surdos são os filmes, quanto a este recurso Lacerda e Santos (2013), comentam que,

> [...] um seguimento de filme, por exemplo, sobre o transporte de escravos africanos para o Brasil pelos portugueses, pode favorecer a compreensão de uma série de elementos sociais, da natureza, políticos, econômicos, entre outros (vestuário, tipo de embarcação, condições de higiene, alimentação, relações sociais, maus-tratos, clima, etc.) [...]Desse modo o professor estará oferecendo oportunidade para que o aluno Surdo consiga assimilar da melhor forma o conteúdo abordado e possibilitando que ele interaja mais, e seja capaz de fazer reflexões críticas, favorecendo a compreensão e o respectivo aprendizado (LACERDA; SANTOS, 2013, p.188).

Não podem deixar de fazer parte dessa sequência de metodologias também a realização de palestras e oficinas presando a linguagem de sinais, voltadas tanto para a aprendizagem dos surdos, que estarão aprendendo coisas novas, como para o estimulo da aprendizagem da LIBRAS por parte de todos os envolvidos no processo educacional, o que é bastante importante, como comenta a professora Conceição (2011),

> dentre as infinitas metodologias que o professor pode utilizar para tornar a prática do ensino para os surdos mais prazerosa e eficaz pode-se destacar a prática de palestras e/ou oficinas ministradas por professores surdos, pois isso irá ajudá-los a desenvolver melhor suas potencialidades. Isso ocorre porque eles se deparam com um exemplo de sucesso vivenciado por alguém do seu mundo (CONCEIÇÃO, 2011, p.20).

Ao se deparar com uma pessoa com as mesmas limitações o aluno surdo se identifica e percebe que pode desenvolver as suas potencialidades. Desta forma, este tipo de aula além de motivar possibilita a troca de experiências para todos é um exemplo de inclusão que merece ser valorizado e aplicado na prática educativa com alunos surdos.

Atualmente a LIBRAS é uma língua reconhecida pela legislação e por ser o principal método de comunicação e expressão das pessoas Surdas no Brasil, é de suma importância que professores venham a ser capacitados para essa área e possam conhecer e fazer uso de forma fluente deste sistema linguístico.

É importante chamar a atenção para o fato de que o aluno surdo, para compreender e aprender um determinado assunto em sala de aula depende da mediação do professor que, para isto, deve ter uma formação específica na temática e em libras para poder atuar na educação de surdos. Deste modo, o profissional precisa estar sentindo-se seguro no que diz respeito à apropriação da língua de sinais como meio de comunicação, como explica Martins et al (2006), ao tratar da formação docente voltada para as práticas inclusiva,

> [...] requer-se, especialmente, uma efetiva preparação de profissionais de educação, que proporcione um contínuo de desenvolvimento pedagógico e educacional, que resulte numa nova maneira de perceber e atuar com as diferenças de todos os alunos em classe. Preparação que os faça conscientes não apenas das características e potencialidades dos seus alunos, mas de suas próprias condições para ensiná-los em um ambiente inclusivo, assim como da necessidade de refletirem constantemente sobre a sua prática, a fim de modificá-la quando necessário (MARTINS et al., 2006, p.20).

Assim, observa-se que este profissional precisa prepara-se de forma a perceber e atuar a partir da diferença, ou seja, das particularidades dos seus alunos. Neste caso, em especial ao que tange à educação de surdos, observam-se alguns obstáculos como: o número elevado de alunos por sala de aula; a falta de recursos e de infraestrutura; as péssimas condições de trabalho; as jornadas de trabalho excessivas, dentre outros fatores que contribuem para a má qualidade do ensino voltado para este público.

A diversidade do alunato também é um grande obstáculo para o profissional que trabalha com a língua de sinais, uma vez que, muitas vezes, estes apresentam culturas diferenciadas o que atrapalha de forma considerada com a leitura de alguns signos e significados, mas nada que um profissional fluente não consiga abordar, juntamente com o auxílio de psicólogos, terapeutas, fonoaudiólogos etc.

É bastante relevante tratar aqui também acerca da falta de materiais didáticos específicos, tais como: livros em língua de sinais e em língua portuguesa; computadores com acesso à internet e com software dicionário de LIBRAS, dentre outros, elementos que tornariam muito mais fáceis as aulas e a aprendizagem.

Vale destacar que atualmente o uso da tecnologia pelos professores e alunos em sala de aula, tem melhorado significativamente a qualidade do ensino, no entanto, a falta de planejamento das aulas e direcionamento de atividades inclusivas relegam a educação para surdos à mera tradução de conteúdo.

São inúmeras as limitações encontradas nas escolas que evidenciam a necessidade de políticas públicas que priorizem investimentos para alavancar a qualidade do ensino inclusivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados levantados nesta pesquisa observou-se que a educação de Surdos já é conhecida desde a idade média, no entanto foi cercada de muitos preconceitos, ganhando destaque e reconhecimento apenas após muitas discussões em âmbito nacional e internacional,

vindo a ser efetivada por meio das políticas pública de educação inclusiva, como a criação da lei nº 10.436/02 que dispõe sobre LIBRAS, regulamentada pelo decreto nº 5.626/05 que veio assegurar de uma maneira mais clara todas as atribuições da LIBRAS, sobre a formação dos profissionais, a difusão da mesma como língua oficial da comunidade Surda, etc.

A partir dessas conquistas, a educação de Surdos, avançou e obteve grandes vitórias, como a oficialização da língua de sinais, como língua natural do povo Surdo, assim como a inclusão desses alunos em sala de aula regular de ensino. Tal inclusão, deu início a grandes discussões que foram fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem desses alunos, tendo em vista as "diferenças" sob os seus vários aspectos.

Quanto aos desafios concernentes à educação de surdos, no Brasil, observou-se a falta de capacitação adequada, como consta no Decreto Federal nº5.626/05, que orienta que esses profissionais deveriam ser formados em curso superior, de licenciatura em letras libras ou libras/língua portuguesa. Além disso o não uso de metodologias adequadas e práticas pedagógicas que visem a participação e a compreensão dos surdos diante dos conteúdos trabalhados é um fator relevante que interferem para uma inclusão adequada.

Outro fator também de extrema importância é a falta de materiais didáticos voltados para este público, fazendo o uso da Linguagem de sinais que é a língua oficial dos surdos.

Por fim, conclui-se que apesar das conquistas ainda são inúmeros os desafios enfrentados pelos alunos surdos no ensino regular diante da inclusão. O que evidencia a necessidade de investimentos e políticas públicas que visem uma maior participação desses no processo de aprendizagem de forma a tornar prática todas as teorias que orientam o ensino inclusivo, no entanto, não saem do papel.

6 REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **A educação dos surdos.** Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

CONCEIÇÂO. D, F. **Práticas Pedagógicas aplicadas aos alunos do CAS, durante o processo de ensino e aprendizagem.** (2011). Disponível em http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1482/Conceicao_Deuzelina_Francisco_da.pdf?sequence=1. Acesso em 20 de set. 2019

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LACERDA, C. B. F; SANTOS, L.F. **Tenho um aluno surdo. E agora? Introdução `à Libras e educação de surdos.** São Carlos: EdUFScar, 2013.

MARTINS, L. A. R. et al. (Orgs.). **Inclusão: Compartilhando Saberes**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006.

REGO, T. C. ***Vygotsky*: uma aprendizagem histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SILVA, Vilmar. **Educação de Surdos:** uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

SACKS, **O. Vendo vozes:** uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

STROBEL, K. L. **História da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.

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

CONTRIBUIÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Marluce dos Santos Souza[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]
Marcos Batinga Ferro[3]

Resumo: A inclusão escolar vem mudando muito ao longo dos tempos, e com toda essa mudança, a heterogeneidade do alunado também mudou, crescendo assim a inclusão de alunos com TEA nas escolas, exigindo do cenário educacional uma postura holística em relação ao ensino aprendizagem de todos envolvidos no processo educacional, surgindo então a necessidade de criar ferramentas que possibilite tanto para o aluno quanto para o professor uma eficácia no processo de ensinagem, baseados na individualidade de cada um, fazendo assim do PEI uma estratégia de grande necessidade para se obter êxito na verdadeira inclusão escolar. O objetivo deste trabalho é compreender a contribuição do Plano Educacional Individualizado (PEI) para o processo de ensino aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista (TEA). Tratou-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica, qualitativa segundo Richardson (2012), com fundamentações teóricas de pesquisadores da área como, Gabriela; Enicéia (2018), Santana; Santos (2015), Griesi; Karina; Andréa, (2015), a própria LBI, e a Lei Berenice Piana, dentre outros. Com o resultado da pesquisa, notou-se que o caminho percorrido pela inclusão escolar do Público Alvo da Educação Especial (PAEE), especialmente dos alunos com TEA passou por várias mudanças. Porém, continua em muitas realidades sem êxito na eficácia da verdadeira inclusão, segregando ainda mais esses alunos, pois sendo o TEA um transtorno heterogêneo e complexo em seu conceito, faz com que seja imprescindível a utilização do Plano Educacional Individualizado, criando para cada indivíduo a melhor forma de aprender e progredir.

Palavras- Chave: Inclusão Escolar. Plano Educacional Individualizado. Transtorno do Espectro Autista.

Abstract: *School inclusion has changed a lot over time, and with all this change, the heterogeneity of students has also changed, thus increasing the inclusion of students with ASD in schools, demanding from the educational scenario a holistic posture in relation to the teaching and learning of students. all involved in the educational process, and the need arises to create tools that enable both the student and the teacher to be effective in the teaching process, based on their individuality, thus making PEI a strategy of great need for success. in true school inclusion. The aim of this paper is to understand the contribution of the Individualized Educational Plan (PEI) to the teaching-learning process of students with autistic spectrum disorder (ASD). This was a qualitative literature review research according to Richardson (2012), with theoretical foundations of researchers in the area such as Gabriela; Enichea (2018), Santana; Santos (2015), Griesi; Karina; Andrea, (2015), the LBI itself, and the Berenice Piana Law, among others. As a result of the research, it was noted that the path taken by the inclusion of the Special Education Target Audience (PAEE), especially of students with ASD, has undergone several changes. However, it continues in many realities without*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.
3 Trabalho co-orientado pelo Professor Mestre em Educação Marcos Batinga Ferro.

success in the effectiveness of true inclusion, further segregating these students, since TEA is a heterogeneous and complex disorder in its concept, making it essential to use the Individualized Educational Plan, creating for each individual the best way to learn and progress.

***Keywords**: School inclusion. Individualized Educational Plan. Autistic Spectrum Disorder.*

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar vem sofrendo várias mudanças ao longo dos tempos. Sabe-se que, este processo vai muito além da matrícula e aceitação desse aluno na escola, e é preciso de toda uma preparação e empenho da equipe escolar para de fato inclui-lo em todos os aspectos educacionais, favorecendo assim o desenvolvimento global desse discente.

No entanto, é sabido que mesmo constando na Lei nº 13.146/2015, intitulada Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que todas as instituições públicas ou particulares devem garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem a todas as pessoas com deficiência, isso de fato ainda não acontece de forma geral, pois para que tal aconteça, faz-se necessário que várias mudanças aconteçam, começando desde a formação dos professores até o modo de como é planejado todo currículo desses alunos.

É notório o crescimento do número de alunos com TEA nas escolas, porém, a falta de preparo das mesmas não assegura a esses discentes uma aprendizagem efetiva, baseadas na singularidade que o TEA exige, pois o transtorno é como peças de um quebra-cabeça, uma incógnita, que carece de todo um olhar individual, singular que transcenda o modelo feito e acabado que temos na educação, para se atingir de forma multidisciplinar e interdisciplinar o avanço desse alunado.

Com isso, este artigo tem por objetivo geral compreender a contribuição do Plano Educacional Individualizado (PEI) para o processo de ensino aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista (TEA). Justificando-se pela necessidade de compreender cada vez mais, como este, contribui com a aprendizagem de um aluno com TEA.

A motivação para a realização deste artigo, foi a falta de equidade que, existe no sistema escolar, que cria um modelo de ensino onde padronizam os saberes e as pessoas de forma homogenia, sendo que todos somos diferentes e aprendemos de forma única. E sendo o TEA um transtorno heterogêneo, não há por que criar planos educacionais baseados para o TEA, mas, sim, individualizando para cada indivíduo a melhor forma de aprender e progredir.

A pesquisa, desta maneira, busca se desenvolver com base em textos teóricos que, debatem sobre a temática, para tanto, será uma pesquisa que, terá como fundamentação

metodológica, a pesquisa de revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa de acordo com Richardson (2012).

2 HISTÓRICO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

Segundo Gabriela; Enicéia (2018), o planejamento Educacional Individualizado surge por volta do século V, A.C., de Platão, citadas por Monacorda (1989), onde, nesse momento a educação era vista e pensada para uma pequena minoria de pessoas das classes elitizadas, dentre elas, só os homens eram privilegiados a obterem um aprendizado de forma individualizada afim de aprender tudo que, tivesse de melhor para que se tornassem pessoas mais intelectuais possível.

Assim segundo Gabriela; Enicéia (2018), muitos séculos depois, com o surgimento da Educação Especial, nasce também a necessidade da individualização de ensino para crianças e jovens do Público Alvo da Educação Especial (PAEE), onde Jean Itard, defendia uma pedagogia para todos, baseada na observação e experimentação, método que permitia a percepção do desenvolvimento de cada aluno e de suas diferenças.

Um dos primeiros modelos de PEI era organizado de forma homogenia, onde o mesmo era desenvolvido de forma similar ou padronizados para cada deficiência, onde os alunos eram agrupados por deficiências e seus planos eram iguais. Nesse momento, o PEI era centrado na instituição e visava amenizar o atraso causado pela deficiência.

Segundo Gabriela; Enicéia (2018), somente depois das duas guerras mundiais e do surgimento dos primeiros documentos dos direitos humanos no mundo ocidental, é que a educação inclusiva começa a ser vista com mais força intencionalmente, pois as leis só começam a se fortalecer em meados de 1960 a 1970. No Brasil acontece em 1961 a 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

As autoras Gabriela; Enicéia (2018), traz em seu artigo que a partir de 1970, contata-se uma mudança no foco do PEI para o PAEE. Antes, esse era baseado nos modelos médico e psicopedagógico de deficiência, estando o foco do diagnóstico centrados nos impedimentos, tendo em vista os interesses da instituição de atendimento. Com a filosofia de normalização, integração e, posteriormente, de inclusão escolar e social, o foco do planejamento passou a ser o próprio indivíduo, de acordo com O´Brien; O`Brien (2000).

O modelo de planejamento centrado no indivíduo pode ser desenvolvido tanto para o processo de desenvolvimento escolar, profissional, ou de vida, podendo este ser usado para estabelecer metas em curto, médio e longo prazo, documentando assim toda a promoção e garantia da aprendizagem.

No Brasil o planejamento acontece de forma mais centrada nos serviços que as escolas possuem, do que nas necessidades especificas de cada educando. E mesmo os dias de hoje falando tanto em inclusão escolar, as práticas de planejamento continuam as mesmas. Pois de nada adianta tratar os atípicos de forma típica sem promover a equidade em relação ao que se é ensinado, sem se preocupar em individualizar e estabelecer metas para que se tenha um parâmetro a alcançar.

3 IMPORTÂNCIA DO PEI PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TEA

Segundo Santana; Santos (2015), um assunto muito discutido ultimamente é a inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista e como tem sido um grande desafio enfrentado pelas instituições e pelos professores que se deparam com essa atual realidade sem estarem devidamente preparados para incluir de fato esses discentes,

> principalmente após a promulgação e aprovação em 27 de dezembro 2012 da Lei Federal n° 12.764/12 (Lei Berenice Piana), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A partir dessa lei, esses indivíduos têm o direito legal de serem incluídos na escola regular e de acompanhamento especializado, quando for necessário (SANTANA; SANTOS, 2015, p.100).

Mesmo sendo amparada pela lei, a verdadeira inclusão desse alunado na realidade não vêm acontecendo nas instituições de ensino, seja ela particular ou pública, pois o despreparo e a falta de vontade para que de fato aconteça prevalecem.

Para Nunes; Azevedo e Schmidt, (2013),

> a precariedade na formação de professores representa uma importante barreira na efetivação da proposta de inclusão escolar [...]. Assim, para que uma escola atenda adequadamente as necessidades educacionais de seus alunos, é necessária a formação inicial e continuada que contemple a tríade reflexão-ação-crítica, dos professores envolvidos diretamente nesse processo. Ou seja, no paradigma do professor reflexivo e crítico, a prática deixa de ser um campo de aplicação para se tornar um campo de investigação, através de um contato maior com a realidade escolar. Para tanto, é necessário um trabalho colaborativo, dando ênfase ao conhecimento de toda a comunidade escolar visando à construção de conhecimentos, às trocas de experiências e às práticas educativas inclusivas transformadoras [...] (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013, p.563).

A realidade que se encontra a educação, com toda a falta de preparo de todos envolvidos no processo de ensino aprendizagem dos alunos com TEA, deixa claro que mesmo conquistando alguns avanços implantados em leis que incluam esses alunos em escolas regulares, de nada importa, se a exclusão continuar acontecendo, pois o aluno com autismo continuará sendo somente um número, se nada de metodologia efetiva vier a acrescentar na vida desse indivíduo. E é importante ressaltar que eles assim como qualquer ser, consegue se desenvolver e construir conhecimentos basta adequá-los a partir da individualidade de cada um.

Para Griesi; Karina; Andréa, (2015),

> o transtorno do espectro autista (TEA) é um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, caracterizado por comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamento comportamentos estereotipados.(1) Embora definido por estes principais sintomas, o fenótipo dos pacientes com TEA pode variar muito, abrangendo desde indivíduos com deficiência intelectual (DI) grave e baixo desempenho em habilidades comportamentais adaptativas, até indivíduos com quociente de inteligência (QI) normal, que levam uma vida independente. Estes indivíduos também podem apresentar uma série de outras comorbidades, como hiperatividade, distúrbios de sono e gastrintestinais, e epilepsia. (2) Estima-se Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético Autism spectrum disorders: an updated guide for genetic counseling Karina Griesi-Oliveira1, Andréa Laurato Sertié1 einstein. 2017;15(2):233-8234 Griesi-Oliveira K, Sertié AL que o TEA afete 1% da população e seja quatro vezes mais prevalente entre homens do que entre mulheres. (3) Embora se acredite que fatores ambientais, como infecções ou o uso de determinados medicamentos durante a gestação, tenham papel no desenvolvimento do transtorno, estima-se que o TEA seja hereditário em cerca de 50 a 90% dos casos, o que demonstra a importância dos fatores genéticos na patogênese da doença. (4,5) A compreensão dos aspectos genéticos envolvidos em uma doença fornece informações valiosas sobre o risco de recorrência, o prognóstico e as possíveis intervenções terapêuticas. Assim, todo o trabalho empreendido nas últimas décadas para entender melhor os fatores genéticos associados ao TEA melhoraram muito a precisão diagnóstica e o aconselhamento genético para o transtorno. Nesta revisão, discutimos sobre a visão atual da arquitetura genética do TEA, destacando as diretrizes relativas a testes moleculares e aconselhamento genético para pacientes (GRIESI; KARINA; ANDRÉA, 2015, p.233.234).

Visto no conceito citado acima, a complexidade que engloba o indivíduo que possui TEA, e que mesmo estando dentro do espectro nenhum deles têm características homogenias, torna-se imprescindível a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI), como ferramenta de ensinagem, afim de possibilitar tanto ao educando quanto ao educador paramentos que nortearam o que deve ser ensinado e o que deve ser atingido a partir do que o aluno têm a oferecer, trabalhando sempre com a perspectiva de que todos temos habilidades, inteligências e potencial de forma singular e que para se conseguir o além é necessário trabalhar o agora, respeitando o tempo e o progresso de cada um.

O PEI para os alunos com TEA está amparado na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96),

> 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).

Como também na LBI no Art.28,

> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI - formação e

> disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. § 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações (BRASIL, 2015).

Apesar de não citar o termo Plano Educacional Individualizado como sendo obrigatório no decorrer do texto, tanto a LDB quanto a LBI deixam bem claro em alguns incisos a necessidade de incluir, criar, individualizar, e desenvolver práticas de ensino que promovam a inclusão de todos sem exceção.

4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS ENVOLVENDO PEI

O Plano Educacional Individualizado segundo Débora Pereira (2014), pode ser uma forma de operacionalizar a individualização do ensino, se tornando uma ferramenta, criada de forma colaborativa por professores, coordenadores, pais, equipe multidisciplinar que acompanham o aluno como: fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, terapeuta ocupacional, médicos e todos envolvidos no processo interventivos que o assistam e queiram participar da equipe para a construção do PEI. Essa ferramenta estabelece metas acadêmicas e habilidades funcionais da vida do educando, proporcionando assim, uma educação integral, capaz de fornecer respostas educacionais fundamentais para o sucesso no processo de ensino aprendizagem.

> O PEI é considerado uma proposta de organização curricular que norteia a mediação pedagógica do professor, assim como desenvolve os potenciais ainda não consolidados do aluno. O registro ou mapeamento do que o sujeito já alcançou e o que ainda necessita alcançar é fundamental para que se possa pensar o que vai ser feito para que ele atinja os objetivos traçados (PEREIRA, 2014, p.51).

No Brasil, a implementação do PEI nas escolas muitas das vezes só acontece por via judicial quando os responsáveis pelo aluno, buscam o juizado responsável para que a lei seja interpretada de forma coerente, respeitando a individualidade, contemplando cada aluno dentro de sua deficiência e de sua heterogeneidade. Nos países desenvolvidos, onde, a educação é vista como algo primordial para o desenvolvimento dos cidadãos, onde todos fazem partem de um cenário importante para o crescimento de um país, a educação inclusiva é tratada de forma muito séria e eficaz, estando de forma implícita na lei, garantindo assim, a equidade no ensino aprendizagem de todos envolvidos no processo educacional, valorizando a diversidade e as necessidades individuais de cada ser.

O Plano Educacional Individualizado para o aluno com TEA passa por várias etapas, de acordo com Costa (2016) e com *Autism Speaks* (2011), são necessários tais passos para a formação:

1º Passo: Avaliação para determinar a elegibilidade do aluno para a Educação Especial, surgindo assim a partir da confirmação, a oferta aos serviços especiais específicos para as necessidades individuais do discente seguindo então com a criação do PEI *Autism Speaks* (2011).

2º passo: Reunião do PEI, onde será formada uma equipe com os principais atores responsáveis por todos os aspectos educacionais do aluno, como por exemplo: Pais ou responsáveis; Professores do discente; professor da sala especial; psicólogo escolar; administrador da escola; terapeutas; médicos; advogados, (caso seja necessário), e até mesmo o próprio discente quando se está no ensino fundamental, médio ou posteriores, caso seja apropriado, pois objetivos e metas serão traçados e nada melhor do que incluir o próprio para um melhor desenvolvimento do Plano. Essa equipe discutirá quais as melhores formas de atender as necessidades educacionais especiais do educando (COSTA, 2016).

3º Passo: Construindo o PEI: Segue alguns itens para a construção do formulário, elaborado por Costa, (2016), que poderá ser usado pelos redatores da equipe do PEI para que no final, depois de todos os envolvidos terem preenchidos o mesmo, será feita mais reuniões com toda equipe que definirão objetivos nas áreas: acadêmica, social, comportamental e motor. Objetivos esses que terão que ser de forma significativas e mensuráveis, para que todo o plano tenha êxito, caso contrário não será possível monitorar se a educação está acontecendo de forma produtiva e eficaz. Logo abaixo dos itens está um modelo de PEI, para ser preenchido após a coleta de dados a partir do formulário citado acima.

a) Identificação do aluno;
b) Data de reunião que será desenvolvido o PEI;

c) Descrições das condições atuais do aluno;
d) Data para reunião anual;
e) Metas mensuráveis (aquelas podem ser verificadas quando o aluno alcançar),anuais, metas divididas por objetivos;
f) Instruções definidas e adequadas para o aluno;
g) Lista de serviços de apoio relacionados, (educação especial e outros);
h) Acomodações necessárias para a realização de provas e testes;
i) Participação do aluno com os demais colegas de aula, (será parcial, integral ou nenhuma) justificando essas medidas;
j) Participação das avaliações regulares da turma (integral, parcial, ou nenhuma), justificar e explicar as medidas tomadas, seja de adaptações ou impedimentos;
k) Metodologias e estratégias específicas que o aluno necessite;
l) Datas e locais: deve ser demonstrado claramente, quando, onde, duração e quantas vezes os serviços serão iniciados para o aluno;
m) Monitoramento do progresso do aluno: informar como o desenvolvimento do aluno será avaliado e como ocorrerá a divulgação desta avaliação para os pais (COSTA, 2016, p.63).

Quadro 01. Plano Educacional Individualizado

Escola:	
Aluno:	**Ano/Série:**
Equipe de elaboração:	**Período de Elaboração:**

ÁREAS DE HABILIDADE	**INTELIGÊNCIAS/METAS**	**METODOLOGIAS E RECURSOS**	**AVALIAÇÃO**
1. **Habilidades acadêmicas** [Leitura, escrita, soletração, matemática, línguas, etc.]			
2. **Habilidades da vida diária** [Vestuário, aparência, organização de pertences, usar dinheiro, locomoção (a pé, ônibus etc.) etc.]			
3. **Habilidades motoras/atividade física** [Coordenação olho mão, equilíbrio, natação, jogar bola, andar de bicicleta etc.]			
4. **Habilidades sociais** [Atitudes, comportamentos etc.]			
5. **Habilidades de recreação e lazer** [Jogos, esportes, passeios etc.]			

6. **Habilidades pré profissionais e profissionais** [Seguir instruções, uso de ferramentas, organização do local das atividades etc.]			

Fonte: The Individual Education Program (IEP), manual compilado pela Northern California Coalition for Parent Training and Information (NCC), s/d. Adaptação do modelo de Romeu Kazumi Sassaki, 1999.

Cabe ressaltar que todas as metas e objetivos criados serão visados a partir das habilidades do aluno, levando em consideração a significância, o interesse, e a funcionalidade para toda sua vida. A partir de todo o processo citado acima, o PEI vira um documento que será lido por todos presentes, onde será assinado e firmado o pacto de implantação do mesmo no processo de ensino aprendizagem, e posto em prática pelas partes responsáveis, podendo ser reavaliado sempre que for necessário para melhor desenvolvimento do discente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo demostra que apesar da trajetória de grandes mudanças na inclusão escolar, é notório o quanto ineficaz continua sendo o modelo implantado para atender o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), especialmente dos alunos com TEA que é o foco da pesquisa. Dentre tantos fatores relevantes que nos comprovam esses dados destaca-se a má formação, a falta de formação continuada dos professores e o modo de como é planejado todo currículo desses alunos. A pesquisa buscou compreender a contribuição do Plano Educacional Individualizado (PEI) para o processo de ensino aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista (TEA), evidenciando que o PEI é um instrumento norteador, que possibilita grandes oportunidades tanto para o educador quanto para o educando, pois torna o processo de ensinagem um momento construtivo para ambos, pois a individualização do ensino o torna mais eficaz e preciso.

A partir de estudos citados neste artigo e todas as pesquisas feitas, fica evidente o quanto os alunos com TEA só têm a se beneficiar com a adaptação e individualização do ensino visto a complexidade que engloba o indivíduo que possui o transtorno, e que mesmo estando dentro do espectro nenhum deles têm características homogenias, tornando imprescindível a utilização do Plano, pois a troca mutua de conhecimento entre os envolvidos no processo de construção e desenvolvimento do mesmo ocasionará no desenvolvimento global desses alunos.

No entanto para que de fato esse instrumento, saia da teoria e comece a ser praticado, faz-se necessário que as leis sejam interpretadas de forma intrínseca, sem brechas e que todos

os envolvidos e responsáveis pela formação dos discentes participem de forma colaborativa e efetivas, pois de nada adianta criar objetivos, metodologias, materiais, conteúdos, avaliações e etc... Se eles não forem postos em prática e não tiver pessoal qualificados que os utilizem.

Portanto, fica claro que há bastantes desafios para que a inclusão de fato aconteça, pois não depende somente de instrumentos. A questão é ampla, e precisa ser vista de forma transdisciplinar, libertando-se da homogeneidade que padronizam os seres e os saberes como uma forma pronta e acabada de ser. Falta também comprometimento e empatia para que o olhar para o outro transcenda o egoísmo existente em uma cultura que só visa o conforto em prol de si próprio, desprezando a individualidade de cada um.

6 REFERÊNCIAS

AUTISM SPEAKS. Autism Speaks Guide Individualized Education Programs 2011.Disponivel em http://www.autismspeaks.org. Acesso em 05-novembro-2019.

AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de. **Estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular**: uma revisão integrativa da literatura. 2017. Dissertação de Mestrado. Brasil.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 2015.

BRASIL. Decreto n° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 14 de outubro de 2018.

COSTA, Daniel da Silva et al. **Plano educacional individualizado**: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo. 2016.

DE PAULA NUNES, Debora Regina; DE AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

DIVERSA. Modelo-pei-plano-educacional-individualizado.pdf 2012.Disponivel em https://www.diversa.org.br/wp-content/uploads/2012/02/modelo-pei-plano-educacional-individualizado.pdf. Acesso em 05-novembro-2019.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa Laurato. **Transtornos do espectro autista**: um guia atualizado para aconselhamento genético. Einstein (São Paulo), v. 15, n. 2, p. 233-238, 2017.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

PEREIRA, Eliane Candida. **Os processos formativos do professor de alunos com transtorno do espectro autista: contribuições da teoria histórico-cultural**. 2016. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SANT'ANA, Wallace Pereira; DA SILVA SANTOS, Cristiane. A Lei Berenice Piana e o Direito à Educação dos Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista no Brasil. **Revista Temporis** [ação] (ISSN 2317-5516), v. 15, n. 2, p. 99-114, 2016.

SCHMIDT, C. (Org). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Série educação especial. Campinas, SP: Papirus 2014.

VIANNA, MÁRCIA MARIN; SILVA, S. E.; SIQUEIRA, C. F. O. **Plano Educacional Individualizado–Que ferramenta é esta**. Trabalho apresentado no VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, UEL, Londrina, 2011.

A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DA CRIANÇA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Mayra Barros dos Santos[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: Todo e qualquer indivíduo desde seus primeiros momentos de vida precisa ser assistido. Os cuidados e a formação inicial partem dos membros da família, é através desse convívio que a criança fortalece os vínculos afetivos e aprende a conviver em sociedade respeitando as particularidades de cada um. Ao adentrar no ambiente escolar, o educando passará a vivenciar um mundo novo, repleto de novas experiências, o mesmo necessitará do apoio e acompanhamento dos pais. Porém nem sempre é isso que acontece, alguns genitores acham que após matricular seus filhos, a responsabilidade da educação e da escolarização passa ser única e exclusivamente dos docentes, esquecem que, para que ocorra o desenvolvimento integral do aluno, as partes envolvidas família e escola precisam andar juntas. A metodologia pautou-se na revisão bibliográfica, possuindo abordagem qualitativa segundo Richardson (2009), e fundamentações teóricas com base em Freire (1996), Soares (2000), Libâneo (2000), Cortella (2014). E tem por objetivo ratificar a importância da participação familiar durante a vida escolar das crianças no ensino fundamental, ressaltando os possíveis danos causados por esse distanciamento.

Palavras- Chave: Alfabetização. Escola. Família.

Abstract: *Each and every individual from their earliest moments of life needs to be assisted. The care and initial formation come from family members, it is through this conviviality that the child strengthens the affective bonds and learns to live in society respecting the particularities of each one. When entering the school environment, the student will experience a new world, full of new experiences, the same will need the support and accompaniment of parents. But this is not always what happens, some parents think that after enrolling their children, the responsibility of education and schooling becomes the sole and exclusive responsibility of teachers, they forget that, for the full development of the student to occur, the parties involved family and school need to walk together. The methodology was based on the literature review, having a qualitative approach according to Richardson (2009), and theoretical foundations based on Freire (1996), Soares (2000), Libiliar (2000), Cortella (2014). And it aims to ratify the importance of family participation during the school life of children in elementary school, highlighting the possible damage caused by this distance.*

Keywords: *Literacy. School. Family.*

[1]Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2]Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

A relação família-escola é imprescindível, é com a família que a criança tem o primeiro contato, é ela que auxilia na orientação e construção da identidade do indivíduo. Para que o discente tenha um bom desenvolvimento escolar, é necessário que essa parceria seja contínua pais, professores e alunos devem conviver de forma harmônica e em sintonia almejando sempre o progresso do discente.

No passado, costumava-se atribuir apenas a criança, a culpa pelo fracasso escolar, hoje em dia, sabe-se que não é bem assim. Diversos fatores exercem extrema importância no processo de ensino-aprendizagem do discente. Fatores internos e externos podem tornar esse processo longo, árduo e dificultoso. Para que se obtenha bons resultados na vida escolar deve-se levar em consideração todo o contexto no qual o aluno está inserido, condições socioeconômicas, culturais e familiares.

Diversas são as lacunas não preenchidas que levam o aluno a ter um declínio na sua aprendizagem, para que haja um bom rendimento escolar as partes devem estar interligadas, dessa maneira os objetivos em questão serão alcançados com maior facilidade.

É claro e evidente que pais e docentes precisam estar juntos durante toda vida escolar da criança, boa parte dos responsáveis matriculam seus filhos e acham que a partir dali em diante a única responsabilidade é da escola e do seu corpo docente, esquecendo-se que para que se obtenham bons resultados o trabalho precisa ser coletivo, ao deixar a responsabilidade da escolarização e da educação unicamente por conta da escola, ocorre um distanciamento familiar, fator que pode acarretar em diversos problemas para o indivíduo.

O acompanhamento escolar quando feito efetivamente geram resultados muito satisfatórios, cada parte ao desempenhar seu papel estará contribuindo significativamente com a formação pessoal e social do indivíduo.

Esse trabalho tem por objetivo primordial ratificar a importância e a contribuição da família durante o processo de alfabetização e letramento da criança no ensino fundamental, quando assistido de forma contínua, o aluno se sente mais seguro, confiante e consequentemente terá melhores resultados quanto ao seu aproveitamento escolar.

