

PRESSUPOSTOS, EXPERIÊNCIAS E
APORTES EDUCATIVOS NA
CONTEMPORANEIDADE: ESTUDOS
SELECIONADOS



MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO
PATRÍCIO BORGES MARACAJÁ
ALINE CARLA DE MEDEIROS
FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA DE ALMEIDA
JOSÉ CEZARIO DE ALMEIDA
(ORGS).



**PRESSUPOSTOS, EXPERIÊNCIAS E
APORTES EDUCATIVOS NA
CONTEMPORANEIDADE: ESTUDOS
SELCIONADOS**

**Todos os elementos dispostos em tal produção são de total
responsabilidade dos autores**

**Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.
Comissão Editorial:**

*Dr Leonardo da Silva Alves
Dr Sérgio Ricardo da Costa Simplício
Es Michelly Rayane Romualdo Branco
Ms Alan Douglas Santiago
Dr Magno Alexon Bezerra Seabra
Esp. Marcos Vitor Costa Castelhana
Ms Maria José Bezerra da Silva
Profa. Dra. Karla Roberta Castro Pinheiro Alves
Ms José Fabio Bezerra da Silva.
Dr Lucas Gomes de Medeiros
Dr Hamilton José Werneck Mouta.
Dra. Lauriceia Galdino dos Santos
Dr. José de Sousa Campos Júnior
Esp. Damiana dos Santos Junqueira
Dr. Iure Coutre Gurgel*

*Nosso maior objetivo é construir meios significativos de difusão e distribuição de trabalhos
acadêmicos capazes de consolidar os enfoques científicos na contemporaneidade.*

Equipe da CTP

Marcos Vitor Costa Castelhana

Patrício Borges Maracajá

Aline Carla De Medeiros

Flávio Franklin Ferreira De Almeida

José Cezario de Almeida

(Orgs).

**PRESSUPOSTOS, EXPERIÊNCIAS E
APORTES EDUCATIVOS NA
CONTEMPORANEIDADE: ESTUDOS
SELCIONADOS**

1ª Edição
São Bento-PB
CTP Editora 2024

2024 Edição Brasileira by CTP by
Autores Todos os direitos reservados

Contemporânea: Agência
Educação – CTP - Editora
CNPJ: 46.679.708/0001-11

E-mail:
contemporaneasrtigos23@outlook.com
Número de contato: 83998400598
São Bento-PB – Brasil

Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa Castelhana
Diagramação: Marcos Vitor Costa Castelhana
Revisão de texto: Autores
Capa: Gabriela Gomes Maranhão
Produtor Editorial: José Fábio Bezerra da Silva

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

Pressupostos, experiências e aportes educativos na contemporaneidade [livro eletrônico] : estudos selecionados / organização Marcos Vitor Costa Castelhana...[et al.]. -- São Bento, PB : CTP - Editora, 2024.
PDF

Vários autores.

Outros organizadores: -serif">Patricio Borges Maracajá, Aline Carla de Medeiros, Flávio Franklin Ferreira de Almeida, José Cezario de Almeida.

Bibliografia.

ISBN 978-65-83034-08-3

1. Aprendizagem 2. Contemporaneidade 3. Educação
4. Pedagogia I. Castelhana, Marcos Vitor Costa;
II. Maracajá, Patricio Borges. IV. Medeiros, Aline Carla de. V. Almeida, Flávio Franklin Ferreira de. VI. Almeida, José Cezario de.

24-220160

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI:10.36599/ctp-978-65-83034-08-3