Para a instituição e principalmente para os professores a interação familiar no contexto educacional possui grande relevância refletindo assim positivamente no processo de socialização e aquisição do conhecimento. A metodologia utilizada na produção do artigo está

fundamentada na revisão bibliográfica e sua abordagem será qualitativa segundo Richardson (2012).

2 O PAPEL DA FAMÍLIA

É da família que, o indivíduo absorve valores culturais, éticos, morais e responsabilidades, por ser seu primeiro contato, a criança sente-se acolhida, protegida e amada na presença da família. Assim como a escola exerce um papel crucial na formação do ser humano, a família também é importante.

É necessário que cada um saiba seu papel e sua contribuição durante a formação e aquisição de conhecimentos morais e educacionais. Na atualidade, é possível constatar a inversão de valores, os pais deixam a responsabilidade da educação formal e da informal por conta da escola, direciona ao docente a incumbência de escolarizar e educar as crianças.

Em uma entrevista, o filósofo e professor Mário Sérgio Cortella (2014) , aborda a importância da família, assumir seu papel na educação dos filhos, incentivar a independência emocional, a autodisciplina e a moral, esse é o papel da família. Para Santos (1997),

> independente de como a família é constituída, esta é uma instituição fundamental da sociedade, pois é nela que se espera que ocorra o processo de socialização primária, onde ocorrerá a formação de valores. Este sistema de valores, só será confrontado no processo de socialização secundário. Isto é. Através da escolarização e profissionalização (SANTOS, 1997, p.22).

Conforme já foi mencionado o indivíduo tem seu primeiro contato social com os membros da família, com eles aprendem a compreender as regras básicas para uma boa convivência em sociedade. Cabe a família impor os limites e educar seus filhos, no entanto a realidade é bem diferente, nos deparamos com discentes rebeldes, cada vez mais influenciados pela tecnologia e que de forma natural controlam emocionalmente seus responsáveis.

A ausência da família ocasiona diversos danos para o discente, alguns deles, irreversíveis, quando acompanhado de maneira assídua a criança demostra interesses e comportamentos diferenciados. Os danos sofridos durante esse processo, acompanha o ser humano, por toda sua vida. Posteriormente, a criança poderá desenvolver sérios problemas, dentre eles ansiedade, comportamentos agressivos e bloqueio social.

Por ser dever inicialmente da família, é de relevante importância que os pais ou responsáveis se façam presentes durante todo processo evolutivo da criança, a sintonia entre

escola e família torna-se um elemento facilitador para que a vida escolar seja vivenciada de maneira significativa e prazerosa.

Em seu artigo 2°, a Lei n° 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) afirma que,

> a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, traz de maneira clara e explicita que à educação é primeiramente responsabilidade dos pais ou responsáveis, e posteriormente do estado, dessa forma cabe a eles orientar, educar e acompanhar de maneira contínua o processo de desenvolvimento integral do aluno, não restringindo esses cuidados e atenções somente ao convívio familiar, mas, principalmente ao acompanhamento educacional.

3 O PAPEL DA ESCOLA: socialização, alfabetização e letramento

A escola é um lugar de socialização e de aprendizado, o ambiente escolar possibilita diversas experiências para o educando, é nesse espaço que, o indivíduo aprende e compreende melhor alguns conceitos já vivenciados no seu convívio familiar. Ao iniciar sua vida escolar, a criança passa a frequentar um mundo novo, um ambiente até então estranho e desconhecido, a sua inserção no contexto escolar representa uma fase muito importante, isso implica em um processo de mudanças e transformações, por isso, é essencial o estreitamento de vínculos entre a família e a escola. Por se tratar de algo novo, a criança necessita de apoio, cuidado, atenção e da participação ativa dos seus familiares, esses fatores tornarão o desenvolvimento da aprendizagem muito mais atrativo e prazeroso.

De acordo com Libâneo (2000),

> não dizemos mais que a escola é a mola das transformações sociais. Não é, sozinha. As tarefas de construção de uma democracia econômica e política pertencem a várias esferas de atuação da sociedade, e a escola é apenas uma delas. Mas a escola tem um papel insubstituível quando se trata da preparação das novas gerações para o enfrentamento das exigências postas pela sociedade (LIBÂNEO,2000, p.9).

É necessário compreender que o processo de alfabetização e letramento ocorre muito antes do ingresso do discente no ensino fundamental, tais práticas metodológicas começam a

ser desenvolvidas ainda na educação infantil. Apesar de possuir significados diferentes ambos os conceitos são indissociáveis, na perspectiva de Magda Soares (1998), alfabetizar e letrar consistem em,

> [...] duas ações distintas, mas são inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES,1998, p.47).

Letramento é um termo cada vez mais comum no contexto educacional, segundo Soares (2005), alfabetização e letramento, são dois eixos que devem ser trabalhados conjuntamente. Apesar de possuírem conceitos distintos, ambos são fundamentais no processo de aquisição da leitura e da escrita. O letramento está relacionado a compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais no nosso cotidiano, enquanto alfabetização está diretamente ligada às regras gramaticais e a decodificação de códigos.

A autora ressalta a importância de trabalhar a realidade vivenciada pelos discentes, dessa forma o processo de letramento e alfabetização dar-se-á de maneira lúdica, atrativa e concreta, pois fará uso de recursos e informações que fazem parte do contexto sócio, econômico e cultural daquele indivíduo. De acordo com Soares (1998), “letrar é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire em grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18).

Paulo Freire (1996), um dos maiores pedagogos do mundo, conhecido como patrono da Educação Brasileira e, autor de diversas obras dentre elas a “Pedagogia da Autonomia” e a “Pedagogia do Oprimido”, traz em seu bojo uma vasta compreensão e análise da educação. Internacionalmente conhecido principalmente, pelos seus métodos de alfabetização, as suas obras têm por objetivo desenvolver uma visão crítica e humanizada da educação, para ele, a educação passa pela leitura de mundo, tendo como objetivo conscientizar os alunos para que eles possam ser autores da sua própria história, sujeitos éticos, críticos e autônomos.

Para Freire (1996),

> ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo [...] cabe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo aprender a falar com ele. Escutar é obviamente que vai além da possibilidade auditiva de cada um (FREIRE, 1996, p.117).

E para que isso ocorra, a família e escola precisam andar juntas, quando existe uma boa relação entres eles, o discente só tem a ganhar. Ao parar para fazer uma breve análise é nítido que o aluno que possui um acompanhamento familiar regular terá um melhor aproveitamento

na sua vida escolar, é preciso que haja motivação. “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico [...]. ” (FREIRE, 1996, p. 140).

Ao perceber que está sendo assistida não só pela comunidade escolar, mas também pela família a criança, irá se sentir acolhida e importante. Portanto, é indispensável que família e escola atuem juntas, ao desenvolver um trabalho coletivo ambas estarão contribuindo para o desenvolvimento pleno do educando.

4 FAMÍLIA E ESCOLA COMO AGENTES FACILITADORES DO DESENVOLVIMENTO

Cada agente sabe, ou deveria saber sobre a importância que exerce no desenvolvimento integral da criança. Escola e família apresentam grandes dificuldades em caminhar juntas, fator que acarreta sérios problemas na formação escolar do discente, a ausência familiar no ambiente educacional traz diversos danos para ambos.

É necessário que a escola, desenvolva métodos e estratégias que estimulem a participação ativa dos pais ou responsáveis, promover essa interação não é nada fácil, muitas vezes é necessário repensar as práticas e desenvolver métodos que estimulem essa participação ativa no contexto educacional. Dentre os principais fatores que promovem esse distanciamento destacam-se, a correia da vida diária, longas e exaustivas jornadas de trabalho e problemas conjugais. Essa ausência no acompanhamento do educando poderá desencadear crises de ansiedade, atitudes agressivas, indisciplina e desmotivação.

Na maioria dos casos a interação entre família e escola se restringe a reuniões de pais e mestres, raras participações em eventos escolares, ou quando é chamado à escola para discutir acerca do mau comportamento. Acompanhar a vida escolar da criança vai muito além disso. Parolim (2003) afirma que,

> [...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto a família tem suas particularidades que as diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita do familiar para concretizar o seu processo educativo (PAROLIM, 2003, p. 99).

Ao realizar um acompanhamento efetivo, ao demostrar interesse pela vivência escolar do educando, os responsáveis contribuirão, não somente com a vida acadêmica, mas também com o desenvolvimento socioemocional do indivíduo. Quando questionado sobre como foi seu dia, o que ela aprendeu de novo, se a convivência com os amigos e professores está harmoniosa, ou se está tendo alguma dificuldade na escola, o responsável demostra interesse na vida escolar da criança.

São questionamentos aparentemente simples, porém de extrema importância para o educando, o aumento do vínculo afetivo entre discentes, docentes e membros da família desencadeiam fatores positivos no processo de desenvolvimento integral do educando, melhor aproveitamento e rendimento escolar, aumento da criatividade e da autoconfiança, melhora a autoestima.

Essa relação precisa ocorrer de forma natural, quando cada agente assume suas responsabilidades os resultados são altamente satisfatórios. Para Reis (2007),

> [...] a escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre a escola, pais e filhos (REIS, 2007, p.6).

Portanto, uma boa relação entre família e escola, resultará em uma série de benefícios para o docente. Estudos comprovam que ao longo da vida o indivíduo sofre influências do meio em que vive, se o mesmo, está inserido em um ambiente acolhedor, harmônico e que transmite segurança, é esperado que esses fatores possam refletir positivamente em sua vida. A escola precisa ser pensada como uma extensão da família, e para que isso de fato ocorra é preciso repensar e inovar em suas práticas, de modo a atrair os pais para o ambiente escolar. Para Vasconcelos (1955),

> o trabalho da escola tem uma repercussão muito maior também: não se trata simplesmente de transmitir determinados conteúdos socialmente acumulados pela humanidade trata-se, além disso, de inserir o sujeito no processo civilizatório, bem como na sua necessária transformação tendo em vista o bem em comum (VASCONCELOS, 1995, p. 33).

Cada sujeito exerce um papel crucial durante o processo de aquisição do conhecimento, quando esse trabalho é desenvolvido de forma conjunta, os resultados são além de visíveis, muito satisfatório. Ambos os sujeitos, família e escola possuem o mesmo objetivo, transformar as crianças em seres independentes e capazes de viver harmoniosamente em sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do estudo evidencia o quanto a família é importante na vida escolar dos filhos, por ser a primeira forma de contato da criança, ela se sente segura, motivada e importante ao perceber que os pais estão ao seu lado.

Diversos autores foram citados e todos trazem o quão importante é para o indivíduo essa relação afetiva entre a família e escola, o processo de alfabetização e letramento é o ponto inicial da vida escolar da criança, as experiências e sentimentos vivenciados nessa etapa da vida juntamente com um bom relacionamento familiar são de grande influência no desenvolvimento pleno do educando.

Cada sujeito deve assumir suas responsabilidades, a escola de fazer o elo entre professores, pais e alunos e desenvolver estratégias que estimulem a participação ativa dos responsáveis. Para promover essa reaproximação é preciso muita ação, criatividade e flexibilidade, a instituição precisa criar meios para que a família perceba a importância de realizar o acompanhamento escolar de forma contínua.

Aos educadores, compete a função de compreender o indivíduo como um todo, respeitar sempre o contexto no qual o aluno está inserido e repensar algumas atitudes diante de comportamentos e situações existentes no cotidiano escolar, o comportamento dos discentes é o reflexo da sua convivência familiar, muitos deles diretamente ligados a falta de afetividade, dessa forma os docentes deverão buscar novas metodologias de ensino visando estimular a interação e criatividade.

A família, a essa cabe acompanhar, auxiliar e participar da vida escolar de seus filhos, fazendo com que eles se sintam seguros, amados e importantes, as famílias necessitam sensibilizar-se a respeito do seu papel e real importância durante o processo de ensino e aprendizagem. O diálogo promove uma maior aproximação e pode ser o começo de uma grande mudança no relacionamento entre a família e a escola.

6 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação x Escolarização**. 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=80mB5C5rGzc . Acesso em 19. setembro. 2019.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E ; TEBEROSKY, A. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes Necessários a Prática educativa. 57º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FILHO,M ; SOUSA, A. **A importância da parceria entre a família e a escola no desenvolvimento educacional**. São Paulo , 2005.

LIBANÊO, José Carlos. **Didática**: Coleção magistério 2° grau. Série formação do professor. São Paulo:

PAULA, Janete Dillmann. **A influência da Família no Processo de Alfabetização**. 2012. Trabalho de conclusão de curso de Pós-graduação- Instituto Federal Sul-rio-grandense, Rio Grande do Sul, 2012.

PAROLIM, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza,2003.

PEREZ, C ; SAMPAIO, C. **Nós e a Escola**: Sujeitos, saberes e fazeres cotidianos. Rio de Janeiro: Rovelle, 2009.

REIS, Risolene Pereira. **Mundo Jovem**, n°. 373, 2007.

SILVA, Mary Anne Cardoso. **A Importância da Participação dos Pais no Processo de Ensino Aprendizagem**. Disponível em: https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-da-participacao-dos-pais-no-processo-ensino-aprendizagem. Acesso em 10. outubro. 2019.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as múltiplas facetas. Revista Brasileira de Educação. Minas Gerais,2000.

SOUSA, Jacqueline Pereira. **A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem na criança.** *2012. 20.* Trabalho de conclusão de curso de Pós-graduação – Institutos de Estudos Superiores do Ceará, Fortaleza, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina**: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad, 1995.

SANTA PAULA MONTAL:
Uma mulher que buscou na educação uma forma de salvar as famílias

Mércia dos Passos Santos[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]
Márcia Alves de Carvalho Machado[3]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo geral apresentar o trabalho educativo de Santa Paula Montal de São José Calasanz na perspectiva da educação somente feminina como instrumento para a salvação das famílias. E como objetivos específicos narrar a biografia da religiosa e discutir as contribuições do seu trabalho para a educação das meninas. Trata-se uma pesquisa de abordagem histórica, com uso do método indiciário, de cunho qualitativo. Destacam-se entre as fontes cartas escritas pela religiosa, a obra de Cuevas (1988), dando a conhecer sua vida e trabalho, o documento oficial do Vaticano que ampara o processo de sua santidade e o relatos das escolas fundadas por sua Congregação. Conclui-se que, escrever sobre a vida da religiosa foi desafiador e inspirador, o desejo de educar as meninas em uma época na qual a educação formal feminina era quase inexistente é marca de seu trabalho, além do diferencial na preocupação com a questão social na qual elas viviam. Soma-se a sua obra objetivo de querer salvar as famílias por meio da educação das meninas. O resultado da sua obra, com a fundação de escolas nos quatros continentes, é inspiradora.

Palavras-chave: Educação feminina. Salvação das famílias. Santa Paula Montal.

Resumen: *O presente trabajo tiene como objetivo presentar el trabajo educativo de Santa Paula Montal de San José Calasanz desde la perspectiva de solo la educación femenina como instrumento para la salvación de las familias. Y como objetivos específicos narra la biografía de la monja y discute las contribuciones de su trabajo a la educación de las niñas. Esta es una investigación de enfoque histórico, utilizando el método indicativo, de naturaleza cualitativa. Entre las fuentes, destacan las cartas escritas por la monja, el trabajo de Cuevas (1988), que dan a conocer su vida y su trabajo, el documento oficial del Vaticano que respalda el proceso de su santidad y las cuentas de las escuelas fundadas por su Congregación. Se concluye que escribir sobre la vida de la monja fue desafiante e inspirador, el deseo de educar a las niñas en un momento en que la educación formal femenina era casi inexistente es un sello distintivo de su trabajo, y la diferencia en la preocupación por el tema social en el que ellos vivieron Su trabajo objetivo se suma a querer salvar a las familias educando a las niñas. El resultado de su trabajo, con la fundación de escuelas en cuatro continentes, es inspirador.*

Palabras clase: *Educación feminina. Salvación de las familias. Santa Paula Montal.*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.
[3] Trabalho co-orientado pela professora Ma. Márcia Alves de Carvalho Machado, regente da disciplina História da Educação.

INTRODUÇÃO

O tema abordado nesta pesquisa de conclusão de curso trata sobre a vida e obra educativa de Santa Paula Montal de São José de Calasanz[73], com foco na contribuição da religiosa para a educação como instrumento para salvação da família, por meio do ensino para as meninas. A motivação partiu do *lócus* no qual a pesquisadora desenvolve seu trabalho como monitora, o Centro Escolápio Nossa Senhora de Montserrat, escola situada no bairro Piabeta em Nossa Senhora do Socorro, Sergipe/Brasil.

Atrelado ainda a essa motivação, destaca-se a inexistência de produções acadêmicas que tratem sobre a vida e a obra educativa da religiosa. Em pesquisa no mês de agosto de 2019, nos dois principais bancos de dados que congregam produções científicas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)[74], o Catálogo e Teses e Dissertação – relativo ao acervo de dissertações e teses e o Portal de Periódicos – congrega bases de dados com diversos tipos de produções como: livros, artigos, jornais etc., não foi localizada nenhuma produção sobre a religiosa e seu trabalho educativo no Brasil. Nesse sentido, assevera-se o caráter de ineditismo deste trabalho

Santa Paula Montal nasceu, em 1799, na Espanha, em um contexto no qual a Europa, em particular na Espanha, era turbulenta e caótica, uma sociedade em crise e que se dividia entre o antigo e o novo, conforme relata Marin (2010). No entanto, a religiosa permaneceu com seu sonho de levar educação e dignidade a mulher do seu tempo.

Cueva (1988) afirma que a religiosa era uma mulher forte e consciente da realidade social na qual vivia e no anseio de servir a Deus, buscou meios para mudar a realidade das meninas, mulheres e das famílias com as quais trabalhou. Desenvolveu projetos ousados e com muita coragem para a época, buscando maneiras para realizá-los, seguindo o modelo doutrinal de São José de Calasanz, pioneiro da educação gratuita em Roma. Cuevas (1988, p. 62) afirma que Santa Paula Montal escreveu uma carta endereçada ao Padre Geral dos Escolápios em que

[73] Em cartas escritas pela religiosa verifica-se a adoção da denominação "de San José Calasanz" em lugar do sobrenome de família, Fornés. Disponível em: https://www.escolapias.org/pmcartas.html. Acesso em 26 out.2019.

[74] A Capes é uma fundação do Ministério da Educação (MEC) que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados do país. Ela também atua na formação de professores da educação básica. Entre as atividades da fundação insere-se a linha de ação de acesso e divulgação da produção científica. Disponível em: http://www.capes.gov.br/historia-e-missao. Acesso em: 23 set. 2019.

não mencionava seu nome e, reconstruindo o processo da sua vocação, diz: "[fazem] dezoito anos que esta sua 'súdita' e irmã está com vontade de podermos ser verdadeiras Religiosas Escolápias".[75]

Esta pesquisa tem por objetivo geral apresentar o trabalho educativo de Santa Paula Montal de São José de Calasanz na perspectiva da educação para as meninas como instrumento para a salvação das famílias. E como objetivos específicos narrar a biografia da religiosa e discutir as contribuições do seu trabalho para a educação das meninas.

Justifica-se a investigação sobre o trabalho educativo realizado por Santa Paula Montal pela extensão e importância da sua obra no mundo, em particular, pela persistência em realizar um trabalho educativo voltado para as meninas, visando não só à educação gratuita das mulheres, mas também contribuir para a construção de famílias cristãs.

A pesquisa busca contribuir com a discussão sobre a educação da mulher no século XIX, no contexto da sociedade espanhola, a partir da trajetória de vida e do trabalho educativo de Santa Paula Montal. Contribui ainda para a difusão do trabalho da religiosa no Brasil, em fase das lacunas de pesquisas acadêmicas que tratem do assunto, e mesmo com tanta dificuldade ela conseguiu fundar uma congregação feminina voltada para a educação feminina, ajudada e orientada pelos padres escolápios da Congregação de São José de Calasanz, pioneiro na educação gratuita em Roma.

Em sua trajetória, a religiosa se inspira em São José de Calasanz e recorre em oração a ele, com a ajuda de superiores religiosos, para conseguir fundar a primeira escola feminina gratuita em Figueiras, cidade espanhola. O trabalho de Santa Paula Montal contribuiu para as mulheres daquela sociedade e de outras que tiveram acesso à educação, empreendida pelas escolas fundadas por ela. Como também promoveu a dignidade e a valorização destas mulheres na busca por torná-las importantes para as sociedades nas quais se inseriam.

Trata-se de uma pesquisa de cunho histórico, com uso dos procedimentos das pesquisas bibliográfica e documental. Fez uso do método indiciário, na perspectiva de Ginzburg (1990), constituído em um conjunto de princípios e procedimentos que se centra em indícios, sinais, vestígios, sintomas, entre outros. Assim, tomou-se o caminho das pistas encontradas em fontes como a obra de Cuevas (1988) sobre a religiosa, documento oficial do Vaticano e discurso das escolas fundadas por sua Congregação, para investigar e compreender a vida e a obra de Santa Paula Montal.

[75] Escolápia é a forma feminina dos padres escolápios. Esses/as religiosos/as fazem parte da Ordem Religiosa das Escolas Pias, cujo fundador foi São José de Calasanz.

É importante destacar, como afirma Ginzburg (1990), que o paradigma indiciário, de cunho qualitativo, leva o pesquisador em alguns momentos a sentir que foram encontradas pistas, mas também remete a uma consciência da existência de um desconhecimento acerca do sentido ou significado dessas pistas. Assim, percebeu-se que é necessário avançar no futuro em uma construção mais profunda da obra da religiosa, inclusive pesquisando nas instituições e com religiosos.

2 TRAJETÓRIA DE VIDA, VOCAÇÃO E TRABALHO EDUCATIVO

Paula Montal de Fornés nasceu no dia 11 de outubro de 1799, em Barcelona, na Diocese de Gerona, na cidade de Arenys de Mar. Foi a primeira dos cinco filhos do segundo casamento de Ramón Montal, realizado com a Sra. Vicenta Fornés. Na casa paterna, viviam ainda os quatro filhos do primeiro casamento do seu pai. Foi criada em um "[lar] muito cristão, tiveram grande cuidado e solicitude em que fosse educada nos mais profundos valores da vida cristã" (LESSA, 2019, s/p). Quanto ao conhecimento das letras, foi educada quando criança pela família, uma vez que na época não existia em sua localidade educação formal para letras destinadas às meninas, apenas para trabalhos manuais, no entanto, ela frequentou uma escola de costura.

Desde pequena Paula Montal tinha um olhar com o próximo, inclinando-se para a educação das crianças. Frequentou, posteriormente, uma escola na qual aprendeu a ler, contar, escrever e as tarefas referentes à mulher e, especialmente, sobre o feitio de renda. Em meio à infância normal, ainda menina, era atenta à educação em sua cidade onde no século XVIII e XIX o ensino era privilégio para poucos e, particularmente, aos homens. De acordo com Franco Cambi (1999), a educação teve uma transformação profunda entre os séculos mencionados, tendo nesse período nascido a história da educação, a problematização educacional era posta cada dia mais no centro da vida social e a educação era delegada a função de homologar classes de grupos sociais, de recuperar todos os cidadãos para a produtividade social, de construir em cada homem a consciência de cidadão.

A difícil situação econômica do país atingia a sua cidade, ainda que a economia do local fosse dependente do trabalho artesão e da forte rota marítima, que se desenvolvia em Arenys de Mar. Embora os habitantes do local tivessem suas necessidades supridas, como relata Cueva (1988), inexistia uma escola para as meninas, uma instituição que tivesse um quadro negro, mapas, com uma professora e no mínimo um projeto pedagógico.

No contexto da época, a instrução local era para os homens e, em 1802, a cidade só contava com quatro escolas para os meninos, que tinham, frequentemente, em torno de 253 estudantes, consoante os dados exatos de José Maria Pons Guri citado por Cueva (1988). Nesse sentido, Santa Paula Montal quando pequena não frequentou escola, sendo educada em casa por seus pais e criada em um ambiente muito cristão, no qual passa a voltar seu coração a Deus e incorporar o desejo de servir à religião. Em sua juventude foi catequista, serviço que a iniciou na vida religiosa e no apostolado na confraria de Nossa Senhora das Dores.

Ainda na infância a religiosa necessitou amadurecer muito cedo, pois a morte do pai, quando ela tinha apenas 10 anos de idade, levou-a ajudar sua mãe, que exercia o trabalho de rendeira. Assim, conforme relata Cueva (1988), ainda criança aprendeu os labores, mas nunca perdeu sua fé, responsabilidade e caráter firme.

Paula Montal foi crescendo e transformando o seu trabalho de rendeira, no entanto, sem desejar aquela profissão, o que a fez ir em busca da carreira do magistério. Como educadora ensinou o feitio da renda e lições de leitura. Em 1822, aos 22 anos, ainda em sua cidade de origem, realizou o sonho de servir a Deus, e se consagrou na confraria da Congregação de Nossa Senhora das Dores onde atuava na paróquia como catequista.

Embora com pouca idade, a religiosa e educadora era consciente dos problemas vivenciados pela população espanhola e, nesse sentido, iniciou seu trabalho de devoção, dedicando seu tempo para a paróquia, catequisando e buscando estratégias para ir além do trabalho vocacional, procurando soluções práticas para os problemas educativos.

A religiosa desejou, desde a infância, retirar-se do mundo e dedicar-se à educação das meninas, como afirma a sua necrologia[76] (CUEVA, 1988). De acordo com o autor, em plena juventude, a Paula Montal aspirava “à perfeição da vida religiosa” e tinha o desejo e sonhava com um instituto consagrado para a educação das meninas pobres. E, mais tarde, inspirada em São José de Calasanz, ela fundou um instituto onde a educação era totalmente voltada para as meninas. Assim como o religioso, ela experimenta o temor de Deus como piedade para uma ação de caridade que abraça a figura do homem por inteiro, nas meninas ela via essa forma de devoção. O sentido de perfeição relativa à dedicação, à vida religiosa era compreendido nos conselhos que dava a uma irmã que recém concluiu o noviciado, retirados de uma carta escrita por ela em 11 de agosto de 1859,

[76] Conforme o dicionário Michaelis (2019), refere-se ao um registro de óbitos, ou seja, são notícias relativas a pessoas falecidas – obituário.

> [o] que nos é de costume, irmã minha, é perseverar nos sentimentos e desejos que estava ainda no noviciado, para avançar na maneira da perfeição. E você sabe que para obter a cúpula da perfeição temos para praticar a santa humildade e obediência; somente com essas duas virtudes nos uniremos a Jesus Cristo e teremos a alegria de ver o amado marido de nossas almas, por eternidades (**tradução nossa**) (SANTA PAULA MONTAL,1859, s/p).

De acordo com a biografia de Santa Paula Montal, disponibilizada pela Congregação das Escolápias do Brasil, a educação de Paula foi Cristã, tradicional e humilde. Santa Paula nunca foi madre geral da congregação, embora tenha sido cogitada pelo Padre Agustin Casanovas, não havendo votação nesse sentido, assim, foi sempre diretora das suas fundações e mais tarde mestre de noviças e Madre de Casas de Noviciados.

Conforme Lessa (2019, s/p), "[a] segunda etapa da sua vida (1829 a 1842) se caracteriza por sua atividade como fundadora de estabelecimentos de escolas e formação de seus membros". Nessa direção, Santa Paula Montal realizou uma intensa atividade educacional na Espanha, no período de 1829 a 1859, fundando, pessoalmente, sete escolas conforme segue: Figueras (1829), Arenys de Mar (1842), Sabadell (1846), Igualada (1849), Vendrell (1850), Masnou (1852) e Olesa de Monserrate (1859). Ela ainda inspirou e ajudou a fundar outras quatro: Gerona (1853), Blanes (1854), Barcelona (1857) e Sóller (1857). E também foi a formadora das primeiras 130 religiosas escolápias da Congregação, período reconhecido pelo Vaticano como atividade da vida e de profetizar.

O documento da congregação a *Positio* (1985)[77] relata seus últimos momentos na terra, em Olesa de Montserrat na Espanha, já com 84 anos, mas plena de suas faculdades mentais, porém com saúde debilitada por conta de várias enfermidades ao longo da vida. Ela veio a falecer em 26 de fevereiro de 1889, com 89 anos. O processo de Beatificação foi aberto no ano de 1957, quando já havia passado 68 anos de sua morte, sendo a mesma beatificada pelo Papa João Paulo II, em 18 de abril de 1993, e canonizada em 25 de novembro de 2001 pelo mesmo Papa. O milagre a ela atribuído foi realizado em setembro de 1993, por meio de uma criança de 8 anos que morava em Blanquizal, um bairro muito marginal e violento de Medellín (Colômbia).

3 A SALVAÇÃO DA FAMÍLIA POR MEIO DA EDUCAÇÃO DAS MENINAS

[77] Documento interno da Congregação no qual relata a vida, virtudes e fama de santidade de uma pessoa proclamada Santa pela Santa Sé.

Na Idade Média, as meninas não tinham acesso à educação formal, sendo pobre elas precisavam trabalhar ao lado do marido e permaneciam analfabetas, por sua vez, as nobres para aprender algo tinham aulas em seus castelos (ARANHA, 2006). A autora afirma que nos mosteiros o contexto era diferente, pois desde os 6 anos elas, além de serem consagradas a Deus, eram educadas a ler, a escrever, aprendiam as artes da miniatura e, às vezes, com a cópia de manuscritos.

Nos séculos seguintes, a educação dos nobres se dava através de preceptores ou em seminários, colégios próprios, onde os meninos eram formados tanto no plano intelectual como no de comportamento, eles estudavam línguas modernas, novas ciências e atividades da vida prática (CAMBI, 1999). O autor menciona que no século XVIII existiam experiencias com a educação feminina, a exemplo da França, com François de Sagnas de la Mothe-Fénelon, religioso de uma congregação feminina que escreveu o Tratado sobre a educação das meninas.

Verifica-se a possibilidade de Santa Paula Montal, como religiosa ter acesso às novas perspectivas relativas à educação feminina em seu tempo. O que não deixa de caracterizar o singular trabalho realizado por ela. Na função de catequizadora, no ano de 1822, ela já utilizava por conta própria estratégias educativas. Segundo Cueva (1988), estavam abertas dez instituições de corte e costura, ou seja, escolas não formais ou diferenciadas, onde nelas 413 meninas aprendiam a fazer renda e tricotar, costurar, bordar e um pouco de leitura. Não existiam escolas formais voltadas para o ensino de ler, contar e escrever para menina.

A religiosa, incialmente, começou a ensinar as meninas a ler e a escrever, e, mais tarde, ofereceu o seu tempo e seu talento na paróquia do Padre Sálvio Carbó, uma vez que existia a preocupação do pároco com a catequese. E de acordo com Cueva (1988), Paula Montal, além desse trabalho, se preocupava com a educação das meninas, buscando uma forma de ajudar ensinando-as.

Paula Montal se inspirou na educação difundida por São José de Calazans em Roma, local o qual foi o primeiro a abrir uma escola pública para os meninos. Como religiosa, recorreu ao seu exemplo fazendo orações e uma novena que duram nove anos. Após esse tempo, ela entrou em contato com a congregação dos padres escolápios para poder realizar seu sonho de abrir um instituto voltado totalmente para as meninas.

No entanto, em Arenys de Mar ela não conseguiu esse feito, por isso, foi com a amiga da irmandade, Inês Busquets, que também acreditava no sonho da religiosa, para Figueras, cidade também na Espanha, cujas as escolas de meninos não eram de cunho religioso, e local onde a tentativa de abrir uma instituição pelos padres escolápios fracassou, por conta da situação política.

As religiosas viram uma oportunidade e viajaram para Figueras, em 1829. Ao chegarem, dois dias depois, se hospedaram em casa de amigos e, por meio dos padres Paulino e Lourenço, explanaram o motivo da viagem e suas intenções em relação ao trabalho educativo que desejavam realizar. A preocupação inicial naquele momento foi quanto ao recurso financeiro para a obra. As religiosas tinham pouquíssimos recursos, o que os padres sabiam não era o suficiente para fundar uma escola. Nesse sentido, elas foram recomendadas a retornarem, no entanto, Paula Montal não tinha como características desistir.

Devido à insistência da religiosa e aos poucos recursos, a escola foi aberta em um poleiro (local de aves). O dinheiro para instituição, inicialmente, vinha do trabalho de costura, rendas e um pouco de leitura e escrita. A escola iniciou com aulas para meninas. As primeiras alunas foram as filhas do senhor Auter, que reconhecia a chance para as suas filhas estudarem. Aos poucos o número de alunas foi crescendo e o trabalho desenvolvido foi sendo reconhecido pela cidade. Foi preciso mudar para um local maior e melhor e inserir outras educadoras. A religiosa, Paula Montal, recebeu um título em reconhecimento ao seu trabalho, “Professora de Meninas”, e de uma forma inusitada e em virtude de sua persistência, nasceu a primeira escola gratuita para meninas, como sonhava a educadora. O trabalho dela se desenvolveu e rompeu as fronteiras do seu país, na busca por transformar a vida das meninas, mulheres e famílias.

As ações realizadas como educadora, em fundar e ir modelando seu instituto, dedicado exclusivamente para as meninas, visando às futuras famílias e compreendendo o que significa o temor de Deus para Calasanz, permitiram a religiosa empreender uma obra única, exclusivamente, baseada na obra calasância. Ela estendeu essa devoção a Deus e aos irmãos e passou a atuar na orientação das meninas como uma ação concreta e presente em suas vidas, como também visando o futuro delas.

Paula Montal percebeu a situação da mulher de sua época e buscou de corpo e alma entregar-se na tarefa de alterar essa realidade, desejando que as mulheres no futuro se tornassem participantes da construção da família e da sociedade. Embora ela não tenha desenvolvido um trabalho diretamente com as famílias, seu trabalho com as mães, com muito zelo, era uma tentativa de chegar até as meninas, por meio da continuidade do trabalho educativo que seria desempenhado pelas mães.