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1- A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO....	9
CAPÍTULO 2- ABORDAGENS E FUNDAMENTOS SOBRE A DISLALIA.....	19
CAPÍTULO 3- APRENDIZAGEM E ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM CEGUEIRA.....	33
CAPÍTULO 4- A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	43
CAPÍTULO 5- A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA O DESENVOLVIMENTOS DA LINGUAGEM ORAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	53
CAPÍTULO 6- A SOCIABILIDADE DA PRAÇA DR. JOSÉ AUGUSTO NOS ANOS DOURADOS.....	65
CAPÍTULO 7- ENTRE IMAGENS E RELATOS: AS RELAÇÕES ENTRE A HISTÓRIA E OS DESFILES CÍVICOS DE 7 DE SETEMBRO, EM JARDIM DO SERIDÓ-RN (1953-1973).....	75
CAPÍTULO 8- DESAFIOS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES NA FUNASE.....	85
CAPÍTULO 9- A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS.....	95
CAPÍTULO 10- DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ALUNO COM DISLEXIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	105
CAPÍTULO 11- OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE.....	115
CAPÍTULO 12- O LÚDICO COMO MOTIVAÇÃO À APRENDIZAGEM.....	123
CAPÍTULO 13- NORMATIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SEGUNDO ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA DA LEI Nº 13.146 DE 2015 NO USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DAS CIÊNCIAS NEURO AMBIENTAIS.....	133
CAPÍTULO 14- O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NA INCLUSÃO ESCOLAR.....	143
CAPÍTULO 15- RESUMO SOBRE O DOCUMENTÁRIO “O POVO BRASILEIRO” DE DARCY RIBEIRO: A IMPORTÂNCIA DA MATRIZ INDÍGENA PARA A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO.....	153
CAPÍTULO 16- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	161
CAPÍTULO 17- O USO DE JOGOS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	173
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	183

APRESENTAÇÃO

O presente livro reúne um conjunto de dezessete capítulos de livro voltados as temáticas educacionais na contemporaneidade, trazendo à tona um conjunto de reflexões diálogos e discussões significativas acerca dos eixos conceituais-metodológicos na educação em suas proposições na atualidade.

Marcos Vitor Costa Castelhana

CAPÍTULO 1- A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DA MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

Cloves Ferreira Caju de Brito

Mestrando em Ciências da Educação. E-mail: advogadoclovescaju@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa teve como finalidade discutir sobre a educação matemática e a sua importância na construção do cidadão, para tal, foi realizado uma revisão literária com a intenção de investigar sobre o assunto, pois se torna fundamental o trabalho do ensino da matemática nesse contexto, uma vez que associam a disciplina apenas a aprendizagem de números. Diante disso, este trabalho objetivou responder de que forma a educação matemática, por intermédio do professor e a formação de um ser humano que seja crítico e responsável pelo seu aprendizado, pode atuar de maneira coletiva, individual e positivamente o ambiente em que está inserido, seja ele tanto estrutura social como cultural, e assim, desenvolvendo vínculos com questionamentos contextuais e históricos que expliquem como a educação matemática em sua interdisciplinaridade constrói o indivíduo no que tange os deveres, obrigações e direitos. Neste rol, também foi observado que a tradicionalidade do ensino da matemática, como fórmulas, teorema, linguagem própria, entre outros, tem criado uma divisão entre a disciplina propriamente dita que é explicado nas escolas e o uso da mesma no dia a dia dos alunos. Portanto, a Educação Matemática nasce como um meio de aprendizagem que pode colaborar com a formação do ser humano, principalmente quando acontece sob a visão sócio crítica, pois envolve atividades que auxiliam no poder político e social do cidadão, levando em conta a compreensão crítica da utilização da matemática no ambiente em que está inserido além da conscientização de que essa disciplina está presente no cotidiano do indivíduo.

Palavras-chave: Educação Matemática, Cidadania, Ensino.

Introdução

Atualmente, no ensino da matemática, o professor, como intermediário entre o ensino e o estudante, extrai a essência dos conteúdos para agregar valores ao ser humano em construção. A matemática está presente em diversas áreas da vida, com suas quantidades, símbolos, pesos, tamanhos, contagens e formas. Este trabalho discute a importância da educação matemática na formação do cidadão, possibilitando-lhe atuar na sociedade.

A escolha do tema surgiu de vivências em sala de aula, onde se percebe que os alunos geralmente associam a matemática apenas à aprendizagem numérica e consideram certos assuntos irrelevantes para o cotidiano. Este trabalho propõe a consciência de que a matemática não é apenas a acumulação de conteúdo, mas uma disciplina que abrange todo o aprendizado escolar e contribui para o bem-estar social e cultural, considerando a interdisciplinaridade e as ferramentas educacionais.

O objetivo geral é identificar a importância da educação matemática na formação do cidadão. Perguntas orientadoras incluem: como a matemática está presente no cotidiano? Como a educação matemática contribui para a formação social? Qual a aplicabilidade da matemática na vida?