Para a sociedade da época a forma de atuação da religiosa era desconcertante e ousada, pois ela desejava educar as meninas em uma perspectiva diferenciada, buscando na educação delas uma forma de salvar a família, pela manutenção cristã dessa entidade, em uma atitude vigilante da religiosa em querer cumprir a vontade de Deus. Essa atitude motivou Santa Paula Montal a perceber a possibilidade de salvar as famílias, por meio da educação da mulher.

3 AÇÕES EDUCATIVAS PARA A SALVAÇÃO DAS FAMÍLIAS

O trabalho educativo de Santa Paula Montal com as meninas foi uma tentativa de salvar as famílias, dando dignidade as mulheres, começando com as do seu século, ensinava renda e a escrita como também se fazia conhecer a Deus e a amá-lo. Cada escola que abria era motivo de alegria, o que se verifica em sua carta de 1º de janeiro de 1856, endereçada ao Reverendíssimo Padre General de las Escuelas Pia, na qual afirma,

> também ficamos emocionados por receber uma carta satisfatória do Ver. Comissário Apostólico Jacinto, da Virgem dos Anjos, alguns dias atrás. Sim pai; bons desejos. Quando nos encontramos com as irmãs Inés de San Juan e Felicia Clavell de Santa Teresa para dar um pontapé em um trabalho de educação para senhoras e concebemos a ideia muito feliz de estabelecer as regras que serviam para erguer o majestoso e indestrutível edifício de San José Calasanz, não duvidamos que ele mereça a proteção efetiva de sua Paternidade, conhecida como bondade, zelo e entusiasmo que o encorajam em favor da Escola Piedosa, cujo diretor geral é muito digno e quando decidimos erguê-lo sob a tutela Da Mãe de Deus, estávamos muito convencidos de que nosso trabalho de caridade e civilização não seria frágil, deveria nascer robusto e se tornar mais esbelto como os pensamentos que o produziram (**tradução nossa**) (SANTA PAULA MONTAL,1856, s/p).

No desejo de querer salvar as famílias, a religiosa não media esforços e lutava muitas vezes sem recursos. O diferencial no trabalho educativo dela era a sua preocupação não somente com o ensino, mas também com a situação social de cada menina educada. De acordo com Báres (2010), ela buscava soluções para a situação das meninas, pois não se conformava somente em ser catequista e, assim, passou a ensiná-las a ler e escrever também.

Cueva (1988) também corrobora com essa autora, ao afirmar que e a formação em suas escolas não era somente pensando a pessoa da menina, era além, tinha uma dimensão social, e Santa Paula Montal teve a oportunidade de ver os resultados do seu trabalho para as famílias.

Santa Paula Montal tinha um pensamento, que era quase um lema em sua vida, ela dizia: “Quero salvar as famílias ensinando as meninas o santo temor de Deus”, essa frase não foi escrita em nenhum lugar ou obra, mas ela a repetia constantemente e, principalmente, quando lhes perguntavam qual era seu objetivo ao abrir novos colégios, tornando a frase um refrão entre as escolápias, que depois a grafaram-na, manuscrita e impressa como uma representação do carisma fundacional de Santa Paula de Montal, revela Cueva (1988).

Essa crença defendida pela religiosa tinha relação com a concepção difundida por São José de Calasanz, do qual era devota. Segundo a *Positio* (1985), o processo de integração das Filhas de Maria na Escola Pia culminou com a publicação das primeiras constituições em 1853, com uma transcrição fiel a do religioso, fazendo referência aos tempos novos de status da mulher e destacando as principais características que são: santificarem-se a si mesmas e a educação das meninas, segundo as regras de São José de Calasanz; Os três votos que são os de pobreza, castidade e obediência e acrescentaram o quarto que é o de ensinar as meninas a piedade, labores e letras; Gratuidade nas cidades onde elas podiam se sustentar; Meditação e imitação de Jesus Cristo será objeto de suas orações; Serão habilitadas para o desempenho educacional; E sua devoção a Maria Santíssima que tem um posto destacado em sua espiritualidade e sua vida.

Assim, foi nesse sentido doutrinal que Santa Paula Montal desenvolveu seu trabalho junto às meninas de sua época e construiu sua obra religiosa e educativa, deixando um conjunto de instituições escolares pelo mundo, pelo exemplo de dedicação vocacional, com vistas a contribuir pela educação, com a manutenção dos valores cristãos e a salvação das famílias.

5 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Apresentar a vida de Santa Paula Montal de São José de Calasanz foi inspirador e desafiador enquanto acadêmica do curso de Pedagogia e colaboradora em uma instituição da sua Congregação, pois com o objetivo de querer salvar as famílias através da educação feminina no século XVIII, onde a situação educacional da mulher era quase inexistente, ela mostrou por meio de sua vocação e trabalho educativo uma preocupação não somente com a instrução, mas também uma atenção ao aspecto social que se relaciona às meninas de sua época.

Ao fundar a primeira escola em Figueras (Espanha), buscou de todas as maneiras dedicar-se a ensinar as meninas não somente os labores, mas também promover uma educação formal e gratuita para as mais pobres. Foi possível compreender que a religiosa, a partir do seu trabalho, buscou salvar as famílias por meio da educação das meninas. A sua dedicação permitiu a fundação de dezenas de escolas pelo mundo, como também a ascensão das Filhas de Maria, que alcança quatro continentes.

6 REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil.** Ed. Moderna, 2006.

BARÉS, Magdalena Soriano. **15 días com Paula Montal Fundadora de Las Religiosas Escolapias,** Madri: Editorial Ciudad Nueva, 2010.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo, SP: Editora UNESP, 1999.

COLÉGIO SÃO JOSÉ ESCOLAPIAS. **Santa Paula Montal.** Disponível em: https://colegiosaojosebh.com.br/santa-paula-montal/. Acesso em 26 out.2019

CUEVA, Dionísio. **Paula Montal, mãe e mestra da juventude**. Tradução Pe. Alberto Tellechea, Sch. Belo Horizonte- 1988.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

LABARTA, Maria Luisa. Summarium de la vida, virtudes y fama de santidade de la sierva de Dios. In: **Extracto de la Positio**, publicada por La Sagrada Congregación para las causas de los Santos. Roma, Diciembre 1985.

MARIN, Maria Dolores Pérez. **Paula Montal Fornés:** espiritualidade y carisma/Maria Dolores Pérez Marin: prólogo de Fernando López Mora- Córdoba: Serviço de Publicações, Universidad de Córdoba, 2010.

MICHAELIS (On-line). **Necrologia.** Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=necrologia. Acesso em: 15 out.2019.

MONTAL, Santa Paula. **Carta de 1856**. Disponível em: https://www.escolapias.org/pmcartas.html. Acesso em 26 out.2019

MONTAL, Santa Paula. **Carta de 1859**. Disponível em: https://www.escolapias.org/pmcartas.html. Acesso em 26 out.2019

ATUAÇÃO DO CONSELHO TUTELAR NA PROTEÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NA CIDADE DE LARANJEIRAS/SE

Paulo dos Santos[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]
Márcia Alves de Carvalho Machado[3]

[1] Acadêmico do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.
[3] Trabalho coorientado pela professora Ma. Márcia Alves de Carvalho Machado, regente da disciplina História da Educação.

Resumo: O Conselho Tutelar como órgão cuja a finalidade é zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e adolescentes, necessita manter uma relação de parceria com a escola, a fim de que seja garantido para que seja fortalecida a rede de proteção dos sujeitos, a fim de o dos pais ou responsável diante do cumprimento dos direitos e acolhendo e monitorando as demandas de violência doméstica das quais as crianças e adolescentes são vítimas, seja qualquer um agressor que a escola tenha conhecimento contra a crianças e o adolescente. Esse trabalho tem como objetivo geral discutir a importância da atuação do Conselho Tutelar nas escolas de Laranjeiras, com fins a promoção e garantia da proteção aos direitos das crianças e adolescentes. Tem como objetivos específicos caracterizar a composição dos Conselhos Tutelares em Sergipe e discutir sobre a atuação do órgão na cidade de Laranjeiras, quanto à sua relação com as escolas. Trata-se de uma pesquisa descritiva com uso dos procedimentos das pesquisas bibliográfica e de campo. Conclui-se que no estado de Sergipe existem 87 Conselhos Tutelares ativos, com um total de 435 conselheiros tutelares para atendimento à população. Em Laranjeiras são dois distritos, cada um com colegiado próprio. Verificou-se que a relação e parceria com escola é importante dentre as atribuições dos conselhos e que a rompimento dessa relação leva a prejuízos na proteção da criança e do adolescente. Quanto as atribuições dos conselheiros, em particular em Laranjeiras, destaca-se o trabalho que vem sendo realizado, junto a escola e a outros órgãos públicos, e enfatiza-se a necessidade, ainda existente, de que a escola, a população em geral e, inclusive, os próprios conselheiros tenham conhecimento da legislação específica que garante a proteção das crianças e dos adolescentes.

Palavras-chave: Conselho Tutelar. Laranjeiras. Relação Escola.

Abstract: The Guardianship Council as a body whose purpose is to ensure the fulfillment of the rights of children and adolescents, needs to maintain a partnership relationship with the school, in order to be guaranteed to strengthen the protection network of the subjects, in order to that of the parent or guardian regarding the fulfillment of rights and welcoming and monitoring the demands of domestic violence against which children and adolescents are victims, be it any offender known to the school against children and adolescents. This work has as its general objective to discuss the importance of the Tutelary Council acting in Laranjeiras schools, with the purpose of promoting and guaranteeing the protection of the rights of children and adolescents. Its specific objectives are to characterize the composition of the Tutelary Councils in Sergipe and discuss about the agency's performance in the city of Laranjeiras, regarding its relationship with the schools. This is a descriptive research using the procedures of bibliographic and field research. It is concluded that in the state of Sergipe there are 87 active Guardianship Councils, with a total of 435 Guardianship Councilors to serve the population. In Laranjeiras are two districts, each with its own collegiate. It was found that the relationship and partnership with school is important among the attributions of the councils and that the rupture of this relationship leads to damage to the protection of children and adolescents. As for the counselors' attributions, particularly in Laranjeiras, we highlight the work that has been done with the school and other public agencies, and emphasizes the still existing need for the school, the general population and even the counselors themselves are aware of the specific legislation that guarantees the protection of children and adolescents.

Keywords: *Guardianship Council. Orange trees. School relationship.*

INTRODUÇÃO

As crianças e os adolescentes no Brasil estão protegidas na forma da lei, devendo estar longe de qualquer forma de negligência, descriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Recebe punição qualquer pessoa que venha a violar os seus direitos. Essa defesa está contida no art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado pela Lei n.º 8.069, de 13 julho de 1990, sendo preciso estar atento diante da norma legal que ampara as crianças e adolescentes no Brasil, a crescerem de forma digna, respeitando os seus direitos fundamentais como pessoa. Nesse contexto, o foco dessa pesquisa de conclusão de curso na área de Pedagogia é o trabalho realizado pelo Conselho Tutelar da cidade de Laranjeiras, Sergipe/Brasil.

Visando a proteção e garantia desse direito, foi criado o Conselho Tutelar pela Lei n.º 8.069 de 13 julho de 1990, no qual integra definitivamente diversas instituições públicas, estando subordinado ao ordenamento jurídico do nosso país, e que em suas decisões tem autonomia para desempenhar as atribuições que lhes são confiadas de acordo com o (BRASIL, 1990).

O órgão tem como finalidade encarregar e zelar pelo cumprimento dos diretos das crianças e dos adolescentes, esse mesmo órgão não integra ao poder judiciário e exercendo ele a função de caráter administrativo requisitando serviços nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência trabalho e segurança.

O custeio do Conselho Tutelar se dá por meio de verba municipal, cada município deve obrigatoriamente assumir o custo integral para que o órgão possa atuar na cidade. Está vinculado ao Poder Executivo, não estando subordinado a outro órgão e conforme o art. 137 da lei de criação, suas decisões somente podem ser revistas pela autoridade judiciária a pedido de quem tenha legítimo interesse.

Nesse contexto os Conselheiros Tutelares em Sergipe, especificadamente, na cidade de Laranjeiras, precisam manter uma relação de parceria com a escola para que seja fortalecida a rede de proteção de direitos de crianças e adolescente, garantindo o direito de crianças e adolescente como está determinado em lei, a responsabilização dos pais ou responsável diante do cumprimento dos direitos e acolhendo e monitorando as demandas de violência doméstica das quais as crianças e adolescentes são vítimas, seja qualquer um agressor que a escola tenha conhecimento contra a crianças e o adolescente.

No contexto das ações do Conselho Tutelar, existe a ideia simplista de que sua função é prender ou defender meninos e meninas “indisciplinados” ou que extrapolam os limites de respeito e de convivência, em especial, no âmbito escolar. No entanto, um papel importante do órgão é garantir os direitos que estão fundamentados na legislação, os quais garantem a proteção das crianças e adolescentes, onde os mesmos possam ser respeitados em seu desenvolvimento. Nesse sentido, questiona-se: qual a função do Conselho Tutelar? Como está organizado e distribuído o atendimento do órgão no estado de Sergipe? Qual a atuação do Conselho Tutelar junto as escolas na cidade de Laranjeiras?

Esse trabalho tem como objetivo geral discutir a importância da atuação do Conselho Tutelar nas escolas de Laranjeiras, com fins a promoção e garantia da proteção aos direitos das crianças e adolescentes. Tem como objetivos específicos caracterizar a composição dos Conselhos Tutelares em Sergipe e discutir sobre a atuação do órgão na cidade de Laranjeiras, quanto à sua relação com as escolas.

Trata-se de uma pesquisa descritiva com uso dos procedimentos das pesquisas bibliográfica e de campo. A pesquisa de campo Quanto a natureza dos dados, delineasse como uma pesquisa qualitativa que, para Malheiros (2011), caracteriza-se pela preocupação com o fenômeno investigado interpretando-o no contexto no qual se insere.

O trabalho contribui para dar visibilidade à atuação do Conselho Tutelar no âmbito escolar, oportunizando, assim, aos pedagogos, educadores, pais e responsáveis a compreensão sobre como se compõe o órgão em Sergipe e, especificamente, na cidade de Laranjeiras, de maneira que possam ser quebrados paradigmas que se tem a respeito das suas atribuições.

2 CONSELHO TUTELAR: COMPOSIÇÃO EM SERGIPE

A década de 1980 registrou a intensificação da luta pela garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes, por meio movimentos sociais. Durante esse tempo surgiram diversos movimentos, inclusive em âmbito internacional, destacando-se, devido ter mobilizado os próprios meninos e meninas de ruas e todas as pessoas que trabalhavam nesse seguimento de crianças e adolescentes de rua. Entre eles o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), em 1985 foi criado a Frente Nacional dos direitos de criança (FNDC), tendo

a participação de Municípios que visavam a melhoria da condição humana, tendo curta duração e logo após foi criado a Pastoral do Menor da Confederação Nacional dos Bispo do Brasil (CNBB), estendendo-se para vários Estados do país.

No ano de 1988, por meio da Constituição Federal e diante da efervescência dos movimentos sociais, além do envolvimento juristas e pessoas da sociedade civil, surge o primeiro dispositivo para a garantia de direitos da criança e do adolescente no Brasil. Sua construção contou com a participação cidadã, incluindo a opinião de criança e adolescente. Antes do ECA a lei que prevalecia era o Código do Menor Lei de número 6.697, de 10 de outubro de 1979, sancionada pelo presidente João Figueredo. Destinava-se a crianças e adolescentes "menores" em "situação irregular", existindo um caráter discriminatório associando a pobreza a delinquência, deixando de lado as reais dificuldades vividas por essas crianças e adolescentes. Nesse sentido, houve a proposta de uma nova lei na perspectiva da proteção as crianças, aprovada por unanimidade pelos deputados, à época, da bancada parlamentar. No dia 13 de julho de 1990, o presidente da república, Fernando Color de Melo sancionou a lei, cujo art. 267 revogou o Código do menor.

Nesse contexto, o estado de Sergipe adequando-se as novas políticas públicas voltada para o infanto-juvenil, inicia a criação dos Conselhos Tutelares, tanto na capital como em cidades do interior, conforme orientação do art. 132 da Lei n.º 8.069/1990, o qual define que em cada cidade haverá no mínimo um Conselho Tutelar, composto de cinco conselheiros e escolhidos pela população local, os quais desempenharão suas atribuições em quatro anos. Em recente alteração do artigo, pela Lei n,º 13.824, de 9 de maio de 2019, passou a ser permitida recondução dos conselheiros por novos processos de escolha. Enfatiza-se que cada cidade normatizou por lei a criação dos seus Conselhos, que devem por meio da atuação dos seus conselheiros assumir a garantia de direitos das crianças e adolescentes da sua cidade.

Na atualidade, o estado de Sergipe possui 87 Conselhos Tutelares, sendo um total de 435 Conselheiros Tutelares. Em todas as cidades sergipanas existe no mínimo um Conselho Tutelar, sendo que algumas possuem mais de uma representatividade, a quantidade é de acordo com a demanda populacional de cada cidade. No quadro 1, elenca-se os Conselhos Tutelares existentes no Estado, conforme a quantidade de distritos e identificas a lei municipal de sua criação.

Quadro 1 – Relação dos Conselhos/Distritos Tutelares de Sergipe, por cidade

CIDADE	LEI DE CRIAÇÃO	QUANTIDADE DE DISTRITOS
Amparo do São Francisco	Lei nº 09/2007	01
Aracaju	Lei nº 2.520/1997	06
Arauá	Lei nº 371/2000	01
Areia Branca	Lei nº 0104/1997	01
Aquidabã	Lei nº 07/2002	01
Barra dos Coqueiros	Lei nº 598/2010	01
Boquim	Lei nº 288/1992	01
Brejo Grande	Lei nº 48/2000	01
Campo do Brito	Lei nº 086/2000	01
Canhoba	Lei nº 136/2004	01
Canidé de São Francisco	Lei nº 02/1993	01
Capela	Lei nº 92/1992	01
Carira	Lei n° 535/2003	01
Carmópolis	Lei nº 47/1990	01
Cedro de São João	Lei nº 17/1993	01
Cumbe	Lei nº 116/200	01
Cristinápolis	Lei nº 199/1993	01
Divina Pastora	Não localizada[1]	01
Estância	Lei nº 1.227/2005	02
Feira Nova	Lei nº 028/1992	02
Gararu	Lei nº 498/2005	01
General Maynard	Lei nº 04/2003	01
Gracco Cardoso	Lei nº 11/2004	01
Ilha das Flores	Lei nº 008/2005	01
Itabaianinha	Lei nº 760/2006	01
Itaporanga D'Ajuda	Lei nº 162/1998	01
Itabaiana	Lei nº 887/1998	01
Itabi	Lei nº 59/1993	01
Indiaroba	Lei nº 141/1991	01
Japaratuba	Lei nº 084/1990	02
Japoatã	Lei nº 281/2006	01
Laranjeiras	Lei nº 822/2007	02
Lagarto	Lei nº 012/1990	01
Maruim	Lei 257/1999	01
Macambira	Lei nº 452/2001	01
Malhada dos Bois	Lei nº 09/1994	01
Malhador	Lei nº 205/2001	01

[1] Em algumas cidades não foi possível ao autor identificar a lei de criação.

Moita Bonita	Lei nº 236/1901	01
Monte Alegre	Lei nº 01/1995	01
Muribeca	Lei nº 141/1995	01
Nossa Senhora das Dores	Lei nº 090/2005	01
Nossa Sra. Do Socorro	Lei nº 590/2003	04
Nossa Sra. da Glória	Lei nº 589/1999	01
Nossa Senhora Aparecida	Lei nº 04/2000	01
Nossa Senhora de Lourdes	Lei nº 156/1999	01
Neopólis	Lei nº 156/1999	01
Pedra Mole	Lei nº 66/2003	01
Pedrinhas	Lei nº 50/2000	01
Pinhão	Não localizada	01
Pirambu	Não localizada	01
Poço Redondo	Não localizada	01
Poço Verde	Não localizada	01
Porto da Folha	Lei nº 279/2006	01
Propriá	Lei nº 41/1991	01
Pacatuba	Lei nº 02/2009	01
Riachuelo	Lei nº 352/2000	01
Riachão do Dantas	Lei nº 08/2000	01
Rosário Catete	Lei nº 360/1998	01
Ribeirópolis	Lei nº 398/2001	01
Salgado	Lei nº 451/2003	01
Simão Dias	Lei nº 25/1990	01
São Cristóvão	Lei nº 040/2009	02
Santa Rosa de Lima	Lei nº 10/2001	01
Santana do S. Francisco	Lei nº 14/1998	01
Santo Amaro das Brotas	Lei nº 248/1998	01
São Domingos	Lei nº 067/2002	01
São Francisco	Lei nº 239/2008	01
São Miguel de Aleixo	Lei nº 48/2001	01
Siriri	Lei nº 061/2001	01
Santa Luzia do Itanhy	Lei nº 44/2001	01
Telha	Lei nº 073/2007	01
Tobias Barreto	Lei nº 529/1993	01
Tomar do Geru	Lei nº 04/2003	01
Umbaúba	Lei nº 282/1991	01

Fonte: Autoria própria, 2019.

O processo de critérios atualmente instituído para ser Conselheiro Tutelar é o definido no artigo 133 da lei n.º 8;069/1990, no qual a pessoa manifesta que deseje concorrer precisa preencher os seguintes requisitos: ter reconhecimento de idoneidade moral, idade superior a

vinte e um anos e residir no município. São especificados ainda no art. 140 impedimentos a candidatura,

> Art. 140. São impedidos de servir no mesmo Conselho marido e mulher, ascendentes e descendentes, sogro e genro ou nora, irmãos, cunhados, durante o cunhado, tio e sobrinho, padrasto ou madrasta e enteado.
> Parágrafo único. Estende-se o impedimento do conselheiro, na forma deste artigo, em relação à autoridade judiciária e ao representante do Ministério Público com atuação na Justiça da Infância e da Juventude, em exercício na comarca, foro regional ou distrital. (BRASIL, 1990, sem paginação).

Essas normas parentais de impedimento são devidas em virtude de que as decisões do colegiado possa ser de forma coerente, pensando no melhor para a criança e do adolescente e que o parentesco não interfira no bem comum para o público atendido.

Destaca-se que os Conselheiros Tutelares são guardiões de diretos dos sujeitos a quem assumem proteção, as crianças e dos adolescentes e, nesse sentido, devem manter relações com todos que fazem parte da rede escolar para quer não aconteça a violação dos direitos infantis, fundamentados em leis federais. Considera-se que o Conselho Tutelar

> [é] órgão de defesa dos direitos da criança e do adolescente, criado a partir do ECA, para representar a população frente a situações de violação destes direitos; ele tem o papel de representação e encaminhamentos junto à Rede de Serviços Sociais Públicos e Privados, quando estes não cumprem seu dever de atendimento às necessidades de desenvolvimento das crianças e adolescentes e suas famílias; de escuta das necessidades e demandas da comunidade, de apoio ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente na elaboração de políticas públicas nesta área e de orientação educativa. (PERES, 2001).

Têm a responsabilidade de conscientizar os que fazem parte da rede educacional no sentido de que nenhuma criança ou adolescente sofra algum tipo de violência, de caráter intrafamiliar, extrafamiliar ou pela falta de políticas públicas, como também de que aquele que se omite a informar transgressões também é considerado um agente violador de direitos.

3 ATUAÇÃO EM LARANJEIRAS: PROMOÇÃO DA PROTEÇÃO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE NO ÂMBITO ESCOLAR

O município de Laranjeiras faz parte do vale do Cotiguiba, devido ser banhado pelo Rio Cotiguiba e também muito conhecida popularmente pelos seus casarios e ser uma das cidades sergipanas mais ricas em manifestações culturais do seu povo local. Os Conselhos Tutelar, foram criados a parti da Lei Municipal n.º 412, de 23 de março de 1991, composta ela por 30 artigos, sancionada na época pelo gestor municipal Antônio Carlos Franco. Assim, a lei determina na Seção I - Da criação e natureza dos Conselhos:

> Art. 16 - Ficam criados 05 Conselhos Tutelares: dos Direitos da Criança e do Adolescente, órgãos permanentes e autônomos, a serem instalados cronológica, funcional e geograficamente nos termos de Resolução a serem expedidas pelo Conselho Municipal dos Direitos (LARANJEIRAS, 1991, p. 01).

O artigo 19, da lei municipal mencionada, na seção II que são atribuições dos Conselhos Tutelares zelar pelo atendimento dos direitos de crianças e adolescentes, cumprindo as atribuições previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente" (LARANJEIRAS, 1991, p. 07). A cidade de Laranjeiras possui dois distritos, compostos cada um por um colegiado, com cinco conselheiros titulares e conselheiros suplentes, sendo o primeiro distrito localizado no Centro da cidade, atendendo os bairros e povoados como: Pastora, Centro, Vazia, Camaratuba, Pinheiro, Fazenda Varzinhas, fazenda Pinheiro, Jurema e os conjuntos Albano Franco e Comandaroba, e o segundo distrito localizado no bairro Pedra Branca, atendendo os bairros de: Pedra Branca, Mussuca, Cedro e Bom Jesus.

Aqueles que manifestem o desejo de participar do processo de escolha para ser conselheiros tutelar deverá passar pelas exigências das leis municipal de nº 412, de 23 de março 1991, em concordância do ECA. O processo de escolha acontece forma aberta para sociedade. Realiza-se sob responsabilidade do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), sendo fiscalizado pelo Ministério Público (MP) da comarca da cidade. A periodicidade de escolha é a cada quatro anos, de forma unificada em todo o território nacional, sendo realizado no primeiro domingo do mês de outubro do ano subsequente as eleições presidenciais.

As etapas do processo de candidatura em Laranjeiras estão distribuídas da seguinte forma: entrega de documentos dos pré-candidatos para a verificação das exigências padrão; passado o suposto pré-candidato passará por uma prova escrita optativa tendo que obter 50%

de assertivo da prova cujo os assuntos todo relacionado ao Estatuto da Criança e do Adolescente; aquele que obter a quantidade de pontos exigidos torna-se candidatos. Todas as pessoas que estejam aptos com a justiça eleitoral e que votam na cidade poderá votar, sendo indicado apenas um candidato. São eleitos dez conselheiros titulares e dez suplentes, do primeiro ao quinto ocupam o primeiro distrito Centro e do cesto ao décimo ocupa o segundo distrito Pedra Branca, segundo em ordem a suplência.

Os Conselhos Tutelar trabalham de segunda-feira à sexta-feira, no horário de 08:00 às 17:00 horas e em regime de plantão domiciliar todos os dias.[1] É feito uma escala para ficar disponível dois conselheiros para os plantões domiciliar, podendo ser acionados a qualquer momento pelas redes de proteção: policia, hospital ou por qualquer pessoa da comunidade que veja uma grave violação do direito de crianças e adolescente. A demanda dos atendimentos e feita através de denúncia, seja ela anônima ou identificada, partindo da comunidade, por meio do disque 100, hospitais, delegacia e escolas.

> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - direito de ser respeitado por seus educadores;
> III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
> IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
> V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
> V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (PLANALTO 1990).

Teixeira, Silva e Souza (20030 ressaltam que o Conselho Tutelar faz parte de uma rede social comprometida com a garantia dos direitos de crianças e adolescentes e, para tanto, necessita do amparo das políticas públicas. Nesse sentido, os conselheiros tutelares de Laranjeiras participam de ações preventivas sempre no mês de maio para combater o abuso e a exploração sexual infantil. Essas ações são promovidas pelos Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS) através da Secretaria de Assistência e Desenvolvimento do município. Em Laranjeiras, as escolas municipais são as que mais solicitam a presença do órgão, já as escolas estatuais e particulares mantem uma relação mais

[1] Os conselheiros ficam a disposição no plantão de atendimento, em seus respectivos domicílios.

distantes. Esse aspecto remete a problematizar se nas escolas das redes estadual ou particular os casos são de fato reduzidos ou inexistentes ou se são acompanhados sem a presença do Conselho, não havendo um compartilhamento das informações para realização de um trabalho em conjunto. Nesse sentido, indica-se estudos futuros visando compreender melhor essa realidade. Destaca-se ainda a inexistência de registros por parte do Conselho Tutelar na cidade que subsidiem pesquisas sobre as ações realizadas por ele. O que dificulta compreender o alcance de sua ações e atendimento.

Não é possível que se negligencie as crianças e adolescentes, percebendo-as como pessoas que não tenham diretos fundamentais e efetivos ou que deixem de participar do sistema educacional. Saboya (2012) entende a educação como a primeira das prioridades nacionais, sendo um dos maiores desafios na luta para mudar o destino das crianças e adolescentes no Brasil.

Diante disso, os Conselhos Tutelares de Laranjeiras, em conformidade com a legislação pertinente, buscam efetivar a proteção da criança e do adolescente fazendo-se presentes para que esses sujeitos tenham garantidos seus direitos constitucionais. Assim, ao acontecer uma violação dos direitos, devem ser feitos os devidos encaminhamentos, para que a rede de proteção haja de forma imediatas, na busca por conscientizar ou responsabilizar o agente violador de direitos. No âmbito escolar,

> [a] relação da escola com o Conselho Tutelar é, em geral, conflituosa. Por um lado, temos a escola como a unidade do Estado responsável por oferecer o acesso à educação pública de qualidade. Por outro, temos o Conselho Tutelar como órgão responsável por zelar pela garantia desse direito. Considerando a realidade precária da educação pública, estabelece-se aí uma relação de tensão (NASCIMENTO, 2004, p.49-50).

Uma das dificuldades encontradas para se efetivar as atribuições dos Conselhos, quanto ao direto à educação, é a falta de conhecimento, seja por parte dos agentes do órgão como pela rede escolar – professores, diretores, secretários e coordenadores sobre as questões relacionadas às garantias do ECA.

O trabalho educativo é complexo e enfrenta diversos desafios, não só no aspecto do processo de ensino e aprendizagem, mas nas interações que se estabelecem no espaço escolar, entre professor e alunos, alunos e alunos, entre outras. Essas relações sofrem influência das vivências diárias dos professores e alunos. Na atualidade discute-se em relação a proteção das

crianças e adolescentes questões como a omissão dos responsáveis no cuidado das crianças e adolescentes; a dificuldade da falta do poder público em perceber esses sujeitos como seres em desenvolvimento e que necessitam de atenção; a falta de formação dos professores e a demais agentes escolares para lhe dar com situações que envolvem a proteção dos alunos no âmbito escolar, entre outros.

Visando desenvolver um trabalho voltado a essas questões, verifica-se ainda a necessidade que o órgão realize ações para esses fins, como também visando a quebra de paradigmas no que se refere a população pensar de maneira negativa sobre o trabalho realizado pelos Conselhos Tutelares e seus representantes. Inclusive, por vezes, os Conselheiros Tutelares atendem demandas da escola que não fazem parte da sua atribuição, trazendo um círculo vicioso no qual não garante e nem tão pouco protege o aluno, demandas do tipo: rebeldia, conflitos entre alunos, ameaças contra o corpo docente, destruição do patrimônio escolar e, inclusive, problemas de aprendizagem do aluno. A legislação define conforme art. 56 os casos sob responsabilidade no âmbito da escola.

> Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:
> I - maus-tratos envolvendo seus alunos;
> II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;
> III - elevados níveis de repetência (BRASIL, 1990).

É necessário que a rede de educação tenha conhecimento a respeito do ECA, e mantenha a relação direta com o Conselho Tutelar e os demais agentes que fazem parte da rede de proteção: polícia militar e civil, secretarias de educação, secretarias de saúde e Ministério Público. Com os quais será buscada a garantia da proteção infanto-juvenil, e a escola possa buscar solucionar a suspeita ou confirmação de maus-tratos e que possibilite informar ao Conselho Tutelar casos de evasão escolar.

No que se refere à frequência escolar, os Conselhos Tutelares atentos a exigência do ECA, a respeito da obrigatoriedade que todas crianças e adolescentes estarem frequentando a escola, ao receber uma denúncia seja ela de qualquer complexidade, deve adotar como uma das primeiras medidas notificar o dirigente escolar, solicitando um relatório e cópia do diário de classe para ter conhecimento se o aluno está frequentando de forma regular as aulas.

Confirmando-se a infrequência, outras medidas deverão ser adotadas a fim de solucionar o problema.

Verifica-se que a constatação de ocorrência de elevado níveis de repetência é um dos casos que os conselhos tutelares não recebem das escolas, uma possibilidade para a ocorrência desse problema é a falta de conhecimento da escola sobre o ECA e a inexistência de relação entre o Conselho Tutelar e escola. O elevado nível de repetência do educando pode ser um indicador em que a escola deve repensar a prática pedagógica que está sendo desenvolvida na sala de aula. Tendo a demanda, os conselheiros tutelares deverão conhecer o aluno, vê a sua realidade de vida.

Uma das atribuições dos conselheiros tutelares é também a parceria com o Poder Executivo Municipal, no trabalho com a elaboração de propostas pedagógicas, planejamento de programas para atendimento a criança e ao adolescente, e nesse sentido, quando de ocorrências poderá junto com o Conselho de Direito da Criança e do Adolescente articular ações na rede escolar junto a outros setores da administração pública da cidade, para que seja fortalecido o conhecimento dos educadores e dos educando sobre os direitos à proteção dos sujeitos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa proporcionou a compreensão de como se organizam os Conselhos Tutelares em Sergipe e de forma específica, sobre a atuação do Conselho Tutelar da cidade de Laranjeiras/SE. No plano estadual, são muitos os conselhos instalados e dispostos para população a fim de promover a proteção da criança e do adolescente, e em Laranjeiras os cidadão são atendidos por dois colegiados, que seguem as legislações federal e municipal que dispõem sobre a seleção dos seus representantes, atribuições e atendimento.

Verificou-se os desafios que se inserem no contexto educacional e que mantem relação com o trabalho dos conselheiros tutelares. Conclui-se que ainda se faz necessária ações para esclarecer as finalidades dos Conselhos e as atribuições dos conselheiros junto aos agentes escolares. O direito a proteção da criança e do adolescente não pode ser aspecto apenas regulamento em lei, precisa efetivar-se na prática e a relação entre os Conselhos e a escola, e

dessa com os demais órgãos envolvidos para ações conjuntas que visem a garantia desse direito, deve ser encarada com um elemento chave para seu cumprimento.

Foi um desafio discutir sobre o respeito à promoção dessa garantia, no âmbito do Conselho Tutelar de Laranjeiras, pela inexistência de registros documentados das ações realizadas pelo órgão. O que impulsiona a publicizar, posteriormente, junto ao órgão os resultados deste trabalho, a fim de sensibilizá-lo para buscar a melhoria dos seus registros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.

BRASIL. **Código do menor**. LEI Nº 6.697, de 10 de outubro de 1979.

TEIXEIRA, Danile Caetano Silva. SILVA, Maria Carolina Yazbek Gonçalves. SOUZA, Marilene Proença Rebello. **Conselho tutelar:** um novo instrumento social contra o fracasso escolar? São Paulo.

LARANJEIRAS. **Política municipal dos direitos da criança e do adolescente.** Lei n.º 412, de 23 de março de 1991.

LARANJEIRAS**. Política municipal de atendimento dos direitos da criança e do adolescente.** Lei n° 1073, de 29 de abril de 2015.

MALHEIROS, Bruno Taranto **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

NASCIMENTO, Alexandre e ROCHA, Roseli **Tecendo a rede municipal de atendimento integrado à criança e ao adolescente vítimas de maus tratos de Niterói.** Niterói: 2004.

PERES, Emerson Luiz. **Concepções e práticas dos conselheiros tutelares acerca da violência doméstica contra crianças e adolescentes:** um estudo sobre o caso de Curitiba. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001.

SOCIEDADE SEMEAR. Conselhos tutelares do estado de Sergipe. Sergipe 2015.

A IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO ESCOLAR COMO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

Rafaela da Silva Costa[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]
Marcos Batinga Ferro[3]

Resumo: A presente pesquisa é de revisão bibliográfica e de abordagem qualitativa segundo Richardson (2012), tratando-se da avaliação escolar como processo de construção de conhecimento enquanto ferramenta no processo de ensino aprendizagem na formação do indivíduo e do professor. Para Luckesi (1997), a avaliação da aprendizagem é uma prática de investigação do professor, cujo sentido é intervir na busca dos melhores resultados do processo de aprendizagem dos nossos educandos, em sala de aula. A cada ano, a avaliação escolar tem ganhado notoriedade e lugar de destaque em discussões que há envolvem, tendo uma grande importância também para quem mais a prática, que são os profissionais da área da educação. Trazendo uma reflexão sobre as práticas de avaliação, ela oferece informações sobre a história da avalição, métodos e procedimentos de avaliação, informações relativas a nível de conhecimento, envolvimento e mudanças de atitudes do aluno diante de todo o processo de ensino aprendizagem. Não se pode mais pensar que, a avaliação é feita única e exclusivamente para o aluno. Considerando assim que, no compartilhar de conhecimentos entre professor e aluno, se dá a aprendizagem eficaz, a avalição deve ser processual e contínua, levando em consideração aspectos qualitativos e não quantitativos.

Palavras- Chave: Avaliação. Ensino/Aprendizagem. Instrumentos de Avaliação.

Abstract: *This research is a literature review and qualitative approach according to Richardson (2012), dealing with school assessment as a process of knowledge construction as a tool in the teaching-learning process in the formation of the individual and the teacher. For Luckesi (1997), the assessment of learning is a research practice of the teacher, whose purpose is to intervene in the search for the best results of the learning process of our students in the classroom. Each year, the school evaluation has gained notoriety and prominence in discussions that involve, having a great importance also for those who practice the most, which are professionals in the field of education. Bringing a reflection on assessment practices, it provides information on, the history of assessment, methods and procedures of assessment, information regarding the level of knowledge, involvement and changes in student attitudes towards the whole process of teaching learning. One can no longer think that the assessment is made solely for the student. Considering that, in the sharing of knowledge between teacher and*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.
[3] Trabalho coorientado pelo professor Me. Marcos Batinga Ferro.

student, effective learning takes place, the evaluation must be procedural and continuous, taking into consideration qualitative and non-quantitative aspects.

Keywords: *Evaluation. Teaching / Learning. Evaluation Instruments.*

INTRODUÇÃO

A avaliação, sem dúvidas, é um dos instrumentos mais utilizados para classificar e até mesmo de comprovar a aprovação e/ou reprovação de alunos em todos os anos de sua vida escolar. A avaliação, perante Perrenoud (1999), o professor não deve permitir que os resultados das provas que são consideradas de caráter classificatório, sejam vistas como superior a observações que são feitas diariamente por ele em sala de aula. Fazê-la de forma responsável e embasada em práticas do dia a dia, garante que, o discente sinta-se motivado para estar todos os dias em sala de aula e para o docente, garante a autoavaliação, onde por meio de suas práticas e próprias avaliações, ele pode examinar como anda a sua metodologia e desempenho perante a turma.

O processo de ensino-aprendizagem deve ser feito em conjunto professor e aluno, tendo a avaliação, como instrumento de serviço da aprendizagem do aluno e análise da prática do professor. A avaliação no processo educacional deve contribuir para a decisão de quais ações e atitudes pedagógicas deverão ser tomadas durante todo o processo de ensino.

A avaliação do processo de ensino aprendizagem, é realizada de forma continua, cumulativa e sistemática. A avaliação não deve priorizar apenas o resultado ou o processo, mas precisa como prática investigar e interrogar a relação ensino aprendizagem, buscar e identificar os conhecimentos construídos e as dificuldades encontradas.

Quando o professor utiliza métodos e instrumentos de avaliação flexíveis que, atendam toda a dificuldade e especificidades de um aluno, ele não só aperfeiçoa o seu próprio trabalho, mas também, incentiva que o discente busque mais informações sobre o tema a ser estudado. Todo indivíduo por ser imperfeito está sujeito a mudanças e ao progresso de aperfeiçoamento, pois a mudança ocorre através do pensamento.

Nesse contexto, o docente precisa repensar sobre suas práticas e melhora-las, para que, o público alvo de fato seja atendido, tornar a qualidade do ensino e da aprendizagem satisfatório para ambos os lados, refletir sobre para quem estou ensinando, porque estou ensinando e do que precisa, são questões que o professor deve levar em consideração na sua prática, ouvir o aluno e suas experiências são de extrema importância.

Luckesi (2000), reforça que, a prática da avaliação da aprendizagem deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso é diagnostica e não estaciona na constatação.

Assim, este trabalho tem por objetivo geral clarificar a importância da avaliação no âmbito educacional para a construção do conhecimento. A abordagem do trabalho é qualitativa, com base na revisão bibliográfica segundo Richardson (2012).

2 REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS

A avaliação é algo que, se faz presente em toda a nossa vida, seja ela escolar ou não, ao contrário do que se pensa, a avalição não surgiu nas escolas, aliás, o termo avalição é recente no ambiente escolar, antigos utilizavam o termo “exame”.

De acordo com Santos (2008), “o primeiro vestígio sobre o exame se deu na sociedade chinesa nos anos de 1.200 a.C, onde não aparece como instrumento educativo, mas sim como forma de controle e manutenção social” (SANTOS, 2008, p.2).

Portanto, ao contrário do que se pensa, a primeira prática avaliativa, o exame, não surgiu nas escolas. No século XVII, surgiram duas vertentes para a institucionalização do exame, uma vem de Comenius e a outra de La Salle, mas é a partir do século XIX, que começa a ser instalado nas instituições escolares, a pedagogia do exame.

Para Comenius (XVII), “o exame é um espaço de aprendizagem e não de verificação de aprendizagem” (SANTOS, 2008, p.2). Ou seja, se o aluno não aprendeu, ele precisa refletir sobre o método que foi utilizado para a promoção da sua aprendizagem. Já para La Salle (XVII), “o exame funciona como uma vigilância continua e tem como foco aspectos que deveriam ser direcionados para a prática pedagógica” (SANTOS 2008, p.2).

Segundo Luckesi (2002), é a nota que domina tudo; é em função dela que se vive na prática escolar. Assim era a prática da pedagogia do exame, ela estava voltada para a promoção

do aluno na série ou clico subsequente, mas para que isso acontecesse, era necessária uma comprovação, ou seja, a nota no exame, e a nota era o que mais importava, não era motivo de preocupação se ela não expressasse uma aprendizagem satisfatória ou não.

No século XX, a pedagogia substitui o termo “exame” pelo termo “teste”, iniciou-se então os estudos para medir a inteligência humana, através do coeficiente intelectual, na segunda metade do XX o termo é novamente substituído, agora pelo termo “avaliação”. A avaliação neste período se limitava ao campo técnico, ou seja, a construção de livros técnicos sobre a avaliação. Segundo Luckesi (2006), há uma diferença entre o termo avaliar e verificar, para ele,

> [...] o termo verificar provém etimologicamente do latim – verum facere – e significa “fazer verdadeiro”. Contudo o conceito verificação emerge das determinações da conduta de intencionalidade, buscar “ver se algo é isso mesmo[...], [...] investigar a verdade de alguma coisa (LUCKESI, 2002,p.90).

Já a verificação é um processo que se encerra no momento em que o objetivo é alcançado. Torna-se uma ação estável, pois depois que o objetivo é alcançado, ela não é motivada a mudar ou tomar uma decisão.

O termo avaliar, perante Luckesi (2002), também tem sua origem do latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer, “dar valor a” Porém, o conceito “avaliação” é formulado a partir das determinações da conduta de “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...”, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado.

Desse modo, a avaliação se diferencia da verificação, porque é uma prática que vai além de somente focar no objeto desejado, dando importância a tudo que vem antes e depois do objeto.

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996), em seu art. 24, inciso V, fala sobre a verificação do rendimento escolar, estabelecendo alguns critérios, entre eles estão: “a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996).

Nesse primeiro critério e corroborando com Brasil (1996), podemos observar que a avaliação continua e cumulativa, não tem um por objetivo, classificar, selecionar ou excluir, o seu foco é nos processos de aprendizagem, como por exemplo no rendimento do aluno em várias esferas, como cognitivo, afetivo e suas relações; sua aprendizagem se fundamenta em aprendizagens significativas, que se aplicam em cenários vividos pelo aluno e se atualizam quando necessário.

Observando essa questão, percebemos que, a LDBEN é totalmente distorcida da realidade praticada pelo professor, que vem utilizando o instrumento avaliativo, como prática de classificação e exclusão, usando critérios quantitativos. Precisa-se também discutir sobre as práticas pedagógicas humanizadas, onde o ensino é pautado em práticas humanísticas, essa pedagogia humanizada requer repensar todas as práticas pedagógicas onde a única coisa que é importante é o saber cognitivo, esquecendo o sujeito como indivíduo que cuja suas práticas emocionais também interferem em seu desenvolvimento escolar.

Está abordagem é chamada de Abordagem Interacionista, onde a construção do saber é a partir de suas experiências vividas ou seja de processos históricos, sociais e culturais vividos por aquele indivíduo. Nessa abordagem a aprendizagem é um fenômeno que acontece a partir do diálogo que acorre entre professores e alunos.

Libâneo (1998) afirma que,

> a escola é vista como espaço mediador entre aluno e o mundo social adulto e desempenha esse papel pela transmissão e assimilação dos conteúdos culturais historicamente situados. Entretanto não se trata de o aluno recebe-los passivamente, nem se acredita que a assimilação seja uma atividade espontânea; o processo de transmissão/assimilação se dá pela relação dialética entre os conteúdos culturais sistematizados e a experiência social concreta trazida pelo aluno (LIBÂNEO, 1998, p.71).

Olhar com novos olhos para o indivíduo, entende-lo como pessoa completa, e não apenas como alguém que está ali apenas para estimular seu lado cognitivo, precisa-se entender que a escola não é o único agente que possibilita a construção do ser, a participação da família é de extrema importância para que esse processo seja efetivo, pois a família é a primeira referência de educação, é a primeira base que o indivíduo possuí.

3 POR QUE AVALIAR E PARA QUÊ AVALIAR?

A avaliação está presente em todos os lugares em nossas vidas, avaliamos desde um alimento até as nossas relações pessoais e interpessoais, isso não é diferente na escola, precisamos avaliar constantemente os alunos, mas sobretudo as condições nas quais eles aprendem coisas que julgamos fundamentais para a sua formação, uma instituição que não preza pela avaliação como algo que seja imprescindível para a construção do sujeito, está fadada a formar cidadãos não críticos, que irão apenas repetir comportamentos pré destinados por seus professores.

Quando se fala em avalição, pode se pensar apenas em provas que são aplicadas no meio e ao final de um ano letivo, semestre e etc. A maioria dos professores acreditam que a prova é a melhor hora de avaliar seus alunos, utilizando-a como instrumento de punição e ameaça. Os professores elaboram as provas com a intenção de puni-los e não de ajuda-los em sua aprendizagem.

De acordo com Luckesi (2002), esse modo é compreendido como pedagogia do exame que possui como características principais a centralização das provas não centralizando no aprendizado dos alunos. Isso quer dizer que, a educação quantitativa é mais importante para o docente do que a educação qualitativa.

O modelo tradicional de avaliação está caracterizado por uma grande preocupação em obter resultados satisfatórios, onde se enfatiza aspectos quantitativos do que resultados qualitativos, neste modelo tradicional de avaliação, se desconsidera vários outros elementos que são evolvidos no processo de avaliação, onde também a participação do sujeito não acontece.

Também há o modelo avaliativo mais democrático, muito menos frequente nas escolas, mas sem dúvidas muito mais eficaz, onde o sujeito tem uma participação ativa, e a nota não é o que mais importa.

De acordo com Zabala (1998), é preciso considerar na avaliação dos alunos as experiências vividas por eles e pelos professores na escola e na sala de aula.

Olhando por esta ótica a avaliação escolar, deixa apenas de focar em resultados satisfatórios, mas em todo o processo de ensino aprendizagem que ocorre com aquele aluno.

Cada sujeito é único, cada um se desenvolve e aprende no seu próprio tempo, compreender as suas especificidades e peculiaridades é algo que o discente precisa entender.

Mas por que avaliar e para que avaliar? A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina que avaliação seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos se prevaleçam sobre os quantitativos. Sendo assim, os resultados que serão obtidos pelos alunos ao longo do ano letivo, devem ser mais valorizados do que apenas a nota final.

A avaliação escolar, só tem sentido, quando os conteúdos que são cobrados nas provas, são os mesmo que foram dados em sala de aula, a avaliação não deve ser instrumento de punição, ela deve ser um recurso que ajudará o professor a identificar quais são as dificuldades da sua turma, para isso, temos a avaliação diagnostica, ela tem como função verificar quais são as possibilidades do educando prosseguir para a próxima etapa do ensino-aprendizagem, com essa avaliação é possível identificar as dificuldades que cada aluno apresenta e assim o professor tem chances de mudar o seu planejamento, adequando-o para aquele aluno. Hoje o professor já não é detentor de todo saber, mas sim o mediador.

Conforme defendido por Hoffmann (1993), o professor que não avalia periodicamente seu aluno, investigando como anda seu aprendizado, instala no discente suas próprias verdades, sem buscar compreender o que o aluno tem a dizer.

Entendendo isso, compreendesse, que o professor deve ser como um mediador, a sua verdade não será absoluta, o processo de ensino aprendizagem não será unilateral, nesse processo o aluno pode dialogar com o professor através de comentários em provas, trabalhos ou até em rodas de conversas propostas pelo docente. Portando, a avaliação deve ser feita de maneira responsável e periodicamente, as atividades que serão passadas para casa, por exemplo, podem servir como termômetro, para que o educador, tenha uma ideia de como está a sua metodologia, e assim, prosseguir ou reformular a sua prática, avaliar o que funcionou e o que não obteve resultados satisfatórios, oferecer novas estratégias, práticas com mais interação, onde todos possam participar da construção do conhecimento.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos argumentos apresentados percebe-se o quanto ainda é necessária uma transformação no sistema avaliativo da nossa educação, tendo consciência que velhos hábitos trazem consequências negativas tanto para o trabalho que é realizado pelo docente, quanto na formação do estudante. A forma com que os alunos são segregados em bons, médios e ruins contribuem para o comportamento do indivíduo tanto em sala de aula, mas também em sua convivência em sociedade.

Discutir sobre o que a avaliação do ensino aprendizagem pode melhorar, não significa que os professores não estão fazendo o seu trabalho corretamente, e sim que o mundo atual necessita que essa discussão seja aprofundada e posta em prática, a avaliação deve ser vista como algo que irá ser responsável por desenvolver competências e habilidades, que irá trazer para aquele indivíduo o senso crítico.

É partindo destes aspectos que devemos começar a enxergar a avaliação. Por mais que a palavra “Avaliação” o seu significado remeta a “Valor”, é preciso olhar além, e é nesse olhar além em que o professor deve se debruçar, pois ele tem uma grande responsabilidade, levando em consideração que ele é o responsável pelo desenvolvimento intelectual e cognitivo do aluno. Essa temática é de grande importância e deve-se ser discutida sempre que for necessário. Quando escolhi este tema, sabia que não seria fácil, pois a avaliação não é fácil, ela envolve muitos fatores que precisam ser observados e levados em consideração, estamos tratando de vidas que serão afetadas positivamente ou negativamente com a avaliação.

Nessa busca de uma boa nota, deixamos passar qualidades que devem ser levadas em conta, quando se há a obsessão por uma boa nota, uma boa colocação, vão se dividindo, e é aí que acontece a segregação entre os bons, médios e ruins.

O aluno que não obtém uma boa nota passa a ser taxado como mal aluno e o que obtém uma boa nota, é chamado de bom aluno, o professor não leva em consideração aspectos qualitativos, e sim quantitativos, o aluno fica revoltado, passa a não prestar mais atenção na aula, e é onde há o começo da evasão escolar. O processo de avaliação deve ser contínuo e processual, buscando sempre entender o indivíduo como um ser humano que tem emoções e

vida fora da escola, acontecimentos externos, também influenciam no ensino aprendizagem daquele aluno e isso deve ser compreendido.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação da aprendizagem:** mito e desafio. Porto Alegre, Revistas Educação e Realidade, 10 ed. 1993.

HYPOLITTO, Dinéia. **O professor como profissional reflexivo.** São Paulo/agosto 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública:** a pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

Luckesi, Cipriano Carlos,2002 "**Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições", Cortez, 14 ed. – São Paulo.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

PERRENOUD, Philippe, **A avaliação no espírito da excelência e do êxito escolares.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, Jussara Gabriel. **História da Avaliação:** do exame à avaliação diagnostica. Disponível em https://ssl4799.websiteseguro.com/swge5/seg/cd2008/PDF/SA08-20949.PDF acessado em 22 de outubro 2019.

Zabala, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução Ermani F. da F. Rosa- Porto.

TRAÇOS DA DEPRESSÃO INFANTIL NO AMBIENTE ESCOLAR: O Que Fazer?

Raquel Rael dos Santos[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]
Marcela Montalvão Teti[3]

Resumo: Atualmente, no mundo, existem milhares de crianças com depressão dentro do âmbito escolar, considerada como uma doença que não escolhe gênero, tentativas de se estudar a depressão infantil têm surgido desde o início do século XIX, segundo estudos de Cruvinel; Boruchovitc (2003). Assim, este trabalho tem por objetivo analisar o conhecimento que professores têm em sala de aula a respeito da relação entre a depressão e educadores no uso total das suas práticas metodológicas e educativas que adotam durante o tratamento da depressão infantil. Para isso, precisa-se identificar se o profissional conhece a doença, como também verificar seu papel diante de alunos com comportamentos depressivos e sintomáticos, buscando a importância do educador como identificador e sua contribuição educacional durante o tratamento, visando crescimento educacional e social. Para isso, realizou-se uma pesquisa de revisão bibliográfica segundo Richardson (2012), através de artigos acadêmicos, livros, sites publicados sobre depressão infantil, com o objetivo em entender e compreender seus sintomas, causas e tratamentos. Portanto, este trabalho teve por objetivo demonstrar a importância do trabalho pedagógico na depressão infantil. Considerando ao final do mesmo que, os problemas psicológicos infantis devem ser avaliados de forma que professor possa evidenciar fatos e comportamentos que estarão afetando negativamente o desenvolvimento da criança, incluindo estratégias pedagógicas que, em conjunto com a família e a escola, auxiliem no tratamento da doença.

Palavras-Chave: Depressão Infantil. Professor. Sintomas.

Abstract: *Currently, there are thousands of children with depression within the world, considered as a disease that does not choose gender. Attempts to study childhood depression have emerged since the early nineteenth century, according to studies by Cruvinel; Boruchovitc (2003). Thus, this paper aims to analyze the knowledge that teachers have in the classroom about the relationship between depression and educators in the full use of their methodological and educational practices that they adopt during the treatment of childhood depression. For this, it is necessary to identify if the professional knows the disease, as well as to verify its role in front of students with depressive and symptomatic behaviors, seeking the importance of the educator as an identifier and his educational contribution during treatment, aiming at educational and social growth. For this, we conducted a literature review research according to Richardson (2012), through academic articles, books, published websites about child depression, with the objective of understanding and understanding its symptoms, causes and treatments. Therefore, this paper aimed to demonstrate the importance of pedagogical work in childhood depression. Considering at the end of it, the psychological problems of children*

[1]Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2]Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.
[3]Professora da IES e Coorientadora. Dra. na área de Psicologia.

should be evaluated in such a way that the teacher can highlight facts and behaviors that will be negatively affecting the child's development, including pedagogical strategies that, together with family and school, help in the treatment of disease.

Keywords: *Child Depression. Teacher. Symptoms.*

INTRODUCÃO

A depressão é um mal mais significativo no mundo atual, sua incidência e crescimento está ligado em altos números por todas as classes e etnias. Depressão é um termo utilizado na área psicológica e psiquiátrica para diagnosticar um indivíduo com transtorno de humor e comportamento, uma síndrome em que a principal queixa ou doença apresentada pelos pacientes é o humor depressivo, irritável e melancólico, em alguns momentos ou durante a maior parte do dia.

No entanto, a depressão é considerada e conhecida como uma profunda tristeza sem causa ou motivo aparente, onde o paciente tem suas funções psíquicas e motoras ficam mais lentas, havendo diminuição na capacidade de atenção e concentração, segundo (FERREIRA, NUNES, 2017, p. 113) “a depressão é uma doença psiquiátrica, crônica e recorrente, que produz uma alteração do humor caracterizada por uma tristeza profunda”.

No século XX nos anos de 1995 e 1996, a depressão passou a ser considerada uma doença com transtornos afetivos e do humor, pois antigamente era diagnosticada para tratar, designar ou caracterizar sintomas estados de problemas mentais, chamada de loucura ou melancolia, há mais de 25 séculos. “Estima-se que, 5,9% da população geral de crianças, adolescentes e adultos, apresentem depressão, considerada com uma doença que não escolhe gênero e nem classe social, já prevendo seu aumento para próximas décadas” (ROCHA, SILVA, 2016, pg. 03). A Organização Mundial da Saúde (OMS) indica a depressão como uma das principais causas de incapacidade e suicídio, fazendo milhares de vítimas anualmente, essas vítimas são crianças, adultos e adolescentes

Essa síndrome reflete o desequilíbrio e comportamento não só das pessoas, mas também da sociedade e meio ambiente, atualmente a depressão, tornou-se muito comum em crianças, uma doença séria, que sem diagnóstico correto, pode contribuir para várias alterações do humor e isolamento infantil, provavelmente por estarem em constante desenvolvimento, não

possuindo ainda a capacidade para compreender e se entender o que lhe internamente lhe acontece, demonstrando comportamentos agressivos e rebeldes.

Na sua atípica, a depressão infantil esconde verdadeiros sentimentos depressivos, deprimidos, furiosos e melancólicos, sob uma máscara de irritabilidade, de fragilidade, de agressividade e grande prostração ou hiperatividade, de acordo com (ALEIXO, 2010, p. 24) "há mudança súbita e inexplicável de comportamento em crianças com depressão; com queixas de dores de cabeça; isolamento social; atraso de linguagem, movimento ou reações lentas."

Assim, o presente estudo, tem por central objetivo promover uma reflexão aprofundada sobre a depressão infantil na escola, priorizando as estratégias metodológicas com intervenção e diagnóstico educativo do pedagogo em sala de aula.

Tal artigo justifica-se pelo fato de a depressão na infância, trazer dificuldades de aprendizagem na escola, e no ajuste pessoal, intelectual e crescimento educacional, que terá futuras consequências graves no aluno, por não ter sido devidamente avaliado pela família, educadores ou diagnosticado pelos médicos competentes e capacitados. A metodologia desta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, sendo um trabalho de revisão bibliográfica, de acordo com Richardson (2012).

2 DEPESSÃO INFANTIL NA ESCOLA: COMO IDENTIFICÁ-LA?

As crianças sempre estarão em constante, mudanças, desenvolvimento e evolução, comportamentos diversificados e ansiosos pelo conhecimento durante os primeiros anos de vida vão estar presentes no cotidiano da vida afetiva e escolar.

"A perturbação depressiva é um dos mais significativos problemas no mundo atual e a sua incidência tem aumentado exponencialmente" (VIEIRA, 2018, p. 10). Como ainda, não sabem identificar, demonstrar, diferenciar e nomear suas grandes e pequenas emoções, pois, a grande maioria dos seus sentimentos fazem parte das coisas que, elas sentem durante a infância, e esse momento, mal acompanhando, pode ser estendido até a vida adulta contribuindo para seu aspecto intelectual e educacional.

Assim, a depressão infantil é mais difícil de ser diagnosticada do que em adultos formadores de opinião, porque na maioria dos casos, os pequenos não têm consciência e nãos

conseguem assimilar seus sentimentos que sejam identificados como sintomas que são causados por uma doença, pois em crianças a depressão prejudica totalmente seu desenvolvimento, visto que seu início precoce possui sintomas que se não tratados, o acompanhará até a idade adulta.

A depressão infantil pode ser diagnosticada primeiramente pela presença sinais e sintomas que podem se apresentar de forma mascarada e, às vezes, pouco imperceptível, como baixo desempenho escolar, pouca capacidade de interação para se divertir: (anedonia), de acordo com (RIBEIRO; DUTRA; MACUGLIA 2015, p. 02,) "depende-se que a identificação e o tratamento da depressão na infância se tornam extremamente importantes, visto que os sintomas podem dar continuidade na vida adulta", incluindo também a fadiga excessiva, irritabilidade constante, mudanças alternadas de humor e comportamento, desânimo, sonolência ou insônia, mudança ou alteração no padrão alimentar, queixas físicas, sentimento de culpa, tristeza, desvalia, sentimentos depressivos, ideação aos atos suicidas, medo e choro sem causas aparentes, afeto deprimido ou reprimido, dificuldades de concentração e comprometimento do aprendizado, e em meio a tanto sintomas, alguns vem acompanhados da hiperatividade., segundo (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2003, p.03) "a incidência de problemas emocionais, mais especificamente depressão, ocorrem com certa freqüência em crianças de séries escolares iniciais."

Estudos sobre depressão infantil dentro do ambiente escolar têm surgido desde o início do século XIX. No entanto, etapas e projetos metodológicos de conceituação de depressão em crianças foram realizadas e introduzidas de acordo com relatórios psiquiátricos e psicológicos, descartando, às vezes, a importância do papel do professor e do psicopedagogo como sujeito de fundamental para o andamento no processo no combate a depressão na sala de aula, para (Domingues, 2006, p. 19)"caberia à escola dar o suporte, para que o aluno possa se sustentar enquanto cresce"

"O educador infantil tem papel fundamental na identificação e encaminhamento a profissionais qualificados para o tratamento de seus alunos com sintomas depressivos, é primordial que conheçam o transtorno de humor" (CARMO; SILVA; TRANCOSO, 2009, p. 04).

Em alguns casos, a doença é identificada primeiramente pelo pedagogo em aula, sendo posteriormente repassada às atenções familiares e médicas, dá-se ai, a grande importância do

papel do profissional da pedagogia na depressão infantil dentro do âmbito escolar, assim, como os alunos ficam grande parte dia estudando, a escola tem papel fundamental no diagnóstico precoce e posteriormente na continuidade do tratamento.

3 CAUSADORES DA DEPRESSÃO INFANTIL

A depressão consiste num distúrbio afetivo e emocional que passou a ser considerado suscetível às crianças há trinta anos, foi difícil, mas, reconhece-se que ela existe e está aumentando em todo o mundo a família e a escola tem papel fundamental para evitar que a doença se manifeste ou se agrave, pois os sintomas de depressão em crianças são os mesmos encontrados nos adultos.

De acordo com (DOMINGUES, 2006, p. 02- 03),

> a depressão compreende uma experiência afetiva (humor) e uma queixa (sintoma), bem como uma síndrome (critérios operacionais). Como experiência afetiva de tristeza, é comum aos seres humanos; como sintoma, está presente em diversas doenças físicas e mentais; como síndrome, está associada a transtornos mentais e físicos específicos. Os sintomas típicos da depressão maior são: humor deprimido e falta de interesse, prazer e energia, que se combinam aos sintomas adicionais. O humor deprimido é a marca registrada de todas as depressões. Algumas das características cognitivas que acompanham o estado deprimido são: dificuldade de concentração, baixa autoconfiança, culpabilidade, perspectiva negativa.

A realidade é que por trás de uma criança com depressão existem suas causas que acionam gatilhos e causam distúrbios que prejudicam a vida da criança na escola ou em sua casa. segundo (VIEIRA, 2018, p .25), “na depressão infantil, é importante que a família e professores, e todos que estão próximos do desenvolvimento da criança, sejam observadores do seu bem-estar físico e emocional.” Dentre tantos motivos que causam a depressão infantil, estão os problemas que a crianças enfrentam como, separação dos pais, morte de um parente afetivamente próximo, abandono familiar, *bullying* na escola, abuso psicológico, sexual e físico, alterações nos padrões de vida, mudanças bruscas e repentinas e maus tratos verbais familiares.

Diante das causas, também faz parte do papel do pedagogo identificar e reagir a esse aspecto, pois a falta ou um erro no diagnostico pode acarretar agravamento da doença e o

professor pode contribuir grandemente para o sucesso no tratamento identificando a natureza do problema.

"No caso de depressão infantil, a identificação e o diagnóstico, facilitarão a adoção de programas reabilitativos e educacionais Também auxiliarão nas constantes interações entre o observador e o observado, no caso, o professor e aluno" (GIANCATERINO, 2019, p.04). A depressão infantil não deverá ser tratada somente como problema familiar, a escola tem um papel único, responsável e fundamental na identificação e no auxílio para o encaminhamento aos profissionais qualificados para o tratamento de seus alunos com sintomas depressivos, fazendo com que seu trabalho como professor tenha sua parcela de importância no sucesso com o tratamento e desenvolvimento educacional total da criança.

A depressão é uma doença bastante presente no mundo atual, seu diagnóstico tem aumentado exponencialmente em crianças, este problema causa em desequilíbrio psicológico não só das crianças, mas também na nossa sociedade e de nosso meio ambiente, o professor pode ser um identificador de suma importância da doença. O professor também incluir não somente causas fatais ou física, entram também como causadores a superproteção dos pais, a permissividade em excesso, negligência, cobranças em excesso e o abuso da autoridade familiar, são bastante comuns para o desencadear da depressão. Perante (DOMINGUES, 2006, p. 19), "o ponto intermediário para que localize a depressão, está entre as posições de super-exigência, rigidez e autoritarismo, em um extremo, o descuido, negligência e desinteresse, em outro".

4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

"Alterações emocionais podem ser difíceis de identificar, diferente dos problemas de saúde física, em que os sintomas são claros, a principal manifestação dos transtornos de humor são alterações comportamentais" (NWABASILI, 2017, p. 03). Ao identificar um aluno com alterações de comportamento, o diálogo com a criança e com os pais deve ser empática e bastante clara. É importante para o resultado ser positivo no relato de informações que todos ao redor compreendam o sofrimento da criança, neste aspecto, a escola ser uma fonte de informações que possam auxiliar a família e a escola a lidar com o problema.

As crianças sempre dependem de adultos fora e dentro da escola para sobreviver e se desenvolver, no caso, o aluno portador da depressão, precisa-se do uso de práticas pedagógicas que possibilitem a construção da autonomia emocional e educacional, assim, tem sido frequente professores detectarem alunos envoltos em melancolia e dificuldades de aprendizagem. “A concretização de cuidar e educar com estratégias e práticas educativas, é um grande desafio pra educadores e familiares” (RAU, 2012, p.79). O correto seria que, estudantes em sofrimento possam ser encaminhados pelos profissionais da educação devidamente habilitados na área de saúde mental que, possam identificar através de seu trabalho, alunos com depressão, orientando a família levá-lo as unidades de saúde para atendimento psicológico, tornando possível auxiliá-los durante a recuperação.

É fundamental para o desenvolvimento, que professor, família e toda escola, como adultos responsáveis pela aprendizagem e estado mental da criança, tenham a consciência e discernimento educacional, familiar e médico, para a construção do trabalho pedagógico e emocional, “ O trabalho do educador exige postura objetiva e consciente, envolve criatividade e transformação, priorizando práticas voltadas as necessidades e interesses” (RAU, 2012, p. 81). Assim, a inserção das metodologias voltadas a tratamento, possibilita seu crescimento e permite ao educador o encontro com características que levem esses alunos com depressão uma maior interação social, emocional, cognitiva e educacional.

5 O PROFESSOR E A DEPRESSÃO

O professor tem papel importantíssimo na mediação dos diálogos com familiares e médicos envolvidos no tratamento da criança, lembrando que a educação infantil começa do 00 aos 05 anos e a fundamental a partir dos 06 anos, diálogos fazem parte e devem incluir a família, para melhor desenvolvimento do tratamento da criança dentro da escola. “muitas vezes o professor decide o caminho a ser percorrido, as ações para cada obstáculo, e o momento certo onde a criança deve iniciar o percurso” (OLIVEIRA, 2013, pg. 125). Assim o plano ou projeto pedagógico é voltado para o acolhimento da criança, do contato e do diálogo com a família, visto que em alguns casos, a relação professor e aluno são determinantes para a descoberta dos problemas e das causas que casam a depressão.