A pesquisa é bibliográfica, conforme Fonseca (2002), e envolve a coleta de escritos

previamente analisados e publicados, como artigos científicos, sites e livros. Após determinar o tema e a problemática, buscamos respostas seguindo um cronograma, reunindo materiais, realizando leituras e revisando a literatura.

A revisão de literatura é crucial, pois trata da fundamentação teórica e aborda o tema e a problemática da pesquisa. Utilizaremos fontes como o PPGE da Universidade Federal da Paraíba, além de ferramentas de busca online como Lilac e Scielo, e livros selecionados. A redação atenderá a critérios de objetividade, clareza, consistência, precisão, vocabulário técnico e linguagem impessoal, apresentando conclusões e possíveis soluções.

Este trabalho é essencial para que os profissionais de matemática adquiram maior conhecimento sobre a temática e trabalhem a importância da educação matemática na construção do cidadão.

A estrutura do trabalho é a seguinte: introdução com informações gerais, primeiro capítulo sobre a relação entre matemática e educação, segundo capítulo sobre a educação matemática na construção do cidadão no contexto escolar, terceiro capítulo sobre modelagem matemática aplicada à vida, e quarto capítulo discutindo o valor e dignidade como objetivos da educação matemática.

Desenvolvimento

Ao longo de sua construção, o ser humano desenvolve valores éticos e morais, adquiridos através do convívio familiar e social. A educação matemática, quando corretamente assimilada, capacita o indivíduo a resolver problemas individuais e coletivos, influenciando tanto o sucesso quanto o fracasso (PINHEIRO, 2013).

Desde 4.000 a.C., no Egito e Mesopotâmia, sociedades encontraram soluções matemáticas para problemas cotidianos, sustentando uma vida social homogênea e autossustentável. A matemática deve ser parte integral da vida humana, orientando a sobrevivência e a integridade cultural e social (MATOS & SERRAZINA, 1996).

Educação Matemática na Construção do Ser Cidadão no Contexto Escolar

A educação matemática deve contextualizar temas, integrando-os ao cotidiano para orientar e modificar o conhecimento, promovendo o bem-estar e a harmonia do indivíduo, respeitando direitos básicos e a dignidade humana (REIS, 2009).

A história da matemática mostra sua eficácia na resolução de problemas essenciais para

a existência humana, ligando-se às áreas do saber que possibilitam a vida, e fornecendo uma sequência de descobertas e vivências, usando o passado como base para o presente e o futuro (GOMES, 2005).

A educação matemática é essencial para o entendimento específico do ser humano, respaldada pelas gerações passadas e pelas questões da convivência em sociedade. A tecnologia facilita a rápida transmissão de informações, auxiliando os professores na preparação de conteúdos (D'AMBRÓSIO, 2005). Com a vasta informação disponível, é crucial encontrar formas de motivar os alunos, desenvolvendo habilidades e competências para uma aprendizagem significativa e construção do conhecimento (PINTO et al., 2012).

A educação matemática constrói cidadãos conscientes de suas funções individuais, civis e políticas, promovendo a dignidade e o bem-estar social. A álgebra, a geometria e os cálculos matemáticos formam a base para a crítica e o exercício da cidadania (RODRIGUES, 2005).

A história da matemática é fundamental para entender sua importância e inovação no ensino. Propostas inovadoras dependem de compreender por que e quando o ensino da matemática se tornou relevante (D'AMBROSIO, 2009). A educação é um processo abrangente, essencial para o desenvolvimento das competências humanas, sendo a educação matemática vital para a construção cultural e social. A formação biopsicossocial deve ser estimulada (JOHAN, 2009).

A educação transforma, criando uma vida íntegra e estruturada socialmente, com um ciclo de aprendizagem baseado na realidade, incentivando a ação e a modificação dessa realidade (D'AMBROSIO, 2010). A matemática, originalmente aplicada à vida, agora muitas vezes parece descontextualizada e inacessível para muitos alunos, sendo vista como uma série de regras e fórmulas, o que pode afastar a compreensão real e prática (SANTOS et al., 2007).