Não estará ao educador o papel de especialista em depressão infantil ou qualquer doença mental, mas será dele a devida identificação, atenção e sensibilidade as mudanças de comportamento dos seus alunos, assim a depressão infantil pode ser dividida resumidamente em duas classes: UNIBIPOLAR, onde suas características principais são a baixa estima, melancolia, desanimo, falta de apetite, atraso educacional, insônia ou hipersonia e pensamentos suicidadas, diagnosticada como depressão grave, e a BIPOLAR, quando as características são a elevada euforia e autoestima, cantar e falar muito e inconsistência de pensamentos, diagnosticada como depressão leve com episódio de semanas ou meses.

De acordo com (DOMINGUES, 2006, p. 15),

> as doenças afetivas podem ser divididas, para fins didáticos, em dois grandes grupos: a depressão (também chamada de doença afetiva unipolar) e as doenças bipolares (também conhecidas como psicoses maníaco-depressivas). A depressão é chamada de unipolar porque a sua apresentação se situa sempre no mesmo pólo do estado afetivo – sentimento de tristeza, desânimo e desesperança. As doenças bipolares são assim chamadas porque envolvem uma mudança de um pólo depressivo para um exaltado, com irreal otimismo.

Nas crianças quando existe o passamento do bipolar para o unipolar, a criança torna-se menos agressiva e mais resguardada, mas não menos perigosa para ela mesma, pois significa que seu estado mental não foi levado a sério, que o diálogo do educador não foi ouvido, assim, a criança não foi devidamente identificada e diagnosticada, levando a depressão para um quadro mais grave, dificultando o trabalho do professor, família e médicos, segundo (NWABASILI, 2017, p. 04) “na escola, profissionais clínicos podem capacitar a pedagogos para identificar alunos com depressão e auxiliá-los durante a recuperação”. Então, neste sentido, a participação efetiva do educador fará toda diferença no tratamento do aluno.

A boa notícia que as crianças com depressão, devido a sua pouca compreensão de sentimentos, devidamente tratadas, recuperam-se mais rápido que os adultos. A depressão não é simplesmente contar e avaliar comportamento e sintomas, todas as alterações devem ser observadas e levadas a sério por adultos responsáveis pela criança e pelo seu tratamento, a interação entre o professor, a família e psicológicos podem levar ao tratamento da depressão infantil ao sucesso, especialmente se a criança tiver um suporte emocional dos pais, médicos e educadores, de acordo com (CAMARGO, 2017, p. 02), “é importante lembrar que esse mal é

tratável, com supervisão médica, e que a cooperação entre família e escola pode detectar o problema a tempo de melhores resultados."

Segundo (SBIE, 2012, p.02) "pais, professores e psicólogos devem trabalhar em conjunto para acompanhar a criança e estimular seu desenvolvimento." Assim, a união será de grande ajuda, no agir com eficiência, para saúde emocional do aluno.

O importante é ressaltar que, é uma doença, tratável, de medicamentos com supervisão médica, com a cooperação entre família e escola que pode detectar o problema primeiramente e a tempo de conseguir melhores resultados, pois tem sido frequente que, os professores detectem alunos envoltos depressão, isso também representa e identifica que os atuais educadores estão acompanho os avanços na educação, possibilitando mais reflexões no seu próprio comportamento, criando mais responsabilidade e comprometimento com a educação infantil, segundo (GERRA, ALMEIDA, AFONSO, 2018, p. 04) "entende-se que, um profissional especializado pode realizar o diagnóstico, entretanto, o professor pode e deve estar atento ao comportamento dos alunos", portanto, definiu-se que, a parceria será de grande suporte para o tratamento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os conhecimentos acerca do assunto, a depressão não tratada causas grandes transtornos a criança. Saber identificar os sintomas da depressão infantil, ou trabalhar com crianças diagnosticadas com sintomas depressivos, que podem se manifestar de diferentes formas dentro ambiente escolar, o professor deve estar atento e quase sempre alerto aos sinais indicativos, na mudança, alteração ou diminuição das atividades escolares, agressividade sem causa aparente e isolamento social, tristeza ou alegria excessiva.

A depressão não diagnosticada a tempo tem efeitos sérios e de grande repercussão na vida de uma criança. Problemas psicológicos infantis não devem ser avaliados, sem observar o nível da gravidade que permitem ao professor evidenciar fatos e comportamentos que estarão afetando negativamente ou positivamente o processo de tratamento e desenvolvimento da criança. Na depressão e necessário um olhar ao aluno em sua totalidade, considerando uma observação para as suas características depressivas, para tanto, escolas e familiares devem estar

adequados as novas estratégias, orientações e esclarecimentos educacionais e clínicos sobre a doença.

Depressão infantil não é apenas um problema individual ou familiar, se torna ser um problema escolar quando o professor tem papel essencial na identificação, no auxílio ao tratamento especifico, no encaminhamento a profissionais da saúde qualificados em sintomas psicológicos e depressivos, neste sentido é de extrema importância que os professores conheçam esse transtorno de humor e sentimentos, para que a união entre escola, a família e medicina estejam de comum acordo pelo bem estar emocional e físico do aluno, para se obter os resultados almejados é necessário ao professor se mantenha atualizados em conhecimentos para lidar, reconhecer e identificar estas dificuldades e conflitos emocionais infantis, observando muito de perto o comportamento do aluno.

Assim, considerando e dando a devida importância sobre a gravidade real e suas causas do problema que foi exposto na pesquisa, se prioriza primeiramente a troca de diálogos e informações entre os educadores, pais ou responsáveis legais, escola e parte clinica sobre a doença, permitindo assim uma contribuição correta no tratamento emocional, destacando a ênfase sobre o crescimento e desenvolvimento educacional das crianças, esclarecendo e lidando com informações importantes para a diminuição da Depressão Infantil no ambiente escolar.

7 REFERÊNCIAS

ALEIXO, Gisele Aparecida. **Depressão Infantil.** Disponível em: https://pedagogiaaopedaletra.com.br. 2010. Pesquisado em 23 de Setembro de 2019.

CARMO, Alessandra Lopes do. SILVA, Ana Paula Barrozo da. TRONCOSO, Ana Cristina. **Depressão Infantil: Uma Realidade Presente na Escola**. **2009.** Disponível em: https://www.researchgate.net. Acesso em 24 de Setembro de 2019.

CAMARGO, Wanda. **Depressão no Ambiente Escolar**. Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br. 2017. Acesso em 02 de Outubro de 2019.

CRUVINEL, Miriam. BORUCHOVITCH, Evely. **Depressão Infantil**: Uma Contribuição Para a Prática Educacional. Psicologia Escolar e Educacional. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/. 2003. Acesso em 25 de Outubro de 2019.

Depressão Infantil na Escola: Como Identificar os Sintomas e Tratar o Problema. Disponível em: https://www.sbie.com.br/blog. 2017. Acesso em 20 de Outubro de 2019.

DOMINGUES, Meire Regina. **A Depressão em Jovens é uma Área de Crescente Investigação. Ela Afeta o Seu Desempenho Escolar e Sua Vida Como um Todo**. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia..com.br. 2006. Acesso em 25 do 0utubro de 2019.

GIANCATERINO, Roberto **Depressão Infantil:** Estratégias de Intervenção Psicopedagógicas em Sala de Aula com Crianças Depressivas. Disponível em: https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br. 2019. Acesso em 20 de Outubro de 2019.

GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. ALMEIDA, Fernanda Matos de Moura. AFONSO, Danielle Borges. **Depressão Infantil**: Ensino-Aprendizagem a Partir de uma Experiência. Revista Cesumar – Ciências humanas e Sociais Aplicadas. 2018. Disponível em: http://periodicos.unicesumar.edu.br. Acesso em 22 de Setembro de 2019.

NWABASIl, Mariana Queen. **Depressão**: A Ameaça Invisível. Disponível em: https://gestaoescolar.org.br 2017. Acesso em 22 de Setembro de 2019.

OLIVEIRA, Zilda Ramos de. **O Trabalho do Professor na Educação Infantil.** Projetos e Práticas Pedagógicas. Vários autores. São Paulo. Ed. Biruta. 2013.

RICHARDSON. R.J**. Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RIBEIRO, Maiara Viana. MACUGLIA, Greici Conceição Rössler. DUTRA, Morgani Moreira. A.http: Terapia Cognitiva Comportamental na Depressão Infantil: Uma Proposta de Intervenção. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/sciel. 2015. Acesso em 22 de Outubro de 2019.

RAU, Maria Cristina Troes Doreneles. **Educação Infantil –** Práticas Pedagógicas de Ensino e Aprendizagem. Série Metodológica. Curitiba. Ed. Intersaberes. 2012.

SILVA, Adriele Vieira; ROCHA, Adriana Cristina**.** Ludoterapia No Tratamento Terapêutico Da Depressão Infantil: Um Estudo A Partir Do Pensamento Cognitivo-Comportamental. **Revista Uningá Review**, V. 28, N. 1, 2018. Disponível em: http://www.Revista.Uninga.br. Acesso em 09 de Outubro de 2019.

VIEIRA, Gardênia Maria. **Percepções de Sintomatologia de Depressão Infantil em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.** Disponível em: http://195.22.21.182/handle/20.500.11796/2698. 2018. Acesso em 14 de Outubro de 2019.

ESTOU COM MEDO DA SALA DE AULA:
Violência Escolar em escolas Públicas de Aracaju/Sergipe

Sâmira de Cássia Reis Vieira[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: Este trabalho trata a relação de violência escolar contra professores na cidade de Arcaju/Se, fazendo um relato do período de 2010 a 2019. Onde, se discuti o conceito de violência e alguns atos de violência ocorridas no processo educacional ao qual o professor é submetido, destacando os valores assimilados, regras submetidas e contexto em que vive. Segundo Para Charlot (2002), definir e delimitar fronteiras da violência escolar é difícil, pois o significado de violência não é consensual. Segundo a literatura, são muitos os termos usados a fim de caracterizar o que vem a ser violência escolar. Assim, o artigo tem por objetivo demonstrar a violência escolar sofrida pelos professores de maneira verbal, física, psicológica. Este estudo, foi realizado através de levantamento de revisões bibliográficas caracterizando-se como uma pesquisa de análise qualitativa segundo Richardson (2012).

Palavras- Chave: Escola. Professor. Violência.

Abstract: *This paper deals with the relationship of school violence against teachers in the city of Arcaju / Se, reporting from 2010 to 2019. Where, the concept of violence and some acts of violence occurred in the educational process to which the teacher was discussed. is submitted, highlighting the assimilated values, submitted rules and context in which they live. According to Charlot (2002), defining and delimiting borders of school violence is difficult, since the meaning of violence is not consensual. According to the literature, there are many terms used to characterize what is school violence. Thus, the article aims to demonstrate the school violence suffered by teachers verbally, physically, psychologically. This study was conducted through a survey of bibliographic reviews characterized as a qualitative analysis research according to Richardson (2012).*

Keywords: *School. Teacher. Violence.*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

Conforme Polato (2007), atualmente, vive-se num período de crise da educação, onde, o papel da escola não está mais claro. Sua finalidade, já não é, somente, ensinar conteúdos educacionais tradicionais. O espaço escolar vai, além disso, tornando-se um espaço de interação entre seus participantes. É um lugar onde as crianças e adolescentes aprendem a se relacionar, adquirem valores e crenças, desenvolvem senso crítico, autoestima e segurança.

Esta crise na educação, é reflexo de muitos fatores, dentre eles, as recombinações familiares, o desemprego, problemas sociais, o tráfico de drogas, roubos, tiroteios, más-condições de moradia.

A violência institucional escolar possui duas formas básicas: a violência disciplinar e a cultural (simbólica). A violência na escola, ocorre desde a intimidações físicas e verbais à degradação do espaço físico ou depredação. Louças e janelas quebradas, banheiros com encanamento entupido, furto de torneiras e lâmpadas, atos de vandalismo (pichações de paredes, muros, carteiras quebradas dentre outros), são alguns exemplos de violência cometida contra o patrimônio escolar, pelos alunos.

O tema foi escolhido mediante os noticiários e debates atualmente sobre a violência acarretada para o processo educacional ao qual e submetida diariamente. Partindo da problemática em quere saber quais razões que, levam o aluno a praticar algum ato de violência contra o professor?

Assim, o artigo tem por objetivo geral demonstrar a violência escolar sofrida pelos professores na cidade de Aracaju/Se de diversas maneiras, seja ela verbal, física, psicológica. Justificando-se pelo fato de que, diariamente, existem notícias de violência nas escolas, discussões entre alunos e professores, ameaças. Este estudo, caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, cujo trabalho será feito a partir de revisão bibliográfica de acordo com Richardson (2012).

2 CONCEITOS DE VIOLÊNCIA

A violência é um fenômeno que, vem se acentuando no mundo contemporâneo e nos casos mais extremos, viola o mais fundamental dos direitos humanos: o direito à vida, o que, amplia, sua incidência, dificultando, ainda mais, a sua compreensão.

Segundo Arendt (1969/1970), falta grandes estudos sobre o fenômeno da violência e tem-se, consequentemente, uma banalização do conceito.

Portanto, verifica-se os tipos de violência praticados dentro da escola. Alguns deles são: violência contra o patrimônio, violência simbólica e violência física.

A violência contra o patrimônio é compreendida por Colombier et al. (1989), como sendo aquela que, é praticada contra a parte física da escola. “É contra a própria construção que se voltam os pré-adolescentes e os adolescentes, obrigados que são a passar neste local oito ou nove horas por dia

Historicamente, a questão da violência escolar não é um fenômeno novo, ela assume apenas formas que, aí sim, são novas. Esse fenômeno de violência escolar parece aumentar nos estabelecimentos escolar, tonando assim uma angústia social.

Charlot (2002), em seu livro traz a violências no contexto escolar como violência na escola, violência a escola e violência da escola. Violência na escola é aquela produzida dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar.

Violência à escola, estando ligada à natureza e às atividades da instituição escolar (incêndios provocados por alunos, agressões a professores, demais trabalhadores da educação); e a violência da escola é a violência institucional, simbólica, que os alunos sofrem ou são submetidos (atribuições de notas, palavras e atos considerados pelos alunos como injustos e discriminatórios, castigos, humilhações, entre outros).

Aqui, dar-se-á destaque a violência na escola onde, está vem sofrendo reflexo de fatores externos das relações interpessoais e ocasionando conflitos em sala de aula. Alguns estabelecimentos escolares, estão criando climas de ataque a dignidade, em que, os professores sentem-se atingidos em seu âmbito pessoal e profissional.

Perante Santos (2012), a violência escolar é dada pela ação exercida entre membro da comunidade escolar que ocorre dentro das instalações escolar ou em espaços relacionados com a escola. Quando se fala em violência escolar agregar ela sempre ao bullying , a agressões

verbas e físicas entre estudantes , assédio entre outros e nunca se mencionar a violência sofridas por professores.

Em entrevista feita pela pesquisadora Santos (2012) , uma escola pública de Aracaju a Professora Rosa traz o conceito do que violência para ela,

> violência pra mim é no sentido de agressão. Num é direção só física, mas verbal também os atos em si violência tanto é verbal como é não verbal (2.0) É você agredir o outro com palavras né com atos. No momento em que você invade a privacidade do outro, no momento em que você agride fisicamente, no momento em que você não respeita o outro, no momento em que você é não consegue conviver com as ideias contrarias do outro né? Não aceita é isso entra é consideração em tudo né? Hoje a gente tem hoje a questão da violência é mais debatida no sentido que antigamente a violência era mais tida fisicamente hoje a gente tem todo. é . todo mundo sentiu é. se passou por algum tipo de violência que hoje chama de bullying né? É. a não verbal é acho que é isso (SANTOS, 2012, p.6).

Para Riolfi (1999), ninguém está sabendo muito bem o que fazer e tem vergonha de dizer isso, o que coloca o professor em uma posição de solidão improdutiva e rancorosa, que o empurra para uma situação de rivalidade quase que mal disfarçada em relação a seus próprios alunos.

Em entrevista dada à Folha de Londrina Volpi (2009) esclarece que, a violência praticada pelos adolescentes revela falha no sistema educacional (nas escolas), na família e nas políticas públicas. Assim, se estabelecem que as instituições estão diretamente ligadas, e a probabilidade de a escola sofrer violência é maior, pois está propicia a assumir essa angústia social. Entretanto, a necessidade de os profissionais de educação ficarem atentos a indícios que possam sugerir a ocorrência e de suma importância para a prevenção, e se faz necessário chegar a um consenso sobre as causas e possíveis soluções para tais problemas.

3 VIOLÊNCIA ESCOLAR EM ARACAJU/ SE

Aracaju é um município e a capital do estado de Sergipe com cerca de 648 939 habitantes, tendo 83 unidades de ensino e cerca de 47.810 alunos matriculados.

Aracaju, não tão diferentes de outras cidades vem apresentado midiaticamente vários relatos de violência escolar, principalmente os praticados com professores. Em uma pesquisa feita pela pesquisadora Adriane da Silva Souza (2010), há professores de 3 escolas públicas,

localizadas em um bairro da zona sul, especificamente no bairro Santa Maria na Capital Aracajuana, foi perguntado ao professor: Você já foi vítima de algum tipo de violência na escola? 40% responderam que sim e 60% que não.

Com base podemos então estipular que a violência ao professor é muito significativa e alarmante por constituir apenas em uma esfera pequena de 3 escola no município, vemos que ela está cada vez constantes nas instituições escolares.

Neste âmbito, foi solicitado também ao professor que, resumisse em poucas palavras as causas da violência na escola e, estes, atribuíram “a baixa escolaridade da maioria das pessoas da comunidade, desemprego, o alto índice de pobreza e principalmente a falta de estrutura familiar” ; “falta de estrutura na própria comunidade, pobreza e drogas”; “falta de educação e mau exemplo de pessoas mais próximas” ; “a violência ocorre por parte dos alunos, que são oriundos de famílias desestruturadas” ; “ocorrem devido à baixa renda da população dessa comunidade e o consumo de drogas” SOUZA (2010.p.12).

Pode-se, por tanto, averiguar que, os problemas externos, a escola, influenciam diretamente na violência gerada no ambiente escolar. Embora, que para Bramovay (2005), seja pertinente relacionar o aumento da violência escolar com a desigualdade social, e a consequente frustração de expectativas de ascensão e consumo, só esses fatores não são suficientes para explicar o fenômeno, pois, observa-se a ocorrência de violência também em instituições privadas de ensino.

Esses tipos de comportamentos despertam o interesse de compreender o fenômeno de violência e os comportamentos estudantis , manifestações e consequências no cotidiano escolar.

Em um trabalho desenvolvido pela pesquisadora Menezes (2011), ela faz um quadro ilustrativo da violência em instituições de ensino público fundamental da cidade de Aracaju.

Através da análise do estudo realizado no período de 2011, 3 escolas públicas entre as demais, foram consideradas mais violentas de acordo dados da Secretaria municipal de educação (SEMED), com as idades médias de 06 a 18 anos, analisaram a violência na escola entre vítimas, provocadores.

Demonstram os seguintes dados: que o maior envolvidos nos casos de violência e do sexo masculino com a faixa etária variante entre 6 a 8 e 12 a 14 , e os tipos de violência mais

frequentes são aquelas infringidas às pessoas, destacando-se as violências físicas provenientes, principalmente, das brigas internas entre os próprios alunos.

A criança e o adolescente, são mais suscetíveis a situações violentas com as quais convivem em seu meio quer seja ele social, familiar ou escolar.

A Secretaria de Segurança Pública e a Secretaria de Educação do Estado de Sergipe (SSP) no ano de 2008, criaram uma parceira num intuito de fomentar a discussão acerca da violência que, era instituída no ambiente escolar.

Nesse sentido, criou-se o Programa Cidadania e Paz nas Escolas com um conteúdo estratégico de sensibilização, conscientização da Comunidade Escolar para a prevenção e enfrentamento dos diversos tipos de violências entre elas: a institucional, a simbólica, a verbal, a física, a psicológica e a doméstica, por meio de mobilização de representantes da comunidade escolar, da segurança pública e da sociedade organizada.

Assim, com o objetivo de diagnosticar, no âmbito escolar, comportamentos de violência e depredação, fortalecer a gestão democrática no ambiente escolar, conjuntamente com a comunidade em geral, promover ações contextualizadas com a educação para paz e desenvolvimento dos valores universais, além de disseminar a cultura da paz e a criação de espaços para a mediação criativa e dialógica do conflito, criando mecanismos de apoio ao professor e demais profissionais da educação. Integrando deste modo, a escola ao contexto social, região, comunidade.

> Mas, sem acreditar que a escola vá apagar as dificuldades de cada um em suas relações, em sua história pessoal, poderíamos desejar que ela não reproduzisse as mesmas situações de exclusão. Que ela não aumentasse o sofrimento de cada um e que, em todo caso, fosse possível falar sobre isso, o que é absolutamente raro. Em oposição a estas violências espetaculares, o que acontece diariamente é a depressão, o tedio, o desgosto (COLOMBIER, 1989, p.25).

Ao sensibilizar o corpo técnico-pedagógico e docente a respeito das questões relacionadas à incivilidade, o fenômeno bullying, síndrome de *Burnout* ou qualquer outro tipo de violência; segundo a SSP/SE eles oferecem orientação psicopedagógica, as vítimas da violência escolar, com os seus devidos encaminhamentos.

Foram 14 escolas contempladas. Porém, a própria estruturação desse serviço vem demonstrando a sua necessidade junto às escolas e a resposta do poder estatal, de modo a contribuir para a instauração e disseminação da "cultura de paz".

Os casos de violência vêm preocupando os professores, pois estão virando acontecimentos rotineiros como ocorrido no dia 02 de julho de 2015 a diretora de uma escola é agredida com golpes de caneta no rosto, desferidos por um aluno da instituição. No dia 22 de julho de 2015, aluna agride professora por não deixa assistir aula devido a roupas inadequadas.

Há relatos com descrito pela professora Rosa em entrevista com a pesquisadora (SANTOS, 2012), com qual relata momentos de desespero em ambiente educacional. Segundo a professora, a mesma,

> estava gestante estava com medo de perder o meu bebê por essa onda de violência que ocorria lá inclusive o diretor uma vez foi abordado foi é colocaram a arma na cabeça do diretor da escola o guarda municipal que estava na escola foi tomaram a arma dele que dizer é esse dia ele estava com, uma arma e tomaram que num é nem comum que os guardas municipais usem armas na escola mais nesse dia ele estavam com uma arma lá por conta dessa situação que estava ocorrendo lá na escola que era muito assaltada roubavam as merendas da escola, então ele tava tendo uma tensão maior só que até ele foi assaltado, então eu fiquei com medo de perder o bebê e pedi pra sair de lá (SANTOS, 2012, p.7).

Apesar de chocantes, as histórias de violência dentro de ambientes escolares, não se vê adoção de ações de políticas para o combate e solução em níveis municipal, estadual e até mesmo nacional sendo adotadas, ignorando por completo esses conflitos que prejudicam o processo de ensino e aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste sentido, a compreensão de que os professor nas escolas públicas de Aracaju vem cotidianamente convivendo com diversas modalidades de violência escolar visíveis ou disfarçadas vem tendo um crescimento significativo e que para seu combate se faz necessário mover ações relativas, com as quais se faz necessário o envolvimento da escola, família e sociedade, como um compromisso para que tais atitudes não venham a se repetir. Para Arendt (1969/1970. p. 51), "a prática da violência como toda ação, transforma o mundo, mas a transformação mais provável é em um mundo mais violento".

Para assegurar que haja uma redução na violência escolar implica em elaborar políticas públicas ou programas na unidade institucional que mobilize toda as comunidade envolvidas , pois, as marcas são profundas para os envolvidos, assim se fazer necessário a construção de fatores que mobilizem e enfatizem a instituição a ter um ambiente de resultados positivos em relação ao professor x aluno, um ambiente propicio para ser apenas um espaço democrático de trocas de conhecimentos , informações e experiências com compartilhamento de ideias sobre o direito e responsabilidade de cada, outro aspecto necessário é o acesso à profissionais específicos como psicólogos e assistentes sociais para e assim manter um ambiente de crescimento pessoal de cada um.

5 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Mirian (org**). Violência nas escolas**: situação e perspectiva. Boletim 21, Brasília/DF, 2005.

ARENDT, Hannah. **Da violência**. Ed. Universidade de Brasília. 1985. Trad Maria Claudia Drumonde Trindade. Disponível em: http://pavio.net/download/textos/ARENDT,%20Hannah.%20Da%20Viol%C3%AAncia.pdf acesso em 08 de out. 2019.

COLOMBIER, Claire; MANGEL, Gilbert; PERDRIAULT, Marguerite . **A violência na escola.** São Paulo. Ed. Summus, 3ª edição 1989.

CHARLOT, Bernard. ÈMIN, Jellab, A. (coords) Violences à l'école: état des savoirs. Paris: Mason 7 Armand colin, 1997. - Tradução . **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, v. ano 4, n. jul-dez, p. 432-442, 2002.

MENEZES, Rita de Cássia Barros. **A violência no âmbito de escolas públicas do ensino fundamental do município de Aracaju/Se**. 2011. Disponível em file:///C:/Users/alfre/Desktop/artigos/Dissertação%20de%20Rita%20de%20Cassia%20Menezes%20em%20PDF%20(1).pdf. Acesso em 05 de Set. 2019.

POLATO, Amanda**. Violência é produzida na escola sim**. Revista Nova Escola. Disponível em http://revistaescola.abril.com.br/online/redatores/amanda/20070620_posts.shtml. Acesso em 09 de Set. 2019.

RIOLFI, C. R. **Escola e violência**: uma dúzia de pontos para pronto socorro. Campinas: Unicamp, 1999. Disponível em: file:///C:/Users/alfre/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/1477-Texto%20do%20artigo-2468-1-10-20130319%20(1).pdf. Acesso em: 17 de out.2019.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, Danyelle Natacha. TAVARES,Juliana. BORGES,Fabricia Teixeira. **Uma pessoa que respeita não agride outro**: o significado de violencia em professores.2012 Disponivel em : file:///C:/Users/alfre/Desktop/artigos/29.pdf. Acesso em 09 de nov.2019.

SOUZA, Adriane da Silva. **A violência escolar em Aracaju**: percepções de coordenadores, professores e alunos. 2010. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10311/3/2.pdf.acesso em : 09 de set. 2019.

VOLPI, Mario. **Encontro discutem indisciplinas nas escolas**. 2009. Disponível em: https://www.folhadelondrina.com.br/?q=mario+volpi. Acesso em : 09 de set. 2019.

A MOTIVAÇÃO COMO FERRAMENTA ESSENCIAL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Samir Almeida de Souza[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: O presente artigo analisa e mostra a importância da motivação no processo de ensino-aprendizagem, trazendo a ideia de que, a motivação, é essencial para o aluno no seu processo de absorção e entendimento dos conteúdos abordados, pois o aluno só se interessa nos assunto que podem ter uma relevância em sua vida prática. De acordo com Murray (1973), a motivação está envolvida em todas as espécies de comportamento: aprendizagem, desempenho, percepção, atenção, recordação, esquecimento, pensamento, criatividade e sentimento. O artigo têm por objeto geral, mostrar como a motivação é essencial nos processos de ensino-aprendizagem, identifica o professor como um mediador entre o aluno e o conhecimento, mostrando que ele deve ser um provocador da inteligência tornando os alunos questionadores e verdadeiramente estudantes e não apenas depósitos de informações ou meros repetidores, mais sim estudantes críticos e autônomos. A metodologia utilizada foi pautada em revisões bibliográficas com abordagem qualitativa de acordo com Richardson (2012). Justifica-se pela necessidade de destacar a motivação como uma ferramenta essencial nos processos de ensino, com vista a melhorar o desempenho dos alunos no aproveitamento dos conteúdos, sendo assim uma forma de enfrentamento ao notório desinteresse por parte dos alunos, se refletindo em conversas paralelas a aula, baixo rendimento e em alguns casos a evasão escolar. Ao final, chegou-se à consideração de que a motivação é um trabalho em conjunto entre professor, aluno, corpo escolar e suporte estrutural e material dos organismos ligados ao ministério da educação, contribuindo também com programas de qualificação para professores. Ainda assim, o professor é o ator principal, pois atua diretamente com os discentes tendo a oportunidade de conhecer os alunos, observando e investigando os conhecimentos que os mesmos já trazem do seu convívio social.

Palavras- Chave: Aluno. Aprendizagem. Motivação. Professor.

Abstract: *This article analyzes and shows the importance of motivation in the teaching-learning process, bringing the idea that motivation is essential for the student in his process of absorption and understanding of the contents covered, because the student is only interested subjects that may have relevance in your practical life. According to Murray (1973), motivation is involved in all kinds of behavior: learning, performance, perception, attention, remembering, forgetting, thinking, creativity and feeling. The general purpose of the article is to show how motivation is essential in the teaching-learning process, identifies the teacher as a mediator between the student and knowledge, showing that he must be a provocateur of intelligence by making students questioners and truly students. not just information stores or mere repeaters, but critical and self-employed students. The methodology used was based on bibliographic reviews with qualitative approach according to Richardson (2012). It is justified by the need to*

[1] Acadêmico do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

highlight motivation as an essential tool in teaching processes, in order to improve students' performance in the use of content, thus being a way of facing the notorious disinterest on the part of students, reflecting in parallel conversations. class, low performance and in some cases dropout. At the end, it was considered that motivation is a joint work between teacher, student, school and structural and material support of the bodies linked to the ministry of education, also contributing to qualification programs for teachers. Still, the teacher is the main actor, as he acts directly with the students, having the opportunity to meet the students, observing and investigating the knowledge they already bring from their social life.

Keywords: *Student. Learning. Motivation. Teacher.*

INTRODUÇÃO

A motivação está relacionada a tudo que, nos impulsiona na realização de algo. Essa motivação passa pelos processos cognitivos, ou seja, pela psique humana, onde, o entendimento do que se faz, cria a determinação para sua realização. A motivação, também encontra fatores determinantes na emoção e no convívio social.

Segundo Martani (2006), motivação é o que, nos move, para levantar-nos todas as manhãs. Significa que, se tem objetivo em toda ação, nada é em vão, tudo está direta ou indiretamente ligado com o que, se quer, realizado em favor próprio.

Com isso, levando essa abordagem para o âmbito educacional, para que, o objetivo de ensinar, seja realizado no aprendizado dos discentes, todo corpo escolar deve agir na realização de práticas que, levem os discentes a se sentirem valorizados em um ambiente onde se busca despertar o seu interesse pelo conhecimento.

Para Murray (1973), a motivação é um dos principais fatores determinantes do modo como uma pessoa se comporta. A motivação está envolvida em todas as espécies de comportamento: aprendizagem, desempenho, percepção, atenção, recordação, esquecimento, pensamento, criatividade e sentimento.

Essa motivação passa por diversos fatores, entre eles: a novidade, o ambiente, a relação entre colegas e a atividade em grupo e a relação professor aluno. O professor é de fato, o ator principal para mediar o ensino-aprendizagem dos alunos, sendo um facilitador do processo de ensino.

Desta forma, esse artigo tem por objetivo geral compreender a motivação como ferramenta essencial no ensino-aprendizagem. A pesquisa buscará se desenvolver com base nos textos teóricos que tratam sobre a temática, para tanto a pesquisa terá como fundamentação metodológica a revisão bibliográfica cuja abordagem é qualitativa segundo Richardson (2012). Justificando-se, assim, pela necessidade de mostrar a importância da motivação no ensino-aprendizagem dos alunos, visando um melhor aproveitamento no entendimento do conteúdo, devido notória demonstração de desinteresse por parte dos alunos em sala de aula contribuindo para as conversas paralelas durante as aulas, o baixo rendimento e em muitos casos a evasão escolar.

2 O QUE É MOTIVAÇÃO?

Segundo Martani (2006), motivação é uma palavra que, vem do latim moveres, que significa mover. Motivação pode ter vários significados, na psicologia pode ser intendida como uma energia que coloca em movimento o ser humano que determina um padrão de comportamento. Na sociologia a motivação é entendida como uma ação voluntária e consciente. De acordo com Libâneo (1994),

> a motivação influi na aprendizagem e a aprendizagem influi na motivação" de forma que na prática da sala de aula o que leva jovens a perder o interesse e o gosto pelo estudo? Isso acontece porque muitas vezes a sequência dos objetivos e dos conteúdos transmitidos não são percebidos pelos mesmos e as aulas geralmente não são atrativas, não se ligam aos conhecimentos e experiências que estes possuem (LIBNÂNEO, 1994, p.111).

A motivação na educação, ocorre de diferentes maneiras, variando de indivíduo para indivíduo, devido riqueza e complexidade do comportamento humano. É importante lembrar, neste contexto, o papel do professor, na identificação dos motivos que servem de gatilho para a mudança no comportamento dos alunos. Um exemplo de motivação que gera mudança no comportamento é a novidade.

Para Medeiros (2012), tudo que é novo tem um potencial de despertar o interesse de crianças e jovens. A novidade deve ser sempre planejada pelo educador. Ou seja, jogos e brincadeiras e objetos que despertem a curiosidade, devem ser utilizados, assim como visitar outros ambientes, decorar a sala com base no tema/assunto da aula são ações que despertam a

curiosidade e vontade de aprender. Outro fator determinante para motivação são as atividades em grupo.

Segundo Pereira; Marinoti; Luna (2004), professores reclamam da falta de atenção a aula devido a conversas paralelas, mas não percebem que está situação também é uma oportunidade para transformar essa relação entre os colegas em motivos para estudos. Tendo em vista que o professor pode organizar atividades em grupo e seminários, transformando uma realidade negativa de conversas em uma oportunidade de aprendizado e interação.

A motivação pode ser de dois tipos Intrínseca e Extrínseca. A intrínseca – É aquela que surge de uma necessidade interna, um motivo pessoal. Já a motivação extrínseca – É uma motivação condicionada exterior ao indivíduo. Pesquisas apontam para um caráter adaptativo onde os dois tipos de motivação se relacionam e se complementam.

Para Guimarães (2001), a motivação intrínseca é compreendida como sendo uma propensão inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse individual e exercitar suas capacidades, buscando e alcançando desafios ótimos.

Sobre a motivação extrínseca Guimarães (2001), afirma,

> a motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demostrar competências ou habilidades (GUIMARÃES,2001, p.46).

A Motivação que gera aprendizado efetivo acontece de fato no desejo do indivíduo de realizar uma necessidade. Engelmann (2010), conclui que,

> a motivação intrínseca tem sido associada diretamente aos construtos de competência e autodeterminação e autonomia, enquanto que, a motivação extrínseca articula-se com a performance com vistas a uma recompensa fornecida por um agente externo. (ENGELMANN, 2010 p.45).

A motivação é uma ferramenta essencial no ensino aprendizagem. Sem motivação não há aprendizagem. Pode ocorrer aprendizagem sem professor, sem livro, sem escola e sem recursos. Mas não ocorre aprendizado sem motivação. Só há aprendizagem quando há mudança de comportamento.

3 RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO

O professor é o agente exterior que leva aos seus alunos a motivação necessária a aprendizagem. Segundo Libâneo (1994), o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas.

Para Cury (2003), se um professor não conseguir provocar a inteligência dos alunos durante sua exposição ele não educou. O professor deve provocar a dúvida, a dúvida é mais importante na educação do que a resposta. Esse método de ensino onde se trás o questionamento para despertar a curiosidade investigativa é tema central na Filosofia. Para Durant (1996), "a dúvida é o princípio da sabedoria em Filosofia" (DURANT, 1996 p.126).

Segundo Cury (2003), o professor deve falar sobre o ensino como uma exposição interrogada, pois gera dúvida e essa dúvida gera um estresse positivo que abre as janelas da inteligência. O professor deve questionar junto com os alunos o conhecimento que expõe. As palavras "Por quê?", "Como?", " Qual fundamento disso?", devem fazer parte da rotina em sala de aula. Dessa forma forma-se pensadores, e não repetidores de informações. Os alunos ficam motivados tornando-se questionadores, e não uma massa de pessoas manipuladas pela mídia e pelo sistema. De acordo com Cury (2003), a exposição interrogada transforma a informação em conhecimento, e o conhecimento em experiência. O melhor professor não é o mais eloquente, mas o que mais instiga e estimula a inteligência. (CURY, 2003 p.75)

Todos os grandes pensadores, foram grandes perguntadores, o professor que pergunta cativa a atenção dos alunos e suas emoções, o professor de ser um provocador. Assim é a pergunta a provocação que estimula a inteligência. Segundo Vigotsky (1987), o conhecimento pronto estanca o saber e a dúvida provoca a inteligência. Assim o professor não deve ensinar de maneira engessada, mais sim estimulando a dúvida, para que o conhecimento seja uma busca constante, mesmo fora da sala de aula.

Os professores devem estimular que os alunos sejam participativos sempre que possível para quebrar a timidez que aprisiona o saber, ouvir os alunos entender suas emoções e ser um contador de histórias, faz com que os alunos se interessem pelo conteúdo e de sua importância para suas vidas.

4 PSICOPEDAGOGIA, APRENDIZAGEM E O PROFESSOR

A psicopedagogia, contribui com as diversas abordagens do processo ensino-aprendizagem, analisando-o do ponto de vista de quem ensina. Nesse trabalho de ensinar e aprender, o psicopedagogo recorre a critérios diagnósticos no sentido de compreender a falha na aprendizagem. Segundo Bossa (l994), faz parte das atribuições do psicopedagogo identificar desvios no processo de aprendizagem; participar das relações com a comunidade e corpo docente; dar suporte em orientações nas metodologias de ensino, além de orientação educacional, vocacional e ocupacional.

O psicopedagogo pode atuar na área da saúde, como na educação, já que o seu saber visa compreender as variadas dimensões da aprendizagem humana. Para Bock; Furtado; Teixeira (2002),

> no tocante da motivação em consonância com o processo de ensino e aprendizagem, sugere-se: desafiar o aluno a aprender, desenvolver uma atitude de investigação no aluno e um desejo duradouro de saber, ensinar através de uma linguagem acessível, oferecer exercícios e tarefas com um grau de complexidade, que não seja nem muito fácil e nem muito difícil, assim também assim também fazer o aluno compreender a utilidade de que está aprendendo (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p.122).

A Psicopedagogia surge a partir da necessidade de se conhecer os motivos que levavam as crianças a apresentar dificuldades em seu processo de aprendizagem, e contribuir na busca de soluções. O objeto de estudo da psicopedagogia se estrutura em torno dos processos de ensino-aprendizagem, seus padrões evolutivos e influências no meio, familiar, escolar e social. Para Ferreira (1982), “psicopedagogia é o estudo da atividade psíquica da criança e dos princípios que daí decorrem, para regular a ação educativa do indivíduo” (FERREIRA, 1982, p.1412).

O foco de atenção da Psicopedagogia é a reação da criança diante das tarefas, as repetitivas distrações em um mesmo momento de aula, onde a criança fica dispersa, também ocorrem bloqueios nos momentos de desenvolver as tarefas. Sentimentos de angústia e medo também podem surgir durante as aulas, estes são sinais que interferem na aprendizagem o professor deve estar atento para que estas crianças tenham a um acompanhamento especializado, daí a importância da qualificação do docente durante e após sua formação

acadêmica, para reconhecer os sinais representativos de dificuldades de execução das tarefas e socialização com os demais colegas em classe. A psicopedagogia tem muito a ensinar sobre o vínculo professor/aluno, professor escola e sua existência na construção do conhecimento e na constituição das relações de alunos e educadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aluno para se sentir motivado precisa exercer sua autonomia, porém essa autonomia é despertada através da intervenção, e mediação do professor. O professor é de fato o ator principal para medir o ensino-aprendizagem do aluno, sendo um facilitador no processo de ensino. A motivação exercida pelo professor deve ter um grau de complexidade adequado, para que os alunos fiquem a fim de aprender pois, eles se interessam em aprender coisas úteis e que tenham sentido na vida. Por outro lado, a escola também deve fazer sua parte tornando o ambiente mais adequado a aprendizagem.

O docente deve estar em constante busca pela qualificação para melhor desempenhar suas funções, e assim poder dar um ensino de qualidade que alcance a todos, a inclusão é um dos alicerces da educação. É preciso investimento dos órgãos ligados ao ministério da educação na promoção de programas de qualificação para docentes. Mas o professor que quer exercer sua profissão com qualidade, também deve tomar iniciativas pessoais para sua qualificação, pois lida com o futuro social e profissional dos futuros cidadãos.

É responsabilidade dos educadores observar e investigar os conhecimentos que os alunos já trazem do seu cotidiano no convívio social, já que eles não são uma tábula rasa. A motivação na aprendizagem também tem sua responsabilidade na família, que conscientiza os filhos da necessidade de estudar para ter melhores oportunidades na vida.

5 REFERÊNCIAS

ALOI, Pereira; HAYDU, Verônica Bender; CARMO, João Santos (2014). **Motivação no Ensino e Aprendizagem**: algumas contribuições da análise do comportamento. Revista CES Psicologias, 7(2),138-152.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BERGAMINI, C. W. **Psicologia aplicada a administração de empresas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas sul, 1994.

CURY, Augusto Jorge. **Pais Brilhante Professores Fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

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

MARTANI, Silvana. **Motivação nas empresas: um passo para o sucesso**. 2006 Disponível em <http://br.hsmglobal.com/notas/48261>. Acesso em 31 de agosto de 2 019.

MEDEIROS, J. G. Reflexões sobre o ato de ensinar sobre a concepção galileana de ciência. In J.S. Carmo & M. J. F. X. Ribeiro (Orgs.), **Contibuições da análise do comportamento à prática educacional**. Santo André: ESETec. 2012. p.13

PILETTI, Nelson. **Psicologia Educacional**. 17. ed. São Paulo: Àtica, 2002.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SÁ, Ana Meire da Silva. **Motivação e Aprendizagem**: A influência familiar na vida escolar dos alunos da E.M. Raimundo Nonato Bogéa Ribeiro. revista Interespaço. Maranhão, v.3,n.11, p.149-167,dez.2017

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Como podem contribuir para a formação crítica na educação básica?

Stefanie Aragão Souza[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: O presente estudo tem como objetivo compreender como estratégias de ensino na educação básica podem ou não contribuir para o despertar da formação crítica na educação básica. Para Firmino e Vasconcelos (2017), a escola tem um papel importante na vida da criança, pois se inserida desde cedo a Educação Ambiental e ensinada, a criança desperta a consciência crítica da preservação do ambiente, crescendo sabendo dos seus deveres e da importância do reduzimento de produtos desnecessários. Coelho acrescenta (2018), que a EA deve é formal e informal, e acima de tudo deve ter enfoque político, social e real. É uma pesquisa de cunho bibliográfico que selecionou como fontes de investigação artigos publicadas em periódicos nos últimos 05 anos. A análise dos dados foi realizada com base no referencial teórico relacionado à educação ambiental e apontou como resultados que, existem dois tipos de educação, educação ambiental crítica e educação ambiental ingênua, incluindo as metodologias aplicadas nos trabalhos e a análise dos dados. A Educação Ambiental é entendida como um estilo de vida que práticas sejam adotadas, onde visem a sustentabilidade e a diminuição de qualquer impacto ambiental, Coelho (2019).

Palavras-Chave: Educação Ambiental. Educação Básica. Formação Crítica.

Abstract: *This study aims to understand how teaching strategies in basic education may or may not contribute to the awakening of critical education in basic education. For Firmino and Vasconcelos (2017), the school has an important role in the life of the child, because if inserted early on environmental education and taught, the child awakens the critical awareness of the preservation of the environment, growing up knowing its duties and the importance of the environment. reduction of unnecessary products. Coelho adds (2018) that EA should be formal and informal, and above all must have a political, social and real focus. It is a bibliographic research that selected as research sources articles published in journals in the last 05 years. Data analysis was performed based on the theoretical framework related to environmental education and pointed as results that there are two types of education, critical environmental education and naive environmental education, including the methodologies applied in the work and data analysis. Environmental Education is understood as a lifestyle that practices are adopted, aiming at sustainability and the reduction of any environmental impact, Coelho (2019).*

Keywords: *Environmental Education. Basic education. Critical Formation.*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

Quando se fala em Educação Ambiental (EA) nas escolas, pensa-se em falar sobre: plantas, animais, lixo e como reutilizá-lo, entre outras coisas. Esses assuntos fazem parte, mas não são só sobre eles que devem ser falados. A EA em si, abrange muito mais que esses contextos, ela diz respeito às inter-relações que acontecem no ambiente.

A educação deve se começar em casa, uma vez que a LDB, em seu Art. 2, afirma que a educação é dever do Estado, da família e da comunidade, escola vai promover uma formação formal. Através da EA, o sujeito pode ser crítico e responsável pelas suas escolhas tendo ações cotidianas benéficas para o planeta em prol coletivo. Adotando uma posição consciente e sustentável, tendo em vista o bem-estar coletivo, desenvolvendo relações sociais, respeitando o seu espaço e do outro, tendo ações que proporcionem uma melhoria geral de vida para todos.

A EA deve abranger todas as esferas e classes sociais e, por isso, devem ser desenvolvidos trabalhos educativos nas escolas juntamente com a sociedade com estratégias que estimulem a criticidade do aluno em relação a EA. Todos devem ser sensibilizados e mobilizados da importância do desenvolvimento de práticas educativas para o cuidado do meio ambiente. Devem ser ações coletivas e coerentes, com o objetivo de gerar novos hábitos simples e cotidianos. Os conteúdos devem ser contextualizados na realidade social dos alunos.

A educação ambiental deve romper padrões e revolucionar os indivíduos em suas práticas cotidianas, sendo permanente e coletiva, relacionando a teoria com a prática, instigando a criticidade (LOUREIRO, 2013).

No contexto atual, é de grande importância se pensar em estratégias para se trabalhar educação ambiental na escola. Desse modo, o problema deste estudo consiste em entender como estratégias de ensino podem contribuir para o desenvolvimento da educação ambiental crítica na Educação Básica. As crianças não crescem integradas a um padrão, ele é imposto a elas, entretanto, as mesmas podem descontruir valores se submetendo a uma educação crítica que não agrida ao meio ambiente, Reigota; Soares (2011).

Trata-se de uma pesquisa descritiva onde se fez, uma busca de artigos na base de dados do Google Acadêmico, utilizando as palavras chaves: educação ambiental, educação ambienta crítica e educação básica.

De acordo com Gil (2002), uma pesquisa descritiva diz a respeito à dados coletados a fim de serem estudados para definir as características de grupo. Foram selecionados os publicados entre 2013 e 2018 em língua portuguesa que estavam disponíveis na versão completa pela internet. Em seguida, foi realizada a leitura dos textos e, dentre ele, foram selecionados 7 artigos que se enquadravam na proposta do trabalho e excluídos aqueles que não contribuíram com o tema proposto ou que não faziam parte do tempo intervalo de publicação descritos acima.

Após a leitura das pesquisas selecionadas na íntegra, prosseguiu-se com a análise e organização das temáticas: Diferença entre a Educação Ambiental Conservadora e a Educação Ambiental Critica; Estratégias Metodológicas; Análise de dados.

Com intuito de descrever e classificar os resultados, evidenciando o conhecimento produzido sobre o tema proposto, realizou-se a análise, categorização e síntese das temáticas, conforme Mendes; Galvão; Silveira (2008).

2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS ACERCA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL INGÊNUA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA

As correntes teóricas da educação ambiental a classificam de diversas formas. Sauvé (2005), por exemplo, aponta que existem mais de dez perspectivas teóricas para tratar deste objeto de estudo que, em linhas gerais, enfocam concepções de meio ambiente e a postura do ser humano em relação ao meio.

Com base nesta autora, Modesto (2016), aponta que, a educação ambiental pode ser classificada como interacionista (quando enfatiza a adaptação do ser humano ao meio no qual está inserido), comportamentalista (quando enfatiza a mudança de comportamento em uma perspectiva individualista e por vias de condicionamento) e intervencionista (quando vislumbram alterações na realidade e uma mudança de comportamento racional sob a perspectiva coletiva).

A partir dessa classificação e das reflexões de Layrargues e Lima (2014), adota-se como perspectiva teórica neste estudo as concepções de Educação Ambiental Ingênua e Educação Ambiental Crítica. Segundo os autores, a primeira diz respeito à tendência de levar o indivíduo

a ter o pensamento comodista e consumista, reproduzindo o padrão social historicamente construído ao longo dos tempos. Isso acontece porque essa perspectiva prioriza o (indivi)dualismo em detrimento do coletivo.

Já a Educação ambiental crítica é reflexiva e transformadora, através dela o indivíduo vai se posicionar perante a sociedade tendo um pensamento crítico com uma opinião formada. É uma educação libertadora, que vai mostrar que aquele ser tem a liberdade de ir e vim sem fazer mal ao ambiente que permeia, tendo ações positivamente corretas e sustentáveis, ajudando a cuidar do planeta e de seus poucos recursos, Layrargues e Lima (2014).

Como a educação ambiental deve ser inserida de forma transversal no ambiente escolar, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Ambiental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, muitas escolas desenvolvem ações pedagógicas que buscam inseri-la no currículo.

Neste estudo, analisamos algumas práticas que foram desenvolvidas no âmbito da Educação Básica e publicadas em periódicos relacionados à educação ambiental cadastrados na base de dados *Google* Acadêmico. Os trabalhos analisados foram identificados a partir do recorte temporal relativo aos últimos cinco anos e de uma busca pela expressão-chave: “práticas de educação ambiental na educação básica”. Desse modo, a busca retornou cinco artigos como resultados que foram selecionados como fontes a serem analisadas.

A partir da leitura, buscou-se identificar que concepções e estratégias metodológicas de educação ambiental estão presentes nos materiais lidos. O quadro 01 apresenta as concepções identificadas.

Quadro 01 – Concepções presentes nos trabalhos analisados

Título	Ano	Lugar de publicação	Concepção identificada
Práticas de ensino em educação ambiental: a vermicompostagem em escolas de tempo integral em Curitiba-PR	2018	Revista Educação Ambiental em Ação	Crítica
Atividades práticas de educação ambiental sobre manguezais, para crianças de diferentes faixas etárias	2018	Educação Ambiental sobre Manguezais	Crítica

Educação ambiental nas escolas de educação infantil	2017	Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar	Ingênua
Desafios emergentes na ação educativo-ambiental: uma experiência em centros de educação infantil de Curitiba-PR	2015	Revista Holos	Ingênua
Educação ambiental como atrativo para crianças e jovens do campo: agroecologia fortalecendo o futuro da agricultura familiar	2017	Cadernos de Agroecologia	Crítica

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Segundo Campos; Carvalho (2015), a partir da compressão das questões ambientais problematizadas, o sujeito começa a ter um olhar crítico, contribuindo para uma nova racionalidade ambiental.

Cesar; Lopes (2017), falam que as questões ambientais são retratadas como, natureza e sociedade, ambas são trabalhadas separadas, pois, quando faladas juntas, vai além do entendimento da criança. Rodrigues et al (2018), rebatem, falam que os conteúdos devem ser trabalhados de maneira interdisciplinar, cabendo ao professor saber a hora certa para inserir determinados conteúdos e discussões.

Bento et al. (2018), frisa a importância que as atividades práticas têm ao se falar sobre EA com as crianças, através da experiência vai ser melhor de relacionar teoria e prática, principalmente atividades que sejam em espaços abertos com elementos naturais.

Além de promover melhor o entendimento sobre EA crítica, as atividades em grupo propiciam a interação e socialização das crianças, onde, cada um vai aprender mais sobre o outro, respeitando as opiniões e decisões do outro, o reconhecendo como sujeito social (BENTO et al., 2018).

Amorin, Santos e Fonsenca (2017), destacam que, a educação ambiental tem sido importante na divulgação dos fenômenos ambientais e na formação do pensamento crítico e emancipatório dos sujeitos, enfocando na mobilização social e mudanças de hábitos para uma melhor qualidade de vida

O princípio da educação ambiental é formar cidadãos conscientes e preocupados com os problemas ambientais e dispostos a resolve-los. Deve ser desenvolvida dentro da escola juntamente com a sociedade, de acordo com a realidade do aluno.

Sendo aborda de maneira interdisciplinar, com suas pluralidades, desconstruindo conceitos pré-estabelecidos, tendo um olhar crítico e consciente, onde, a criança vai levar aquela aprendizagem para a vida toda, mudando seu comportamento e sua forma de pensar.

3 ESTRATEGIAS METODOLOGICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Para que os alunos entendam e reflitam sobre a educação ambiental crítica, é preciso se ter boas metodologias, práticas que despertem o interesse dos alunos em querer aprender mais sobre o tema.

A prática docente propicia um melhor entendimento sobre o que o professor que passar, através das metodologias desenvolvidas o aluno absorve e entende mais rápido, onde teoria e prática iram se conciliar. O quadro 02 apresenta as estratégias metológicas desenvolvidas nos trabalhos pesquisados.

Quadro 02 – Estratégias metodológicas desenvolvidas

Título	Estratégias metodológicas desenvolvidas
Práticas de ensino em educação ambiental: a vermicompostagem em escolas de tempo integral em Curitiba-PR	Instalação de composteiras para utilização do húmus em hortas escolares.
Atividades práticas de educação ambiental sobre manguezais, para crianças de diferentes faixas etárias	Dinâmicas sobre problemas socioambientais
Educação ambiental nas escolas de educação infantil	Promoção de contatos com animais, excursões e atividades sobre hábitos de higiene
Desafios emergentes na ação educativo-ambiental: uma experiência em centros de educação infantil de Curitiba-PR	Observação da natureza, manuseio de elementos da natureza, plantio de flores e sementes, cultivo da horta, coleta seletiva e utilização de materiais recicláveis.
Educação ambiental como atrativo para crianças e jovens do campo:	Oficina sobre produção orgânica agroecológica

agroecologia fortalecendo o futuro da agricultura familiar	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Rodrigues et al. (2018), fala que a mídia é o grande responsável pelo consumismo humano exagerado e que trabalhos educativos dentro da escola juntamente com a sociedade devem ser desenvolvidos para se mostrar a importância da redução desses gastos, muita das vezes desnecessários.

Em suas pesquisas César; Lopes (2017), deixam claro que certos animais/insetos, atrapalham em determinados momentos da vida da criança. Bento et al (2018), rebate, falam que só é possível, qualquer pessoa ou criança, entender e ter noção do mal que o homem causa a natureza e aos animais através do convívio diário.

Campos; Carvalho (2015), observaram que algumas escolas tratam a educação ambiental como um tema, sendo abordada de maneira isolada e em determinado período do ano letivo. Isso não pode acontecer, deve se trabalhar em todos os momentos, mostrando a importância do uso da redução e de alternativas de aproveitamento de matérias que podem ser recicláveis (RODRIGUES et al, 2018).

A horta escola é um projeto amplo, que quando inserido dentro do cotidiano escolar gera bons resultados. Teoria e prática vão se juntar para salientar na aprendizagem, adquirindo um pensamento crítico, ecológico e sustentável, podendo até ultrapassar os muros da escola, sendo levado para a vida (Rodrigues et al, 2018).

É importante também falar sobre queimadas, animais em extinção, preservação dos rios e nascentes, proteção das florestas, não capturar animais silvestres e tortura-los ou vende-los. Não é só falar sobre reduzir, é falar sobre a realidade e que todo lugar tem seu contexto social e econômico, Amorin; Fonseca; Santos (2017).

Através das metodologias aqui analisadas, pode se perceber o quão importante as metodologias em sala de aula são. A educação ambiental é uma prática que visa a mudança de valores, atitudes e comportamento de acordo com Firmino; Vasconcelos (2017). Que o sujeito construa novos conceitos e perceba que, ele precisa da natureza e de seus recursos para sobreviver. É pensar no coletivo, em como pequenas ações podem contribuir para o não desmatamento do ambiente.

Ao se pensar em metodologias para se trabalhar com a educação básica, é importante deixar claro que o homem é o principal responsável pelos problemas ambientais atuais, ressaltando que ele é o único responsável pela reparação dos problemas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação ambiental é muito importante na criticidade e independência do sujeito, ela deve ser trabalhada no contexto das crianças de maneira interdisciplinar, mostrando o real problema que o homem causa ao meio ambiente, e como o mesmo pode fazer para reparar esse dano, reduzindo o consumo absurdo de produtos.

A EA deve ser pensada e praticada como prática social, tendo foco no sensibilizar e humanizar. Onde as ações daquele sujeito podem mudar seu modo de vida e de quem está ao seu redor, respeitando a todos e ao meio ambiente.

No contexto atual, a educação ambiental entendesse como uma educação contemporânea, voltada para questões sociais e ambientais. Ela permite a reflexão do sujeito inserido em um ambiente e qual o seu papel social. A educação ambiental traz em seu bojo uma educação transformadora, reflexiva, critica e coletiva.

Por meio da análise de trabalhos pode se percebe o quão carente e ingênuo são os estudos produzidos sobre a educação ambiental, até o momento. Foi percebido que as estratégias quando se pensadas para o coletivo podem contribuir na formação de sujeitos críticos, que pensão em um bem-estar coletivo, respeitando e cuidando a natureza, consumindo de forma consciente, trabalhando para o reduzimento do desmatamento e da exploração exagerada dos recursos naturais.

5 REFERÊNCIAS

BENTO, A.T.P.; KRIEGLER, N.; JOÃO, M.C.A.; PIMENTA, C.E.R.; PINHEIRO, H.M.S.; TALAMONI, A.C.B. & PINHEIRO, M.A.A. 2018. Atividades práticas de educação ambiental sobre manguezais, para crianças de diferentes faixas etárias, Cap. 4: p. 100-143. In: Pinheiro,

M.A.A. & Talamoni, A.C.B. (Org.). **Educação Ambiental sobre Manguezais**. São Vicente: UNESP, Instituto de Biociências, Câmpus do Litoral Paulista, 165 p.

BRASIL. Lei de Diretirezes e Bases da Educação Nacional (20 de dezembro de 1996). **Disponível** em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394compilado.htm **Acesso em:** 13/09/2019.

CAMPOS, M.A. T., CARVALHO, A. M. **Desafios Emergentes na Ação Educativo-Ambiental: Uma experiência em Centros De Educação Infantil De Curitiba** – Pr. **HOLOS,** v. 31, ed. 5, p. 119-129. 2015.

CESAR, Valdirene Brito Teixeira. LOPES, Fernando José. EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE EDUCAÇAO INFANTIL. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, v. 1, n. 2, p. 125-134, jul./out. São Paulo. 2017.

DE ALCÂNTARA COELHO, C. L.; VASCONCELOS, A. D. Pedagogia da Sustentabilidade: Reflexões Sobre A Educação Ambiental na Construção da Cidadania. **FACULDADE SÃO LUÍS DE FRANÇA CADERNO DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO**, p. 40, 2019.

FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.).: **Encontros e Caminhos**: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores – Volume 3. Brasília: MMA/DEA, 2013.
GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
M. A. T. CAMPOS* e A. M. CARVALHO.

FIRMINO, V. M. de S. M.; VASCONCELOS, A. D. **Práticas de Educação Ambiental no Ensino Infantil**: o trabalho da escola Prof. ª Áurea Melo Zamor Em Aracaju-SE. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 4, n. 4, p. 87-95, 2017.

MENDES, K. D. D., SILVEIRA, R. C. C. P., GALVÃO C. M. Revisão Integrativa: método de pesquisa para incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & contexto enfermagem.** 2008.

REIGOTA, Marcos; DE AMORIM SOARES, Maria Lucia. Educação ambiental. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 6, n. 1, p. 5-8, 2004.

RODIGUES, Ana Paula da Silva., et al. **Práticas de Ensino em Educação Ambiental**: A Vermicompostagem Em Escolas De Tempo Integral Em Curitiba-Pr. **Revista EA,** n. 64, 2018. Link: http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=3212.

A INFLUÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO SÉCULO XXI:
Possibilidades e Desafios

Taís Teixeira Santos[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: O artigo apresenta um aprofundamento sobre dois paralelos importantes, a formação inicial e continuada dos professores, com base no Conselho Nacional de Educação e nos critérios para formação continuada de professores alinhados a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), enfatizando as normativas que regem a formação continuada no Brasil. Tem por objetivo geral compreender a importância da formação continuada de professores no século XXI, justificando-se pela necessidade de uma atualização constante na aquisição de conhecimento, como afirma Pimenta (2012). Abordando através de uma pesquisa de revisão bibliográficas de acordo com Richardson (2012), os desafios enfrentados pelos profissionais docentes, as possibilidades existentes e a impactante influência da formação continuada dos professores para construção do sujeito crítico reflexivo, em sua totalidade Imbernón (2001). Sendo assim, construir uma sociedade educadora comprometida com seu papel formador, é um desafio preocupante, pois, estão envolvidas várias esferas políticas, órgãos privados e uma cultura orientadora educacional influente, há um tempo bastante considerável nesse processo, mas, é possível mudar essa estrutura vigente, conscientizando os educadores da importância significativa da formação continuada de professores, compreendendo que sua atualização profissional servirá como suporte para sua prática docente, auxiliando em estratégias e melhorias na qualidade do ensino e desenvolvimento integral do discente.

Palavras- Chave: Crítico reflexivo**.** Formação continuada. Professores.

Abstract: *The article presents an in-depth look at two important parallels, initial and continuing teacher education, based on the National Education Council and the criteria for continuing teacher education aligned with the BNCC (Common National Curriculum Base), emphasizing the rules governing continuing education in Brazil. Its general objective is to understand the importance of continuing teacher education in the 21st century, justified by the need for constant updating in the acquisition of knowledge, as stated by Pimenta (2012). Approaching through a literature review research according to Richardson (2012), the challenges faced by teaching professionals, the existing possibilities and the impact of the continuing education of teachers to construct the reflective critical subject, Imbernón (2001). Thus, building an educating society committed to its formative role is a worrying challenge, as various political spheres, private bodies and an influential educational guiding culture have been involved for quite some time, but it is possible to change this structure. current, making educators aware of the significant importance of continuing teacher education, understanding that their professional updating will serve as support for their teaching practice, assisting in strategies and improvements in teaching quality and integral development of the student.*

[1]Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2]Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

Keywords: *Reflective critic. Continuing education Teachers.*

INTRODUÇÃO

Nos tempos de globalização, cercados com diversas mudanças e transformações do mundo contemporâneo, a formação de professores sofre uma transição do final do século XX, para uma avalanche de ideias e informações da presente sociedade capitalista do século XXI.

Esse processo histórico ajuda entender que, em tempos passados não havia preocupação com a formação para a profissionalização docente, só no século XIX, se inicia o treinamento de pessoas, principalmente, mulheres para docência, através das Escolas Normais, responsáveis em preparar professores para o exercício de instruir pessoas.

E esta formação de professores se fazia de forma muito fragilizada, onde o professor é o detentor do conhecimento e o aluno meros imitadores e copiadores passivos. Mas, a nova realidade global, emerge a necessidade de formar cidadãos em sua totalidade, capaz de construir conhecimento e questionar a realidade que o cerca.

Há uma nova análise sobre a conduta profissional desses educadores e a necessidade de uma formação voltada a uma prática inovadora, que atenda a carência do novo mundo contemporâneo, direcionando o trabalho pedagógico a uma reflexão constante sobre suas práticas, na tentativa de formar cidadãos críticos e reflexivos, sujeitos atuantes e transformadores da sociedade.

Assim, este artigo tem por objetivo geral compreender a importância da formação continuada de professores no século XXI, justificando-se pela necessidade de uma atualização constante na aquisição de conhecimento, para atender as necessidades decorrentes da globalização, contribuindo desta forma para melhoria da qualidade da educação. Sua metodologia está pautada na revisão bibliográfica, sendo sua abordagem qualitativa, de acordo com Richardson (2012).

A motivação para realização deste artigo está pautada na tentativa de adquirir conhecimento sobre as leis que regem o direito do professor quanto à formação continuada, se está sendo executados esses direitos, analisando os desafios e as possibilidades de melhoria para contribuir na construção da prática pedagógica.

2 ASPECTOS GERAIS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores reflete em primeiro momento, sobre a formação docente, o modo de lecionar descontextualizado e ultrapassado, foi perdendo espaço no mundo contemporâneo, passando a valorizar práticas metodológicas que favoreçam o desenvolvimento integral do aluno, que garantam o significado prático em suas vidas.

Gerando no educador uma reflexão constante sobre sua prática docente, visando analisar seu trabalho continuamente, se os resultados esperados estão sendo satisfatórios ou não, verificando possíveis alterações que contribuam no seu trabalho educativo e favoreça a aprendizagem. Assim, afirma Imbernón (2001),

> a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes(IMBERNÓN, 2001, p.48-49).

E em relação ao conceito de formação continuada, Paulo Freire (2001), traz o termo de formação permanente, sua ideia está pautada no conceito do ser humano inacabado, revelando desse modo a necessidade constante pelo descobrir, na busca pelo aprender cada vez mais, não existe para Freire (2001), nada absolutamente pronto, poiso saber é contínuo, diante de tantas transformações do mundo globalizado.

Mas para que de fato a formação aconteça, existe outra formação bastante decisiva nesse processo que é a formação inicial dos professores, como está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Nacional 9394/96), no art. 62, onde consta, a obrigatoriedade da formação docente para atuação na educação básica, em seu nível superior de ensino, a Lei esclarece no seu parágrafo 1º que, “a União, o Distrito Federal, os Estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” Brasil (1996).

Segundo Vasconcelos; Santos; Ferrete (2019), a lei busca assegurar o primeiro momento da instrução pedagógica do professor, nesse período o aluno pedagogo deve obter conteúdos e orientações sobre suas funções e obrigações quanto professor, além de oferecer subsídios

necessários para sua futura profissão, cabe também a instituição formadora relacionar os conteúdos abordados com práticas reflexivas que remetam a seu futuro trabalho em sala de aula.

Segundo Tardif (2002), cabe na formação docente,

> a prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados saberes específicos. Resulta desse postulado que o 'saber-educar' e o 'saber-ensinar' também são saberes plurais nos quais estão presentes diversos saberes e diversas competências. [...] a natureza do saber dos professores deve ser compreendida em relação direta com as condições e condicionantes que estruturam a prática educativa: o 'saber ensinar' não define tanto uma competência cognitiva, lógica ou científica, mas uma competência prática ou pragmática (TARDIF, 2002, p. 153).

Nessa perspectiva, o graduando no decorrer da sua primeira formação deve ser capaz de adquirir saberes, seja ele "saber – educar" e "saber – ensinar", como citados por Tardif (2002), cabe o educador não se limitar apenas em aprimoramentos científicos, mas estes devem está aliados a uma competência do "saber fazer", associando o que foi desenvolvido teoricamente para alicerçar a realização das práticas pedagógicas.

Perante Vasconcelos; Santos; Ferrete (2019), cabe também, as universidades e faculdades, despertarem no educando a necessidade da importância da pesquisa, incentivar a produção de pedagogos pesquisadores é essencial para o enriquecimento da extensão do conhecimento científico e para o aperfeiçoamento do seu trabalho prático reflexivo.

O auxílio dos grupos de pesquisas devem se tornar fontes de apoio pedagógico e elo de mediação das teorias ali adquiridas, voltadas para as necessidades enfrentadas na sua prática educativa, tornando o professor, um ser investigativo, analisador, pensante e questionador do mundo ao seu redor, resultando a realização de um trabalho pedagógico mais consciente e permanente segundo Vasconcelos; Santos; Ferrete (2019).

Os teóricos Pimenta; Lima (2012), destacam a importância da formação continuada,

> [...] a formação continuada é saída para a melhoria da qualidade do ensino, por isso o profissional consciente deve saber que sua formação não termina na universidade. [...] Formar o educador para a atuação na sociedade globalizada através de um processo de formação continuada proporcionará ao mesmo, independência profissional com autonomia para decidir sobre o seu trabalho e suas necessidades e, consequentemente, estabelecer novas relações de construção do conhecimento na prática pedagógica (PIMENTA ; LIMA, 2012, p. 35).