Atualmente, a matemática é vista por muitos estudantes como a aplicação de fórmulas, e não como um campo de compreensão e questionamento. A educação matemática deve formar o ser humano em suas diversas ações, promovendo a dignidade e o bem-estar social (AZAMBUJA, 2013). D'Ambrosio (2005) vê a matemática como uma estratégia humana para entender e manejar a realidade, tanto sensível quanto imaginária, dentro de um contexto cultural.

A educação deve despertar a descoberta de um ser livre e construtor do próprio conhecimento cultural e social. O professor tem o papel de tornar a matemática uma companheira íntima, ajustada à realidade contextual dos alunos e usando tecnologias disponíveis (BECKER, 2005).

Professores e escolas precisam focar no aluno e seu ambiente, aceitando-o como um ser biopsicossocial. Professores devem se atualizar e inovar para tornar a aprendizagem mais prazerosa e lúdica, desenvolvendo inclusão, cidadania e dignidade (CHAGAS & PEDROZA, 2013).

Modelagem Matemática Aplicada à Vida

A educação matemática nas escolas apresenta um conteúdo fragmentado, afastando-se da vida real e enfatizando a memorização de fórmulas, o que cria uma divisão entre aqueles que gostam e não gostam de matemática (BAUMGARTEL, 2016). Essa abordagem desconsidera a interdisciplinaridade e o potencial da matemática para desenvolver competências sociais e humanas (DÍAZ, 2011).

A modelagem matemática transforma o ensino tradicional, mostrando a matemática como uma ferramenta social e individual. Em vez de seguir uma sequência rígida, a modelagem apresenta problemas novos para serem resolvidos pelos alunos, promovendo interação e trabalho em grupo (BARBOSA, 2009). Isso permite aos alunos explorar várias soluções e aplicar conhecimentos matemáticos na construção de modelos (BARBOSA, 2009).

A modelagem matemática relaciona a interação do ser humano com a matemática formal no cotidiano, ajudando a resolver problemas de diversas situações e promovendo o desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos (ROSA & OREY, 2012). Ela une a prática com a teoria, revelando caminhos para solucionar problemas da vida cotidiana e formando cidadãos críticos e criativos (JACOBINI & WODEWOTZKI, 2006).

Utilizando a modelagem matemática, os alunos desenvolvem a capacidade de agir e pensar, conectando prática e teoria, e assim desenvolvem uma vida social e individual mais clara e estruturada (CIFUENTES & NEGRELLI, 2012). Esse sistema dinâmico prevê comportamentos e transforma situações cotidianas em questões matemáticas, garantindo dignidade e cidadania (BRUMANO, 2014).

A educação matemática deve humanizar, promovendo criatividade, autonomia, desenvolvimento cognitivo e social, e a busca pelo bem-estar coletivo e individual (SACCOMANI, 2014). O professor deve ajudar os alunos a aplicarem a matemática na vida, tornando-os conscientes de seu aprendizado e incentivando a união entre prática e teoria (ANDRADE, 2013).

Em resumo, a aprendizagem através da vida cotidiana torna os conteúdos mais

significativos para os estudantes, permitindo que explorem situações conhecidas e promovam atividades que englobem seus interesses e conceitos matemáticos (ANDRADE, 2013).

Valor e Dignidade Como Objetivos da Educação Matemática

O primeiro espaço de socialização de uma pessoa é a família, mas a escola amplia essa socialização, permitindo interação com professores, comunidade escolar e alunos. A escola deve ensinar e incentivar sonhos, oferecendo inúmeras opções e caminhos ao estudante (MACHADO, 2010). A educação deve priorizar a dignidade humana e aprimorar recursos econômicos e pedagógicos, especialmente na matemática, que deve ser vista como uma disciplina que contribui para a dignidade humana (HECHT, 2017).

O professor é mediador entre o conhecimento e o aluno, ajudando-o a construir seu próprio conhecimento e a enfrentar desafios coletivos e individuais (SANTOS, 2015). Paulo Freire (2006) ressalta que a educação deve permitir ao homem tornar-se sujeito, construir-se como pessoa e transformar o mundo.

A educação matemática, aplicada de forma contextual, guia sobre regras, resultados e desenvolvimento de capacidades individuais, promovendo a dignidade e a cidadania (CIVIERO, 2016). É necessário reformular a educação, modernizando escolas e contextualizando o conteúdo teórico, para que os estudantes se sintam valorizados e compreendam a aplicação prática do que aprendem (GOLDEMBERG, 1993).