Com base nesse posicionamento, os autores refletem a necessidade da consciência de

uma formação pedagógica, muito além da graduação, que este primeiro momento, deva ser um ponto de partida para a construção de sua identidade profissional, aprimorando teórico e introdução da formação continuada durante toda sua vida profissional. Sendo assim, a capacitação constante garante avanços na qualidade da educação, pois permite maior autonomia na execução do seu trabalho.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA FRENTE AS POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO SÉCULOS XXI

Para Vasconcelos; Santos; Ferrete (2019), a formação continuada é uma dos grandes desafios na estrutura educacional brasileira, entre várias problemáticas estão à formação inicial dos professores, as políticas públicas e a desvalorização do professor. É de responsabilidade das instituições formadoras incentivarem o aluno a perceberem que a formação não é o fim de sua profissionalização, mas é o início da sua capacitação docente.

Os cursos de graduação impõem uma carga horária obrigatória extracurricular a serem cumpridas, prevista no Conselho Nacional de Educação CNE (2006), sendo 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria CNE (2006). Horas estas que, oportuniza o discente vivenciar momentos de produção de conhecimento, aquisição de habilidades e estratégias que facilitem o ensino aprendizagem do aluno.

Mas, infelizmente, muitos graduandos só procuram realizar os cursos extracurriculares para cumprir a carga horária obrigatória por lei, não compreendem a relevância dos cursos complementares para sua formação, visto que uma formação profissional de qualidade garante uma consciência crítica reflexiva de sua prática e deve ser construída desde já, na formação inicial. Os autores Ens; Gisi; Eyng (2009), confirmam tamanha responsabilidade da formação inicial,

> a formação inicial é indissociável da prática profissional. É um processo que exige uma formação contínua, construída como um processo dinâmico, por meio do qual, ao longo do espaço-tempo da graduação [do exercício profissional], o futuro professor vá construindo sua formação tendo como referência as exigências da prática profissional (ENS, GISI e EYNG, 2009, p. 24).

Em relação às políticas públicas para formação continuada, houve algumas transformações ao longo dos anos, entre elas, emergências por inovações e avanços no desempenho profissional se tornaram alvo de propostas públicas na tentativa de atender a necessidade do mundo do trabalho e melhorar os desempenhos escolares dos alunos.

Desse modo, surgiram no Brasil diversas iniciativas políticas, desde o ano de 1990, entre elas estão o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), o Programa de Educação Continuada (PEC) e mais outros tantos programas de capacitação de docentes, como empenhados pelo MEC: Um Salto para o Futuro; Parâmetros em ação Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, implementado em parceria com várias universidades e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em diversos estados e municípios; o Programa Praler, de apoio leitura e escrita, para professores de 1ªa 4ª séries do ensino fundamental; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar Gestar, do Fundescola; do Instituto Ayrton Senna: Projetos Acelera Brasil, Se liga e Gestão; Projeto Informática da Microsoft/ PUC-SP; o Programa Intel Educação para o futuro; o Formando Gestores, da Fundação Lemann; o projeto Poronga, da Fundação Roberto Marinho; os projetos de leitura e escrita, formação na escola para o ensino de língua portuguesa; e o Entre na Roda, do CENPEC, entre tantos e tantos outros que fica difícil nomear, como muito bem relatos no artigo da fundação Carlos Chagas Gatti (2008).

Todos esses programas foram desenvolvidos com o objetivo de sanar problemas provenientes da deficiência na formação básica desses profissionais, na busca de reparar as falhas na sua má-formação inicial.

Outro propósito desses programas foi aprimorar a qualidade de ensino da alfabetização e áreas de língua portuguesa e matemática, promovendo uma capacitação a esses professores da educação básica, através de cursos à distância ou presenciais espalhados por todos os estados e municípios brasileiros.

No decorrer das últimas décadas, o magistério parece ter sido submetido a um processo contínuo de desvalorização, em decorrência, dos baixos salários dos professores, da desprofissionalização e da precarização de seu trabalho. Está aí, outro desafio na profissionalização continuada docente, a falta de reconhecimento do professor como facilitador no processo de ensino e responsável pela ascensão do aluno, expõe uma crise ética moral no

desrespeito pelo professor, o prestígio foi dando lugar à indisciplina e a condutas que menosprezam a atividade profissional desses educadores Perrenoud; Silva; Tardif (2007).

Além das jornadas excessivas de trabalho, submetendo a dois ou mais empregos e levando trabalho para casa, infelizmente não sobra tempo para o professor se dedicar a leitura, cursos de formação, pesquisas acadêmicas, especializações e ao planejamento bem mais elaborado e minucioso de suas tarefas rotineiras.

Essa carga horária é reflexo dos baixos salários que estão submetidos, para complementação da renda familiar, são obrigados a se dividirem em vários espaços de trabalho. Outro agravante são as condições de trabalho que estão subordinados, muitas vezes sem acesso a biblioteca, salas de informática, internet, televisão e data show, lamentavelmente, são forçados a limitarem seu trabalho a quadro, giz e apagador, apenas.

Partindo para possíveis melhorias na formação continuada desses professores, o Movimento pela Base Nacional Comum, constrói oito critérios para formação continuada dos professores alinhados a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) documento este criado com base em normas a serem cumpridas em todo território educacional brasileiro, atendendo uma padronização de temáticas, conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas durante todo o ensino da educação básica. Os presentes critérios são,

1. A formação continuada não deve ser um evento único ou isolado
2. A formação continuada é mais eficaz com materiais alinhados ao referencial curricular ou à BNCC, que indicam ao professor o como fazer e o aproximam da prática
3. A formação continuada deve se apoiar nas competências, nos objetos de conhecimento/habilidades e em procedimentos e práticas pedagógicas
4. A formação continuada deve proporcionar ao professor desenvolver as competências gerais por meio da vivência profissional
5. A formação continuada deve reconhecer e valorizar as experiências dos professores, ajudando a transformar sua prática
6. A formação continuada deve ensinar o professor a refletir sobre sua prática
7. A formação continuada deve identificar os desafios de aprendizagem dos professores para priorizar o que será trabalhado
8. A formação continuada deve estabelecer um ciclo permanente de diagnóstico, ação e monitoramento e avaliação (BRASIL, 2019).

Desse modo, esse documento foi criado como um modelo a ser seguido por todas as secretárias escolares brasileiras, orientando os professores quanto a sua relevância na formação continuada, registrando dias a serem realizados os encontros, preferencialmente durante o

horário de trabalho docente, estabelecer a BNCC como referencial de orientação para o planejamento de suas atividades, valorizar as experiências adquiridas pelo professor durante sua jornada educacional e conscientizar esses profissionais da auto-avaliação de seu trabalho para o aprimoramento da qualidade na educação, entre tantos outros elementos que norteiam esse documento BRASIL (2019).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, nota-se que a preocupação com a formação continuada de professores é um aspecto bem recente no processo educacional brasileiro, que somente com as exigências do novo mundo contemporâneo surge esta necessidade, na tentativa de desenvolver a formação integral do aluno, como presente na própria BNCC.

Como marcos para dificultar está ação, está à formação inicial dos professores, como primeiro instrumento de apropriação de valores pedagógicos, em sua maioria adotando processos falhos no estímulo a pesquisa e a reflexão crítica sobre a formação contínua. Outro desafio são as políticas públicas deficientes por falta de organização estrutural para o desenvolvimento das formações ou dificuldade de acesso ao material pretendido. E temos também, outro empecilho, a desvalorização docente, abrangendo desse modo, o curto espaço de tempo para leitura e realização de cursos de formação continuada dos professores, devido sua carga horária exaustiva.

Como possibilidade de melhoria para reparação dessas dificuldades está a BNCC, garantindo o direito há horas de estudo durante o horário de trabalho, valorização da experiência e autonomia do pedagogo durante sua vida profissional, na busca incessante pela formação completa do aluno, desenvolvendo o pensamento crítico reflexivo, olhar investigativo, autonomia, construção de um sujeito ativo no processo de aprendizagem, sendo capaz de criar seus próprios conceitos, vencer obstáculos e transformar a realidade social que está inserido. Mas, tudo isto só será possível com a consolidação e priorização da formação continuada de professores.

5 REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. **Desafios e tendências em formação continuada**. Constr. Psicopedag. v. 13. N.10, São Paulo, 2005.

ALMEIDA, Patrícia. **Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação**. São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, 2007.

BRASIL. **Critérios da Formação Continuada dos Referenciais Curriculares** Alinhados à BNCC. MEC, 2019. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Crit%C3%A9rios-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-v6-final.pdf. Acesso em 08 de 10 de 2019.

BRASIL. Base **Nacional Comum Curricular: Introdução**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BEHRENS, Marilda. **O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários**. Educação. v. 30, n. 63, p. 439-455, 2007.

BERNADETE, A. Gatti. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CUNHA, Maria José dos Santos. **Formação de professores: Um desafio para o sé para o século XXI**. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

ENS, Romilda Teodora; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. Formação de professores: possibilidades e desafios do trabalho docente na contemporaneidade. **Rev. Diálogo Educ**.. Curitiba, v. 11, n. 33, p. 309-329, maio/ago. 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

MARIA, Edith; Marques, MAGALHÃES; Helenice, MAIA. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 189-206, jan. / jun. 2009.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAUJO Clarissa Martins de. **Reflexação em Paulo Freire: Uma Contribuição para a Formação Continuada de Professores**. V Colóquio Internacional. Paulo Freire, Recife, 2005.

VASCONCELOS, Alana Danielly.; SANTOS, Luiz Anselmo Menezes.;FERRETE, Anne Alilma Silva Souza. O modelo de reflexão – na – ação de Donald Schön na formação inicial de professores em anais completos do colóquio internacional de educação e contemporaneidade (Educon) em Sergipe – Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 573-585, abr./jun., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i2.11788.

O RACISMO E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thaís Silva de Jesus[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: O racismo é algo que tem marcado a vida e a história da humanidade de forma negativa, ele se faz presente tanto dentro como fora do meio escolar, diante disso precisamos compreender como ele se organiza nesse lugar e como criar meios eficientes de combate. Diante disso esse trabalhado está pautado, em analisar os impactos do racismo na vida escolar de crianças da educação infantil, tendo como base os autores Cavalleiro (2017), Amaral (2011) e Silva (2017), dentre outros. Com a justificativa da necessidade de investigar como o racismo se faz presente no meio escolar, quais as suas consequências, o modo que ele pode afetar a vida escolar do educando, entendendo também o papel da escola como um todo, se ela ajuda negativamente ou positivamente no combate ao racismo. A metodologia desta trabalho está pautada na revisão bibliográfica, tendo uma abordagem qualitativa segundo Richardson (2012). Considera-se então que, a educação ainda está longe do ideal de qualidade, e que ainda precisa superar o racismo presente nela, tornando-se mais inclusiva e respeitando a diversidade do seus alunos (as), seja no enfretamento ou na qualificação e responsabilização dos profissionais da educação.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Racismo. Rendimento Escolar.

Abstract: *Racism is something that has marked the life and history of humanity in a negative way, it is present both inside and outside the school, so we need to understand how it is organized in this place and how to create efficient means of combat. Given this work is based on analyzing the impacts of racism on the school life of children of early childhood education, based on the authors Cavalleiro (2017), Amaral (2011) and Silva (2015), among others. With the justification of the need to investigate how racism is present in the school environment, what are its consequences, how it can affect the student's school life, also understanding the role of the school as a whole, whether it helps negatively or positively in the fight against racism. The methodology of this work is based on the literature review, having a qualitative approach according to Richardson (2012). It is therefore considered that education is still far from the ideal of quality, and that it still needs to overcome the racism present in it, becoming more inclusive and respecting the diversity of its students, either in the confrontation or in the qualification and accountability. of education professionals.*

Keywords: *Early Childhood Education. Racism. School performance.*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

O racismo é um tema que merece destaque, devido à gravidade dos problemas que ele pode causar na sociedade. O racismo presente no Brasil, tem uma longa história marcada pelo sofrimento de uma população que foi covardemente agredida. Corroborando com Amaral (2011), traços de uma sociedade marcada pela escravatura e que, ainda, deixa vários sinais nos dias atuais.

O racismo também se faz presente no meio escolar, para Cavalleiro (2017), ele pode trazer vários problemas para todos que fazem parte do processo educacional, ele acaba transformando a vida do educando, tornando-a muito mais difícil, incentivando que a criança tenha autoestima baixa, trazendo problemas psicológicos, de socialização, além de aumentar a evasão-reprovação da população negra.

Contribuindo assim, com a geração de um problema social, pois eleva a marginalidade, violência e, às vezes, até a morte de quem o sofre, conforme, Silva (2017), quem passa por situações de racismo pode acabar desenvolvendo a depressão e o transtorno de ansiedade, o que nos leva a entender a gravidade e a necessidade de dá uma melhor atenção a esse problema racial. Cavalleiro (2017), salienta que, nesse sentido, a escola não se torna um lugar de apoio, mais sim, de disseminação do preconceito racial, fazendo com que, quem sofre o racismo, passe a não ir à escola, desistindo muito cedo dos estudos, ou vendo na escola um lugar que não vai trazer nenhum benefício para sua vida, reforçando com isso, aquilo que o racismo se propõe a fazer, retirar as oportunidades de uma vida digna, e que no final essas pessoas se sintam realmente inferiores

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, deve ser um lugar que proporciona experiências enriquecedoras, Cavalleiro (2017), destaca que, além de se o lugar ideal para se criar, um ambiente de socialização para todos que ali estão, mas notamos o contrário, ela tem se tornado um lugar de disseminação do racismo, onde os agressores encontram espaço para continuar com a violência.

Em muitas escolas, ainda não existem ações para o combate ou conscientização sobre o assunto, de acordo cm Bernardo e Maciel (2015), por isso, surge a necessidade de criar uma educação que desenvolve não só apenas o lado conteudista na criança, mas também, o

desenvolvimento como cidadão social, dotado de direitos e de deveres que, sabe respeitar as diferenças presentes na sociedade a qual pertence, para que assim, se chegue a uma educação de qualidade para todos. Por esses motivos, deve-se haver um trabalho coletivo, que gere bons resultados para todos.

Com tudo isso, esse artigo tem por objetivo geral, analisar os impactos do racismo na vida escolar de crianças da educação infantil. Tendo como justificativa a necessidade de investigar como o racismo se faz presente no meio escolar, quais as suas consequências, o modo que ele pode afetar a vida escolar do educando, entendendo também o papel da escola como um todo, se ela ajuda negativamente ou positivamente no combate ao racismo.

Cuja metodologia está pautada na revisão bibliográfica, tendo uma abordagem qualitativa segundo Richardson (2012). A motivação para a realização deste artigo, foi para entender a fundo, como o pedagogo pode agir diante do racismo no meio escolar, e as graves consequências dele na vida escolar desse educando.

2 ENTENDENDO O SURGIMENTO DO RACISMO NO BRASIL

Para se chegar ao modelo de sociedade racista que temos hoje, foi preciso uma longa história marcada pela exploração, crueldade, medo e violência. Para entender mais a fundo essa questão precisamos voltar ao século XVI, época em que o trabalho escravo se fazia muito forte. Nesse momento da história, de acordo com Amaral (2011), os negros foram trazidos e forçados a trabalhar no Brasil com o corte do pau-brasil, nos engenhos de cana-de-açúcar na criação de gados e nas fazendas, dentre outros.

Vale destacar que, não foram algumas pessoas trazidas à força, mais sim várias, o número chega a ser assustador, segundo Amaral (2011), foram cerca de 11 milhões de indivíduos obrigados a saírem dos seus países para serem escravizados, o que demostra que um grande número de pessoas eram considerados como “coisas”, mercadorias, inferiores a população branca, assim, eles usavam do seu poderio para perpetuar uma cultura tão negativa e destruidora.

De acordo com Amaral (2011), o pensamento presente na população do século XVI é que,

> [...] escravidão seguia o ventre, o que significava dizer que todo o filho de escrava nascia escravo. Por serem juridicamente "coisas", os homens e mulheres escravizados podiam ser doados, vendidos, trocados, legados nos testamentos de seus senhores e partilhados, como quaisquer outros bens. Na condição de "coisa" eles não podiam possuir e legar bens, constituir poupança, nem testemunhar em processos judiciais (AMARAL, 2011. p. 13).

A coisificação do negro, foi uma estratégia que, os dominadores usavam para ter o direito de escravizar os negros, tendo assim, a liberdade de fazer o que bem quisesse com a vida dessas pessoas, sem sofrer, com isso, nenhuma punição ou culpabilização.

Esse pensamento de que o negro é inferior, que a cor da sua pele é uma prerrogativa para lhes atribuir exclusão, preconceito, marginalidade, dentre outros, é fruto de uma cultura tão nefasta que, foi sendo disseminada por muito tempo, de forma desumana, que mesmo com as mudanças e os avanços sofridos pela sociedade ele ainda não foi erradicado de forma real.

O racismo do século XVI, abre agora as portas para um novo modelo que se configura muito forte nos dias atuais, antes ele era aberto sem punição, já na atualidade, ele é apenas mascarado, onde a sociedade "diz" que, o racismo não existe, criando assim, de forma inconsciente pessoas que não veem a necessidade de entendê-lo e erradicá-lo, segundo Bernardo; Maciel (2015), podemos chamar esse fenômeno de racismo velado, onde, essas atitudes não tem autor, e que muitas vezes podem ser confundidas com "zoação", e ele vai de forma sútil sendo disseminado, gerando indivíduos reféns de uma sociedade extremamente excludente.

Segundo Bernardo; Maciel (2015), quando dentro da escola se dá ao racismo a cara de *bullying*, isso acaba gerando um ar de algo mais aceitável, menos ofensivo, sem danos para os envolvidos, a escola acaba dizendo que não há o racismo nela, que apenas há "brincadeiras" entre os alunos, eles usam de argumentos contra as características físicas dos negros (cabelo, duro, boca grande, macaco), reafirmando que não se trata de "zoação', gerando uma omissão por parte dos profissionais da educação.

Esse tipo de pensamento está presente também na educação infantil, Cavalleiro (2017), salienta que, os professores e a coordenação da escola não vêm a necessidade de debater as questões raciais dentro desse ambiente, pois, chegaram à conclusão que, "já que as crianças pequenas estão apenas brincando essas atitudes não serão internalizadas por elas, ou que esse tipo de "brincadeiras" já fazem parte do mundo da criança, e que elas têm a capacidade de

esquecer muito rápido essas atitudes e logo voltarão a se relacionar com os pares", deixando claro que trabalhar atitudes positivas nas crianças é perca de tempo, pois existem outros aspectos mais importantes a serem abordados pelos professores.

3 RACISMO E A EDUCACAO INFANTIL, CONSEGUÊNCIAS NO DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

A educação brasileira é composta por etapas, que vão da educação infantil, ensino fundamental e médio, onde o primeiro contato da criança com o ensino formal é a educação infantil, etapa essa que se constitui parte fundamental para desenvolvimento desse indivíduo, ela tem o papel de socializar, desenvolver, educar, entre tantos outros aspectos que devem ser proporcionados ao longo desse percurso. Essas caraterísticas são orientadas pela lei 9.394 de 1996, lei que regulamenta a educação básica no Brasil, e destaca ainda a finalidade da educação infantil no decorrer do seu percurso, para ela a,

> a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL 1996, p. 22).

Para Cavalleiro (2017), a criança pequena que sai do convívio familiar, passa agora na educação infantil a relacionar-se com pares, adultos diferentes do habitual, gerando nesse momento uma inserção em um mundo novo, cheio de desafios, onde ela estará mergulhada em um ambiente cheio de pessoas diferentes, com culturas distintas, costumes, crenças e ideias que não são a sua. Diante disso a escola tem a função de criar ações que valorizem a diversidade presente nela.

Mais diante da atual educação que temos, será que ela está mesmo desempenhando a sua função? Notamos que isso não vem sendo feito, ao contrário a educação tem se tornado um ambiente extremamente excludente, para aqueles que não se encaixam no 'padrão' que a sociedade impõe. E quando essa diferença é a cor da pele, é que vemos o descaso em que a escola vem tratando esse assunto.

Quando uma criança vivencia no cotidiano escolar o preconceito racial, isso vai causando graves traumas na vida desse ser em desenvolvimento, gerando assim, consequências tanto dentro como fora da escola. Ela acaba perdendo a sua autoestima, se sentindo inferior, perdendo a vontade de esta naquele ambiente, não querendo se relacionar com outras crianças, a suas características físicas vão sendo enaltecidas de forma negativa, criando uma autoimagem depreciativa, como relata em uma pesquisa de campo realizada na educação infantil em uma escola demonstra o quanto o preconceito racial é nocivo para quem o sofre e como ele pode afetar de forma incisiva no modo como ela se percebe no mundo.

Segundo Cavalleiro (2017), a ela dessa criança vítima do racismo no meio escolar,

> quando eu trago brinquedo. Porque eu sou preta. A gente estava brincando de mamãe. A Catarina branca falou; “Eu não vou ser tia dela (da própria criança que esta narrando) ”. A Camila que é branca não tem nojo de mim. -E as outras crianças tem nojo de você? -Têm (CAVALLHEIRO, 2011, p. 45).

Esse é o relato de uma criança onde conta no livro de Cavalleiro (2017), que se sente excluída pelas colegas de classe, por causa da cor da sua pele, com essa fala podemos notar o quantos as crianças pequenas já sentem e sofrem com atitudes racistas, elas acabam se sentindo excluída nas brincadeiras, também se sente inferiorizada pelas as outras crianças brancas, além de nos mostrar o quanto essas crianças já usam de características físicas das crianças negra para inferiorizá-lo, mostrando-nos que essas atitudes negativas já estão enraizadas nas atitudes das crianças pequenas

Para Franceschini; Ribeiro e Gomes (2016), a reprovação-evasão também é um problema gerado pelo racismo no ambiente escolar, quando a criança que passou por situações de racismo ao longo do percurso escolar, tem a oportunidade de sair dessa situação ela acaba tomando essa atitude, pois, ela não enxerga outra maneira de frear com todo aquele sofrimento.

Ainda segundo Franceschini; Ribeiro e Gomes (2016), o que a aumenta ainda mais a violência, a marginalidade, falta de oportunidades já que esses indivíduos não concluíram os seus estudos, e a sociedade acaba discriminando as pessoas com baixa escolaridade, as chances de estabilidade financeira vai diminuindo, levando-os para o mundo do crime, reforçando ainda mais as consequências do racismo na sociedade.

4 REPRESENTATIVIDADE E AS IMPLICAÇÕES DA LEI 10.639/03

A falta de representa idade é algo que marca a vida de indivíduos que ao longo da história foram vítimas de exclusão (mulheres, negros, pobres, entre outros), de acordo com Cavalleiro (2017), essas pessoas não se veem em lugares de destaque dentro da sociedade, eram apenas vistos em papéis de marginalidade, inferioridade, entre outros, mais quando é feito o contrário essas pessoas enxergam as suas caraterísticas sendo enaltecidas de forma positiva isso acaba gerando uma identificação e trazendo significado para sua vida, pois assim, eles entendem que há a possibilidade de ocupação de vários lugares, por parte desses grupos.

Na visão de Cavalleiro (2017), quando partimos para a exclusão racial, notamos que a educação não valoriza a diversidade presente nesse ambiente. E se olharmos para a educação infantil, percebemos a ausência de representação do negro, essas crianças acabam passando por essa fase sem entender e formar opiniões positivas acerca da diversidade presente na sociedade.

Segundo Cavalleiro (2017), a falta de cartazes que expõem as diversidades presentes nas salas de aula de educação infantil é algo comum, como também a ausência de pessoas negras em livros didáticos, a falta de abordagem da diversidade presente no meio escolar, cria de forma inconsciente a autoimagem negativa, elas passam agora a entender que esse grupo social não merece um lugar de destaque, mostrando que apenas uma cultura deve ser respeitada e vivenciada pela sociedade.

Ainda para Cavalleiro (2017), algumas professoras não percebem a necessidade e importância da representatividade do negro nos livros didáticos nas séries inicias, pois ainda vigora a concepção de escola sem racismo, consequentemente não havendo a necessidade de abordagem do assunto, mesmo tendo a consciência que é a partir das series inicias que as crianças se desenvolvem e aprendem sobre si e o mundo, alguns profissionais, preferem ignorar a trabalhar o respeito à os pares.

Além das professoras carregarem em seu trabalho o preconceito disseminado pela sociedade, o que gera um processo de esquecimento para com as questões raciais, quando esse profissional que deveria na teoria proporcionar o respeito a diversidade acaba não favorecendo esses aspectos, torna o seu trabalho ineficiente, gerando assim, uma educação ingênua, que formar cidadãos conscientes.

Com tudo isso, é preciso que esse profissional reconheça a necessidade de se qualificar e procurar meios para que o seu trabalho seja efetivo, nas formas de cursos, extensão, troca de experiências por partes dos profissionais, é importante também que os órgãos responsáveis criem sempre lugares de debates, para que haja entendimento da necessidade de um profissional empenhado em promover a equidade entre os seus alunos, e assim, atuem de forma crítica e responsável. Segundo Tuono e Vaz (2017), a extensão e a procura por cursos podem ajudar a melhorar o trabalho desses profissionais, para a superação do racismo.

Tuono e Vaz (2017), salientam que quando o professor está munido de responsabilidade, ele acaba contribuindo para o reconhecimento e a valorização do seu aluno, mostrando que as suas origens e história são um legado muito importante, criando assim, uma imagem positiva sobre si. Mas, é preciso criar profissionais que rompam com os paradigmas construídos pela sociedade, pois não adianta ter leis que dizem que é preciso valorizar a diversidade, se o professor e a escola não estão comprometidos a vencer o racismo.

Ao longo dos tempos a população negra teve sua história negada, inferiorizada, discriminada, segundo, Nunes *et al.* (2019), essa população nunca deixou de criar meios para que a sua história fosse valorizada e devidamente representada, com muita luta dos movimentos negros foi criada a lei 10.639/2003, uma política de ação afirmativa para com as questões raciais no meio escolar.

Com a criação dessa lei, a educação terá que proporcionar, o fortalecimento da história da população negra de forma positiva e mostrar como a cultura negra contribuiu e contribui para a formação da diversidade social que possuímos hoje na sociedade, combatendo a discriminação presente no cotidiano escolar.

De acordo com Nunes *et al.* (2019), é preciso também que se criem investimentos na capacitação dos profissionais da educação, tanto nas suas áreas de atuação como também na efetivação da lei 10.639/2003, para que haja de forma concreta profissionais que trabalham as questões raciais de forma a combater as discriminações presentes no seio escolar.

Segundo Nunes *et al.* (2019), outros documentos foram criados para regulamentar a criação da lei mencionada, como podemos destacar o Parecer 003/2004, o estado tem o dever de criar uma educação que valoriza e enaltece a cultura da população negra, parque todos tenham seus direitos efetivados,

> políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão (BRASIL, 2004, p. 3,).

De acordo com o mesmo Parecer 003/2004, os currículos escolares devem proporcionar aspectos de valorização da cultura e da história afro-brasileira e africana, para que em suas ações cotidianas a escola desenvolva um trabalho voltado para a disseminação das contribuições históricas dessa população para a construção da diversidade social presente na sociedade.

5 CONSIDERARAÇÕES FINAIS

A sociedade tem pautado a sua estruturação ao longo dos tempos em graves divisões sociais que, geram sofrimento, desigualdade e discriminação. O racismo por séculos, veem transformando o modo de vida de quem o sofre, causando sérios danos.

No início da vida escolar a criança pequena passa pela escola para ser desenvolvida em vários aspectos, que iram ajudá-la a conviver em sociedade, mas quando nas series inicias isso não é proporcionado os problemas vão surgindo, essa criança deixe de se desenvolver para enfrentar as adversidades presentes na convivência humana, para seguir um padrão de sociedade discriminatória. É aí que, surge o racismo, causando danos para o desenvolvimento integral de ser, que acaba elevando a baixa autoestima, o sentimento de inferioridade, A não aceitação as suas origens, características físicas, eleva a evasão/reprovação, dentre outros problemas.

A falta de uma educação crítica torna o papel da escola ineficiente, gerando indivíduos sem o senso crítico, para agir frente ao racismo, a falta de investimento no tratamento das questões raciais na sala de aula, como também na formação do professor, mostra o quanto ainda estamos longe do ideal de educação de qualidade.

É preciso ainda um trabalho intenso para que de forma efetiva o racismo seja vivenciado e enfrentado por todos, sempre buscando meios para debater, desenvolver e criar ações de

combate ao racismo, com isso, rever a estrutura excludente para poder agir de forma concreta, na causa e nas consequências dele na vida do educando.

Tem se focado em mascarar a existência do racismo, para que assim ele continue cumprindo o seu papel, não sendo verdadeiramente enfrentado, muitas vezes tem se usado outra face do racismo, a negação dele, para evitar o enfrentamento. Elevando ainda mais a necessidade de um enfrentamento por parte de toda a sociedade.

É necessário um trabalho coletivo, por parte de todos para que de uma vez por toda o racismo seja erradicado, criando uma sociedade que valoriza a diversidade presente nela, sem excluir ou discriminar, qualquer grupo social.

6 REFERÊNCIAS

AMARAL, Sharyse Piroupo do. **História do negro no Brasil.** Brasília: Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

BERNARDO, Teresinha; MACIEL, Regimeire Oliveira. **Racismo e educação:** um conflito constante. Contemporânea ISSN; 223-532X. v. 5, 1 p. 191 – 2005 Jan. – Jun. 2015.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL, **Parecer 003,** de 10 de marco de 2004. Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em 08 de outubro de 2019.

CAVALHERO, Eliane dos santos. **Do silencio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

FRANCESCHINI, Vanessa Lima Caldeira, RIBEIRO, Paula Miranda, GOMES, Marília Miranda Forte. **A cor da reprovação:** fatores associados à reprovação dos alunos do ensino médio. Educação e Pesquisa: São Paulo, vol. 42, 2016.

TUONO, Nadiele Elias Faria, VAZ, Marta Rosani Taras. **O racismo no contexto escolar e a prática docente.** Debates em educação. vol. 9. nº 18: 2017.

NUNES, Antonio de Assis Cruz. et al. **A lei 10.639/03 como instrumento político-pedagógico na perspectiva do combate ao racismo na educação básica**. Revista de Educação, Ciência e Cultura: Canoas, v. 24, n. 1, 2019.

OLIVEIRA, Fabiana. **A educação básica e o tratamento da questão racial**: as implicações da lei 10.639 para a formação de professores. Revista Educação em Debate, vol. 2, n.1 2013.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SILVA, Milena Carolina. **O impacto do racismo na saúde mental das vítimas.** Psicologia. pt: 2017.

INTOLERÂNCIA CULTURAL NO AMBIENTE ESCOLAR EM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS INICIAIS

Ubevanea de Oliveira Costa[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]

Resumo: Com base em um trabalho de revisão bibliográfica e qualitativo de acordo com Richardson (2012), foi observado que, o cenário cultural brasileiro se apresenta com amplos segmentos. A existência de uma comunicação e contato frequente entre culturas traz ao ambiente uma certa necessidade de flexibilidade ao conduzir o estreitamento de laços entre on indivíduos envolvidos, onde, perante a UNESCO (2002), um peso de intolerância acaba por se estabelecer quando estes se deparam com realidades e crenças tão convergentes, no âmbito educacional não é diferente, conduzir desde a formação primária do indivíduo, uma política de respeito e entendimento a respeito da naturalidade de se poder pensar e crer diferente do outro torna menos hostis, os ambientes futuros nos quais estes estarão inseridos futuramente, ainda criança é cientificamente mais provável que um comportamento adequado seja impresso nas atitudes do pequeno ser, e a medida que este consiga formular suas próprias convicções poderá os benefícios dessa conduta, com suas verdades não distorcidas ou com críticas já pré estabelecidas, de tal modo uma sociedade culturalmente menos conflituosa irá aos poucos sendo impressa no cenário brasileiro tão abastecido de diversidades.

Palavras- Chave: Cultura. Intolerância. Educação. Ensino.

Abstract: *Based on a bibliographic and qualitative review work according to Ri-chardson (2012), it was observed that the Brazilian cultural scenario presents broad segments. The existence of communication and frequent contact between cultures brings to the environment a certain need for flexibility when conducting closer ties between the individuals involved, where, before UNESCO (2002), a weight of intolerance is finally established. when they come across such converging realities and beliefs, in the educational field it is no different, to conduct from the individual's primary formation, a policy of respect and understanding about the naturalness of being able to think and believe differently from the other makes less hostile, the future environments in which they will be inserted in the future, as a child, it is scientifically more likely that appropriate behavior will be imprinted on the attitudes of the little being, and the more he can formulate his own convictions, the benefits of such conduct, with their truths, can be beneficial. undistorted or with pre-established criticism, in such a way Lithuanian society will gradually be printed in the Brazilian scenario so full of diversity.*

Keywords: *Culture. Intolerance. Education. Teaching.*

[1] Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2] Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.

INTRODUÇÃO

O contexto educacional da escola no Brasil, nasce sobre a égide da exclusão social, a ausência de responsabilidade do império e logo após, na república, com a ideia de que, a escola deveria ser um lócus de uma nação. Os jesuítas iniciaram esse processo, privilegiando os índios e a ideia de conversão e salvação espiritual das tribos, tendo como foco a fundamentação do cristianismo na América.

Entretanto, já as grandes levas de escravos que, aqui chegaram, passaram por séculos de afastamento do ambiente escolar, mas, tornam-se sujeitos da história brasileira utilizados como força de trabalho no brasil colonial e, nem mesmo, depois da abolição, foram incorporados na sociedade de forma digna.

Assim, esta questão, referente a diversidade cultural do Brasil, é marcada, por conflitos e lutas travadas por longos períodos históricos, de turbulência entre a afirmação e segregação das matrizes culturais negra e indígena, frente a uma sociedade embranquecida, em sua administração pública, cheia de contradições e que, não reconhecia a riqueza da composição da sociedade brasileira, como um campo rico de diversidade cultural, religiosa, étnica.

Desta maneira, este estudo tem por objetivo geral refletir teoricamente as discursões sobre a intolerância cultural na escola nas séries dos anos iniciais do ensino fundamental. Com isso, especificamente, a pesquisa justifica-se pela necessidade de discutir o conceito de intolerância e como esta, tem se materializando no campo educacional.

Nesta lógica, no seio da sociedade brasileira, o legado sócio histórico da escravidão e o olhar de segregação oriundo do elemento português, sobre indígenas e negros no período da colonização exploratória, nos deixou traços étnicos que, são nossa maior riqueza frente aos desafios nas mais diversas questões, referente a intolerância entre grupos sociais.

Essa discussão, também pertence ao campo antropológico, aporta na educação mediante as relações entre ensinar para vida e com respeito as diferenças. Esta busca pela construção de um equilíbrio entre nações que, ao longo dos séculos foram responsáveis pela construção de períodos de dominação e, até mesmo, escravidão e rebaixamento de outrem por conta de seus costumes e modos de vida, ficou conhecida como visão europeizada que tinha nas nações dominadas a visão do primitivo, selvagem e do selvagem sem cultura. Sendo assim, a

metodologia deste trabalho está pautada na abordagem qualitativa e na revisão bibliográfica segundo Richardson (2012).

2 O CONCEITO DE CULTURAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA

O homem é um ser social e por tal fato, adquiriu ao longo de sua estada no planeta, a capacidade de adaptação e foi capaz de desenvolver, o seu campo cognitivo e com isto, foi produzindo legados, construindo e desconstruindo saberes nas mais variadas dimensões, educacional, social, cultural, política dentre outras.

Essa capacidade de construir relações, nos torna seres de ontologia, compostos de uma complexidade individual e que, entretanto, quando compartilhada por pessoas do mesmo grupo étnico, ao longo dos tempos, dá origem a uma cultura, íntima e particular de cada povo, definindo a nossa composição étnica, ou seja, a identidade étnica dentro de um mundo contemporâneo.

No Brasil, de forma particular, a cisão entre grupos étnicos compõe o elemento brasileiro que é o resultado de uma série de fatores, mas, de forma imperativa do cruzamento entre grupos de étnicos diferentes. Este fato desqualifica a ideia de uma cultura homogênea influenciada e definida por só um grupo social, uma das opções do discurso oficial fomentado pelas elites políticas e econômicas do país. Nesse sentido, é fundamental destacar que, segundo Brandão (2009), “o dia em que se estabelecer um conceito rígido, dogmático e definitivo de cultura humana, neste mesmo dia, ela perderá toda sua significação e, aí não terá mais nenhum sentido estudá-la” (BRANDÃO, 2009, p.131).

Segundo Brandão (2009), representar uma sociedade por uma visão que, não respeite a efetiva complexidade de uma sociedade, dificultará com que, as raízes e tradições de seus povos sejam incluídas de forma original e ética. Deste modo, o colonialismo constituído nas lavouras de cana e de café consolidaram no sistema político voltado para a proteção de uma pequena casta de detentores do poder político e econômico definindo retoricas e narrativas como fatos reais de nosso passado e isso fez com a sociedade brasileira crescer sobre uma cisão cultural.

De acordo com Adolfo (2002), no Brasil, a mestiçagem, o hibridismo, esconde as contradições do sistema colonial e suas mazelas, assim como, o híbrido, o mulato, o mameluco,

é sempre mais branco do que negro, mas branco do que índio. O Brasil, assim, desde o seu descobrimento, foi maquiando o seu processo cultural em detrimento de uma classe social que, é retrata pela clareza da pele e pelo poder econômico.

É sobre um princípio de menosprezo que, a escola brasileira, vai se constituindo como um campo social, utilizado como espaço de implementação de opiniões que, por diversas vezes, expressou o olhar de uma sociedade que, definiu sua organização, através de uma cortina de vidro que, atualmente, implicam em sérios desequilíbrios no período atual.

Este desequilíbrio composto por uma realidade fracionada onde as políticas públicas tentam redimensionar as discrepância promovidas por anos de esquecimento da riqueza das matrizes culturais nos livros didáticos de história apenas preocupados em propagar um Brasil feito por heróis brancos e com um rosto europeu foi uma opção do estado brasileiro na tentativa de esconder nossas raízes miscigenadas.

Em destaque a este modo como o estado proporcionou e definiu a forma como a questão cultural do brasil deveria seguir para Chauí (2006), define sobre a seguinte interpretação.

> Se examinarmos o modo como o Estado opera no Brasil, podemos dizer que, no tratamento da cultura, sua tendência é antidemocrática. Não porque o Estado é ocupado por este ou aquele grupo dirigente, mas pelo modo mesmo como o Estado visa a cultura. Tradicionalmente, procura capturar toda a criação da cultura sob o pretexto de ampliar o campo cultural público, transformando a criação social em cultura oficial, para fazê-la operar como doutrina e irradiá-la para toda a sociedade. Assim, o Estado se apresenta como produtor de cultura3 , conferindo a ela generalidade nacional ao retirar as classes sociais antagônicas o lugar onde a cultura efetivamente se realiza. Há ainda uma outra modalidade de ação estatal, mais recente, em que o Estado propõe o "tratamento moderno de cultura" e considera arcaico apresentar-se como produtor oficial de cultura. Por modernidade, os governantes entendem os critérios e a lógica da indústria cultural, cujos padrões o Estado busca repetir, por meio das instituições governamentais de cultura. Dessa maneira, passa a operar no interior da cultura com os padrões de mercado (CHAUÍ, 2006, p. 134).

Essa relação constituída de tensões, de certo modo, reflete o que, hoje, pode-se chamar luta pelo respeito a diversidade cultural, um tema contemporâneo que traduz em sua essência o

conceito de variedade uma área das ciências humanas aberta e com um potencial de abrir mundos promovidos pelos direitos a igualdade na sociedade civil. Para a UNESCO (2002),

> esse foi um tema de grande preocupação na declaração: "A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade manifesta-se na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para além do género humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o património comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício 12 das gerações presentes e futuras (UNESCO, 2002, art.º 1ª).

Esta visão da declaração universal dos direitos humanos, transmite importância do respeito e valorização cada vez mais urgente, no imaginário social, em oposição ao modelo, que pense na representatividade social como um produto a ser vendido e sim como rica original e cheia de dinâmica em sua mais singular performance de cada contexto humano.

3 CULTURA NO CURRICULO BRASILEIRO

O capítulo inicial da Lei de Diretrizes de Base (LDB) da educação nacional traz de forma bem clara a visão do Estado frente a discussão relacionada a questão cultural no campo educacional já no artigo primeiro, a LDB, destaca que,

> a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996).

Esta prerrogativa da LDB, deixa claro a responsabilidade do Estado em corresponder ao grande avanço em favor da formação integral do sujeito para seu amplo desenvolvimento. Ainda assim, por ser papel e função do Estado, zelar de forma imparcial pela qualidade de vida e neutralidade dentro do território educacional, valorizando todas formas de expressão cultural do povo brasileiro, dentro do currículo educacional.

Na LDB, os Princípios e Fins da Educação Nacional definem que, o ensino deve "levar consideração com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 1996. p. 9)" essa indicação está no

inciso doze e aponta que a clareza da proposta a opção pela tolerância e respeito ao hibridismo que será presente na escola.

Nesta mesma direção, no capítulo II da LDB, temos o seguinte direcionamento que, "o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia".

Essa definição, aponta que, a proposta da LDB realmente foi pautada em fomentar e garantir um ensino que, tenha um viés holístico, dialogando com os princípios fundamentais para o exercício de uma educação para a diversidade. Esse interesse do ponto de vista legal defende o fortalecimento de um ensino livre e democrático onde todas expressões possam ser contempladas no espaço do ensino formal.

Esta definição está bem explicita no capítulo II da LDB, quando define as bases do currículo a ser ensinado nas unidades de ensino,

> Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 1996.p.29).

O ensino das matrizes indígena e africana, são definidos como fundamentais e não só no aspecto informativo, mas, sim, dentro do currículo, de todos níveis de ensino de forma crítica respeitando os fatos históricos. Esta preocupação da LDB, tenta reparar e recuperar os valores destes grupos que no limiar do processo de formação de nossa nação foram perseguidos e deixados de lado na literatura oficial.

Este reconhecimento da urgência em resgatar o papel de protagonismo que foi deixado de lado a partir de modo de enxergar os fatos sobre um olhar do colonizador, desqualificou a grande riqueza de nossa formação que, está na junção de povos diferentes. Para além desse fato,

outro ponto é que, a desqualificação social das diferentes maneiras de expressão do povo do Brasil, não estavam ilustradas nas fotos dos livros didáticos.

O Parâmetro Curricular Nacional (PCN), reconhece que o débito sócio histórico aos índios, negros entre outras expressões que não seja comtemplada em nosso campo educacional como destaca já em sua abertura,

> tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática. É um imperativo do trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural — traço bem característico de país colonizado — quanto a discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos; portanto, para a própria nação (BRASIL,1997, p. 20).

A cultura no Brasil sempre foi um objeto de manipulação de imagens na tentativa de retratar realidades diferenciadas de forma harmônica e com traços de uma sociedade heterogenia longe de rupturas sociais. Deste modo o caminho da interlocução entre as aspirações de todos os grupos sociais e as demandas do campo educacional para promoção de uma sociedade democrática e ética que respeite o homem enquanto sujeito de sua trajetória.

4 A ESCOLA E SEU PAPEL NO DEBATE SÓCIO CULTURAL E SEUS TRAÇOS DE INTOLERÂNCIA

A escola numa perspectiva sócio cultural pode ser compreendida com a visão desta sob um olhar da cultura atuante, o embate existente que engloba culturalmente dissensões e conflitos que consequentemente acarretam em perdas para a sociedade não somente no meio cultural, mas também educacional e humanitário em si mesmo, pois o meio social é a junção e indivíduos distintos com suas distintas crenças e culturas, promover uma melhor comunicação entre esses mundos é trazer potencialidade ao caminhar da entidade como um todo, Dayrell (1992), defende que,

> analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-

> cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 1992, p.22).

A partir desta colocação, deduzimos que há um papel a ser desempenhado pelos indivíduos que compõe a sistema educativo, desse modo é necessário identificar quais maneiras e importância destas para um melhor desempenho da cultura social no ambiente educacional.

No âmbito de um país originalmente miscigenado, como o Brasil, há uma gama de costumes e culturas espalhados em seu meio, que desde sua colonização necessitou estabelecer uma convivência entre essas estruturas, ao decorrer dos anos com o avanço do crescimento do país como uma nação de fato trouxe mudanças gradativas que consequentemente somaram cada vez mais embates no quesito misturas sociais e culturais, influências de todo o globo pairaram sobre o território brasileiro, e é nesse contexto mestiço em que atua até hoje o ensino educacional, segundo Libâneo (2005), é uma visão atual da situação do corpo pedagógico brasileiro defende como ponto de vista,

> os educadores, tanto os que se dedicam à pesquisa quanto os envolvidos diretamente na atividade docente, enfrentam uma realidade educativa imersa em perplexidades, crises, incertezas, pressões sociais e econômicas, relativismo moral, dissoluções de crenças e utopias. Pede-se muito da educação em todas as classes, grupos e segmentos sociais, mas há cada vez mais dissonâncias, divergências, numa variedade imensa de diagnósticos, posicionamentos e soluções (LIBÂNEO, 2005, p.168).

A realidade encontrada se mostra um grande desafio para os educadores atuantes no corpo docente brasileiro, num quadro que exige destes, uma flexibilidade e desenvoltura ao lecionar para um público tão diversificado.

A escola desempenha um fundamental papel na ambientação e na promoção de uma convivência saudável e harmônica entre indivíduos de diferentes grupos sociais, os professores junto à família, se incubem de apresentar ao aluno desde seus primeiros anos a cultivar uma visão crítica, mas, de maneira respeitável para com os indivíduos com os quais compartilham espaço.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Haverá sempre, em qualquer âmbito social que, envolva indivíduos com essências singulares, a presença de divergências entre suas crenças, costumes e valores. Portanto, uma cultura de respeito e de acolhimento das diversidades alheias deve ser cultivada desde os

primeiros ambientes sociais a que, o homem, é exposto, sendo os mais significantes: seu ambiente familiar e a sala de aula a qual frequenta.

Ambos, ligados à educação e formação do caráter desses seres, nessa fase inicial, é encontrada menos resistência ao se apresentar um comportamento dito respeitável numa sociedade em constante evolução, torna-se assim claro a efetiva responsabilidade do meio acadêmico em desenvolver e estimular uma sociedade menos individualista, promovendo e formando cidadãos distintos respeitados em suas singularidades.

Deste modo, para construir uma sociedade pautada nos valores éticos e conceituais que preservem a dignidade do ser humano em conjunto com a formação na educação infantil com ações pautadas na igualdade de etnia em sala de aula. Nesse sentido, as propostas educacionais buscam trabalhar a cultura de tolerância frente aos desafios da enfrentados no mundo contemporâneo composto de relações multiculturais.

Neste bojo, cabe a escola e aos educadores promover um ensino que seja libertador e que desenvolva nas crianças a capacidade de aceitação pois a construção de uma cidadania plena nasce no exercício tolerância frente as disparidades sociais e suas mazelas representadas no racismo e pela xenofobia. Esse é um compromisso não apenas moral mais ético e deve ser trabalhado como um exercício cotidiano na transformação cultural que passa pelo espaço da escola como lócus dessa renovação social.

Este desenvolvimento deve favorecer a possibilidade de uma reconfiguração entre o modo como as organizações discutem os problemas da falta de tolerância com a sociedade, pois o enfrentamento desta mazela social não é apenas uma tarefa da educação formal mais sim de todos em favor da dignidade humana, claro que mesmo com os avanços dos direitos humanos no mundo ainda persistem muitos casos de intolerância e perseguição de pessoas pelas suas escolhas pessoais gênero, etnia, religião e opção sexual são temas que sempre são abordados como tabus mesmo em sociedade ditas modernas e esclarecidas.

6 REFERÊNCIAS

ADOLFO, Sergio Paulo. **Existe o mundo que o português criou? In**: Terra roxa e outras terras - Revista de Estudos Literários. v. 1, 2002, p. 24-31. ISSN 1678-2054 Disponível em: http:/ /www.uel.br/ cch/ pos/ letras/ terraroxa. Acesso em: 27 de Jun de 2015

ARAUJO, Ricardo Benzaquen. **Guerra e paz :** Casa-Grande & Senzala e a obra Gilberto Freyre nos anos 30. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A clara cor da noite escura:** escritos e imagens de mulheres e homens negros de Goiás e Minas Gerais. **Participação:** Altina Maria Gontijo. Lira Marques, Francisco van der Poel. Uberlândia: EDUFU; [Goiânia]: Ed. Da UCG, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9394/1996. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 08 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental - Os Temas Transversais. Brasília, DF, 1998.

CHAUI, **Marilena. Cidadania cultural:** o direito à cultura. 1 ed. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2006.

DAYRELL, Juarez T. **A Educação do aluno trabalhador:** uma abordagem alternativa, Educação em Revista. B.H.(15):21-29. Jun 1992.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala:** formação da família brasileira sob o regime da Economia patriarcal. 50. ed. revista. São Paulo: Global, 2005.

LIBÂNEO, José C. Didática. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

UNESCO. (2002). **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural**. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf. Acesso em 15 de outubro de 2019.

A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO INCLUSIVO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Vanira Nunes de Jesus[1]
Alana Danielly Vasconcelos[2]
Márcia Alves de Carvalho Machado[3]

Resumo: O objetivo deste foi discutir a importância da construção de material didático inclusivo no processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência. Justifica-se a pesquisa diante da evidência de que as práticas docentes facilitam a inclusão do discente nas atividades escolares. A inquietação sobre o assunto deu-se durante o estágio do Ensino Fundamental, no qual as crianças com deficiência se encontravam integradas à escola, mas lhes faltava um trabalho pedagógico mais assertivo que lhes proporcionam aprendizagem, bem como a inclusão delas nas atividades propostas. Trata-se de uma pesquisa teórica, com metodologia pautada no procedimento de revisão bibliográfica, utilizando-se, quanto a natureza dos dados, a abordagem qualitativa. Na base teórica considerou-se as concepções de Mantoan (1989), Blanco (2004) e Policarpo (2008), vislumbrando compreender o benefício dos materiais didáticos que contribuem para a aprendizagem de crianças com deficiência. Conclui-se que cabe a escola e ao professor a responsabilidade de incorporar a ludicidade no ensino para os portadores de necessidade especiais e, em particular, compete a professor planejar práticas que incorporem materiais didáticos inclusivos, visando a transformação do ambiente de sala de aula. Na escola o professor precisa organizar a rotina da classe considerando o tipo de metodologia, atividades e recursos que serão utilizados para suscitar na criança com necessidades especiais explorar os diversos materiais durante a realização das atividades propostas, a fim de que se desenvolva e alcance a aprendizagem esperada, na perspectiva de que todas as crianças sejam incluídas.

Palavras-Chave: Ensino-aprendizagem. Material didático. Inclusão.

Abstract: *The objective of this was to discuss the importance of building inclusive teaching material in the teaching-learning process of children with disabilities. The research is justified given the evidence that teaching practices facilitate the inclusion of students in school activities. The concern about the subject occurred during the elementary school stage, in which children with disabilities were integrated into the school, but they lacked a more assertive pedagogical work that provided them with learning, as well as their inclusion in the proposed activities. This is a theoretical research, with methodology based on the literature review procedure, using, as*

[1]Acadêmica do curso de Pedagogia da Faculdade São Luís de França.
[2]Trabalho orientado pela professora Ma. Alana Danielly Vasconcelos, regente da disciplina TCC.
[3] Trabalho coorientado pela professora Ma. Márcia Alves de Carvalho Machado, regente da disciplina Educação de Jovens e Adultos.

the nature of the data, the qualitative approach. The theoretical basis considered the conceptions of Mantoan (1989), Blanco (2004) and Policarpo (2008), aiming to understand the benefit of the didactic materials that contribute to the learning of children with disabilities. It is concluded that the school and the teacher have the responsibility to incorporate playfulness in teaching for the handicapped and, in particular, it is up to the teacher to design practices that incorporate inclusive teaching materials, aiming at the transformation of the classroom environment. At school the teacher needs to organize the routine of the class considering the type of methodology, activities and resources that will be used to arouse the child with special needs to explore the various materials during the performance of the proposed activities in order to develop and achieve learning. expected from the perspective that all children will be included.

Keywords: *Teaching-learning. Courseware. Inclusion.*

INTRODUÇÃO

No Brasil, o final do século XIX, pode ser considerado um marco na história da educação especial pois, surge as primeiras instituições para crianças deficientes junto a sanatórios psiquiátricos. A educação inclusiva ganha espaço a partir da década de 1980, com a divulgação de dados preocupantes sobre o fracasso, evasão e repetência escolar. Em 1990, as discussões e propostas sobre educação inclusiva no Brasil se ampliaram, evidenciando as iniciativas desse campo no país.

Na perspectiva atual da educação brasileira, a construção de materiais didáticos como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem é uma maneira facilitadora de trabalhar em sala de aula, pois os recursos tornam-se instrumentos facilitadores capazes de ensinar, estimular e enriquecer a aprendizagem dos educandos, além de possibilitar a integração e inclusão da criança com deficiência junto as ditas normais.

Partindo desse pressuposto, uma vez que, o docente utilize os materiais didáticos como recurso para suas práticas pedagógicas, de certo contribuirá no desenvolvimento cognitivo do atendente. Assim, os materiais didáticos tornam-se de suma importância para uma aprendizagem significativa, desde que sejam usados como meios e não como fins em si mesmo.

Desta forma, as ferramentas didáticas terão uma grande importância pedagógica por apresentarem elementos de construção do conhecimento que contribuirão para a formação das crianças com e sem deficiência e apoiarão os professores na aplicação de seus conteúdos.

Assim, este trabalho tem por objetivo geral discutir a importância da construção de material didático inclusivo para o processo de ensino-aprendizagem de crianças com deficiência. Justifica-se a relevância desta investigação, uma vez que as práticas aplicadas pelo professor em sala de aula podem facilitar a inclusão do discente nas atividades do cotidiano.

A inquietação sobre o assunto deu-se durante o estágio no Ensino Fundamental, no qual, crianças com deficiência se encontravam integradas à escola, mas lhes faltava um trabalho pedagógico mais assertivo que lhes proporcionam aprendizagem, bem como a inclusão delas nas atividades propostas.

A metodologia desta pesquisa, quanto aos objetivos, está pautada na pesquisa de revisão bibliográfica pelo uso da abordagem qualitativa. Segundo Richardson (2012), essa abordagem aprofunda o fenômeno instigado, nesse caso, a utilização dos materiais didáticos inclusivos e suas contribuições para a aprendizagem de crianças com deficiência, com vistas a refletir sobre a construção desse material pelos docentes.

2 MATERIAL DIDÁTICO INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O material didático pode ser definido amplamente como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente como material instrucional que se elabora com finalidade didática.

Nesse contexto, o professor precisa organizar a rotina da classe considerando o tipo de metodologia aplicada para essas crianças, pois, sabe-se da importância de atividades pedagógicas adaptadas, já que cabe ao professor, como mediador ter sempre consigo material didático diferenciado e facilitador.

Há também a questão da aprendizagem na sala de aula, pois, a depender da deficiência essas crianças podem sentir dificuldade na alfabetização, por isso é importante nessas horas o apoio interdisciplinar e um trabalho diferenciado, através desses materiais didáticos. Para Vygotsky (1991),

> [...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar zonas de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimentos, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com

> seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1991, p. 117-118).

Dessa maneira, entende-se que as crianças com deficiência têm possibilidade de aprender, basta o docente saber e conhecer as dificuldades dessas crianças e quais condições objetivas podem ser proporcionadas a elas em relação à aprendizagem da leitura e da escrita nas classes de alfabetização, assim irá elaborar materiais didáticos, especialmente para elas, se necessário individual, com o objetivo de trabalhar por meio desses materiais a sua alfabetização de maneira clara e divertida. Mantoan (1989), lembra que a sala de aula precisa,

> [...] de um espaço para que o aluno desenvolva suas atividades livremente e também para conter a grande diversidade de materiais didáticos que a caracteriza. O arranjo do espaço físico reflete os princípios educacionais em que se apoia a dinâmica escolar e a prática pedagógica. Assim sendo, como o espaço é fundamental no processo de descoberta e construção do conhecimento [...] (MANTOAN, 1989, p. 97).

Por isso, é de extrema importância um material didático apropriado e exclusivo para o tipo de deficiência daquela criança, pois, cada deficiência requer uma atenção diferenciada, é necessário também que se obtenha na escola uma sala de aula ampla e adequada com espaços amplos e arejados, onde possam ser realizados atividades psicomotoras e acolhedoras, em busca de resultados satisfatório de descoberta e construção de novos conhecimentos.

É de extrema importância que o professor traga para suas aulas diferentes tipos de materiais didáticos, para que possam ser explorados o não conhecimento dos aspectos que caracterizam uma criança com necessidades educacionais especiais. Padilha (2001), afirma que, a busca dos sujeitos deficientes mentais, aqueles

> [...] sujeitos simbólicos, que mesmo com o mundo aos pedaços, continuam capazes de sonhar, imaginar, desejar, aprender e também amar. Eles esperam dos seus educadores maior compreensão de suas possibilidades e uma crença relativa nos diagnósticos médicos. Esperam poder participar do mundo cultural das pessoas consideradas normais (PADILHA, 2001, p. 43-44).

Fica evidente, a importância do uso de material didático na sala de aula como forma alfabetizadora para crianças com deficiência, dando as mesmas melhores condições pedagógicas de se desenvolver durante o processo alfabetizador, proporciona também para os

professores metodologias e praticidade durante o ensino-aprendizagem dessas crianças, que a depender da sua deficiência, possam aprender o básico através desses materiais didáticos.

3 COMBATE AS BARREIRAS DA INCLUSÃO: O FORTALECIMENTO LEGAL

Com base nas leis e diretrizes que amparam e protegem os deficientes, nota-se o fortalecimento dos processos de inclusão pela aprovação da Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, tanto em termos de garantir o direito a educação como em definir as responsabilidades do Estado em relação a esse público.

A LBI ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, trouxe a mesma natureza de impedimento funcional previstas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) que são de natureza física, mental intelectual ou sensorial. Enquanto não for regulamentado um novo conceito, assim como afirma Sassaki (2003), o termo "necessidades educacionais especiais" está direcionado a pessoas que se enquadram nas categorias dispostas no Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004, onde ele especifica as pessoas com deficiência e as pessoas com mobilidade reduzida e que continuam a vigorar. as categorias observadas neste decreto discriminadas como:

> I – pessoa portadora de deficiência é a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade:
> a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções;
> b) deficiência auditiva;
> c) deficiência visual;
> d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média
> II – pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção (BRASIL, 2004, p.49).

Com base nas categorias dispostas no decreto e na declaração de Salamanca, todas as pessoas que possuem deficiências têm direito a uma educação de qualidade e ao atendimento por profissionais qualificados, para instruí-las e acompanhá-las no seu desenvolvimento

pedagógico alfabetizador utilizando de um conjunto de habilidades e práticas para tornar o ensino um objeto de qualidade, assim promovendo melhorias no processo de ensino-aprendizagem dos alunos que possuem necessidades educacionais.

Nesse sentido, para Blanco (2004), é preciso,

> [...] buscar estratégias metodológicas diversificadas, com base em alguns princípios pedagógicos essenciais, que permitam ajustar a ajuda pedagógica às diferentes necessidades aos estilos de aprendizagem e aos processos de construção de cada aluno. [...] Da mesma forma que, é preciso assegurar que o aluno receba os meios para progredir no sistema educativo em igualdade de condições [...] (BLANCO; 2004, p. 294).

Portanto, as instituições, brasileiras, entre elas as escolas, particularmente, desde a LBI/2015, têm passando por uma reformulação dos seus processos, a fim de integrar os indivíduos com necessidades especiais. Nesse contexto, para que essas mudanças ocorram na escola é de grande importância que os gestores e educadores, conheçam o arcabouço legal que amparam os processos inclusivos, para que estejam aptos a trabalhar as deficiências existentes.

O educador, em especial, precisa ir além do que está acostumado a fazer na sala de aula, ele precisa ter um olhar pedagógico voltado a práticas pedagógicas diferenciadas, com métodos, estratégias e ações que visem a socialização e aprendizagem dessas crianças.

4 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: MATERIAL DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Na conjuntura do atual cenário educacional, percebe-se mudanças do público no ambiente escolar, vinculadas ao acesso das pessoas com algum tipo de necessidade especial. Isso faz com que os docentes tenham que se adequar, formando-se e elaborando novas estratégias para alcançar a aprendizagem no atual contexto educacional.

O constante aumento de alunos com necessidades educativas especiais têm sido uma constante fonte de inquietação e preocupação dos professores e equipe pedagógica nas escolas pois, eles são, também, responsáveis pela inserção do ensino numa fase crucial. Como explica Gómez apud Terán (2008),

> [...] o futuro dessas crianças está nas mãos de quem está ao seu lado na aprendizagem; a confiança em si mesma, a capacidade de tomar decisões, a

> habilidade para solucionar problemas, a autonomia, a motivação para atingir objetivos dependerá do quando elas forem apoiadas. É necessário respeitar a individualidade da criança, aceitar as diferentes formas de sentir, pensar, agir, de aprender contribuirá e muito para a educação (GOMEZ apud TERÁN, 2008, p.30).

O material didático nesse contexto é entendido como um recurso importante no processo de ensino-aprendizagem, se incorporado de forma lúdica, pode levar a melhor aprendizado da criança com necessidade especial. E, se bem construído, leva ao desenvolvimento do educando, oportunizando o conhecimento e novas descobertas. Quando construído pelos professores, que conhecem as crianças, potencializa essa aprendizagem.

É necessário, segundo Policarpo (2008), também incorporar na prática da educação inclusiva, recursos alternativos valendo-se de materiais didáticos pedagógicos e tecnológicos poderá ser um caminho mais seguro e eficiente para a escola, esses recursos alternativos são, por exemplo: livro com marcadores, colocar clipes ou velcro entre as páginas ajuda a manipulação por quem tem dificuldades motoras; cadernos com linhas escurecidas, usar uma caneta ou hidrocor para reforçar as linhas das páginas torna a escrita mais fácil das crianças com capacidade visual reduzida; objetos sonoros, inserir guizos ou grãos dentro de bambolês ou bolas os deixa perceptíveis aos deficientes visuais; e alfabeto ampliado, colar as letras sobre tampas de garrafa, caixas de vídeo ou de fósforo, deixar as peças mais altas e fáceis de visualizar para quem possui baixa visão. Assim, esses recursos tornam a prática pedagógica mais dinâmica, instigando a participação dos alunos de forma mais ativa em todo processo. Como explica Policarpo (2008),

> [...] é diversificando as atividades, trabalhando conteúdos e utilizando recursos alternativos que se consegue a participação ativa do aluno no processo ensino-aprendizagem e consequentemente o seu crescimento pessoal, de forma que, possa aplicar e utilizar os conhecimentos adquiridos na prática social (POLICARPO, 2008,p.8).

Mas, ressaltando que não basta somente ter os materiais didático-pedagógicos para ter um ensino de sucesso, pois é preciso que o professor tome conhecimento das técnicas e habilidades para garantir a eficácia do ensino-aprendizagem. Fazer com que a pessoa com necessidades especiais tenha um ensino com qualidade faz com que ele goze do pleno direito da cidadania, pois esse é o intuito da escola em uma perspectiva inclusiva. Ressalta-se que a utilização inadequada de qualquer material didático-pedagógico, resulta em um efeito totalmente inverso, pois em vez de auxiliar, acabam

prejudicando o processo de ensino-aprendizagem, causando um imenso desconforto para aqueles discentes. Como alerta Policarpo (2008),

> [...] infelizmente é comum ainda vermos professores que recorrem somente ao livro didático, em vez de utilizarem também outro recurso impresso para desenvolver seus conteúdos. Vale destacar que tais materiais também têm os seus méritos, mas, apresentam limitações, principalmente perante as novas exigências sociais e educacionais da contemporaneidade. O que se percebe é que na maioria das vezes, estes recursos não exigem criatividade por parte do professor, haja vista que, muitas vezes silenciam o aluno esvaziando sua capacidade de reflexão, ao exigirem do mesmo apenas a repetição e a mera memorização (POLICARPO, 2008, p. 13-14).

Os recursos didáticos possuem valor a depender da forma como são utilizados, pois não basta ter sua posse, é necessário que o professor esteja disposto a utilizar dele para pôr a diante toda praticidade necessária para gerar a ensinagem do aluno. O professor que consegue tomar posse do uso assertivo dos materiais didático-pedagógicos em sua sala de aula consegue reter mais aprendizados daqueles que fazem uso daquele conhecimento lúdico para o seu conhecimento escolar e para sua formação como cidadão, pois esses portadores de necessidade sentem-se incluídos assim constituinte da sociedade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa, foi possível observar a importância do arcabouço legal que garante o direito à educação das pessoas com algum tipo de necessidade especial, como, a exemplo da LBI, que resguarda os direitos desses cidadãos, em especial, à educação. No entanto, ressalta-se que é preciso executá-las de forma adequada para que de fato esse direito seja efetivado.

Constatou-se que no ambiente escolar têm ocorrido mudanças, com a inserção desse público, mas é preciso garantir a aprendizagem de todos os alunos com necessidades especiais, sendo um dos recursos potencializadores para isso, a construção de materiais didáticos inclusivos, até mesmo, pelos professores. Porém, como ressaltado no estudo, o aprendizado dessas crianças não depende somente dos materiais didático-pedagógicos, existe a necessidade de que o professor conheça a diversidade dos alunos, suas necessidades e preocupe-se com os

conteúdos que estão sendo mediados, de forma que a escola esteja contribuindo para o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos.

Como foi visto no presente artigo, a responsabilidade de incorporar a ludicidade no ensino para os portadores de necessidade especiais cabe a escola e ao professor, sendo que compete, em particular, a este último, planejar práticas que incorporem materiais didáticos inclusivos, visando a transformação do ambiente de sala de aula, na perspectiva de que todas as crianças sejam incluídas e se desenvolvam. O professor pode contar com estratégias para tornar o ensino mais significativo, e por meio delas a educação dessas pessoas pode se tornar mais motivadora a fim de que se atinja os objetivos de aprendizagem.

Desta forma, a escola não pode se abster de sua obrigação de ser a formadora de toda e qualquer pessoa, possua ela alguma necessidade ou não, além disso é seu compromisso formar os docentes para as diversas necessidades de ensino demandadas pela diversidade dos alunos que hoje acessam os ambientes escolares e tem o dever de respeitar os educandos em suas diversidades, auxiliando-os no que for preciso.

6 REFERÊNCIAS

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In COLL, Cesar; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (col.) **Desenvolvimento psicológico e educação.** Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.Tradução Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, v. 3, 2004, p. 290-308.

BRASIL. **Decreto n.º 5.296**, 02 de dezembro de 2004. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 11 out. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.146,** de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 out. 2019.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TÉRAN, Nora Espinosa. **Dificuldades de aprendizagem.** Detecção e estratégias de ajuda. Tradução de Almeida Navarro. São Paulo: Grupo cultural, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental:** novos caminhos educacionais. São Paulo: Editora Scipione, 1989. (Série Pensamentos e Ação no Magistério).

PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial:** A Capacidade de Significar o Mundo e a Inserção Cultural do Deficiente Mental. Campinas: Autores Associados, 2001.

POLICARPO, Ivani. **As contribuições dos recursos alternativos na prática pedagógica.** Disponível em: portaldiaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em: 14 de out.2019.

RICHARDSON. R.J. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Vida independente**. História, movimento, liderança, conceito, filosofia. São Paulo: [s.n.], jul., 2003.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.