A matemática deve ser humanizada, ultrapassando o ensino tradicional de "leia, decore e repita", preparando as pessoas para suas obrigações, limites e direitos, contribuindo para uma sociedade unida e evoluída (SANTOS, 2015). O desafio é aplicar corretamente a educação matemática contextual e vivida, unindo teoria e prática e promovendo o desenvolvimento pessoal e social (CIVIERO, 2016).

Defensores da educação matemática interpretam a realidade de forma crítica, promovendo respeito e igualdade social (MACHADO, 2010). Professores devem transmitir valores fixados no passado, estimulando a criatividade e a cidadania, sem submeter os alunos, mas incentivando atitudes críticas (D'AMBROSIO, 2013).

A educação matemática deve motivar aspectos humanitários, morais e políticos nos estudantes, inserindo valores nos exercícios escolares, com a influência de professores, família, escola e sociedade (HALSTEAD, 1996). A pesquisa sobre valores em educação matemática abrange crenças, atitudes, emoções e valores, que interagem entre si e com o indivíduo

(MACHADO & FRADE, 2013).

Os valores são essenciais tanto no ensino quanto na aprendizagem dos estudantes, interferindo diretamente na disciplina de matemática (MACHADO & FRADE, 2013). A matemática deve respeitar a diversidade e as diferenças individuais, promovendo uma boa qualidade de vida por meio de resoluções de problemas e novas técnicas estruturais e sociais (CUNHA & PEPE, 2017).

Considerações Finais

A matemática é essencial em nossa vida diária, mesmo que muitas vezes seja usada de forma inconsciente. Ignorar seu potencial educativo prejudica a formação crítica das pessoas. Portanto, é crucial integrar a matemática não apenas como disciplina escolar, mas como ferramenta para desenvolver cidadãos capazes de interpretar o mundo em diferentes contextos sociais e produtivos.

Para isso, é fundamental investir na formação contínua dos professores, garantindo que possam transmitir conhecimentos de forma eficaz. Isso permite aos alunos desenvolverem habilidades críticas para interpretar e analisar informações matemáticas cotidianas, promovendo o exercício pleno da cidadania.

Além disso, o ensino de matemática não deve ser neutro; ele deve capacitar os alunos a interpretar e resolver problemas, não apenas aplicar técnicas e fórmulas. É necessário que os professores estejam preparados não só academicamente, mas também socialmente, para criar um ambiente acolhedor que promova a identidade dos alunos e os capacite a transformar a si mesmos e à sociedade.

Este trabalho identifica a importância da educação matemática na formação cidadã, destacando seu impacto social e aplicabilidade no dia a dia. Propõe-se que os resultados desta pesquisa sirvam de base para estudos futuros e para o desenvolvimento de projetos educacionais que promovam uma aprendizagem mais interativa e significativa.

Referências

ANDALÓ, C.S.A. **O papel do Psicólogo escolar**. Psicol. Cienc. Prof. Vol 4, n 1. Brasília, 1984.

ANDRADE, C.C. **O ensino da matemática para o cotidiano**. 2013, 48p. Tese (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

ANDRADE, K.L.A.B. **Jogos no ensino de matemática:** Uma análise na perspectiva da mediação. 2017. 238p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

AZAMBUJA, M.T. **O uso do cotidiano para o ensino de matemática em uma escola de Caçapava do Sul.** 2013. 31p. Tese (Graduação) – Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Caçapava do Sul, 2013.

BARBOSA, J.C. **Integrando modelagem matemática nas práticas pedagógicas.** v 26. São Paulo, 2009.

BARRETO FILHO, B.; SILVA, X.C. **A matemática aula por aula.** São Paulo: FTD, 2003.

BAUMGARTIL, P. **O uso de jogos como metodologia de ensino da matemática.** Curitiba, 2016.

BECKER, E.S. **As modalidades de interação professor e alunos no ensino da matemática.** 2005. 120p. Tese (Mestrado) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BRASIL, Secretaria de Ensino Médio, **Ciência da Natureza:** Matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB.(Orientações para o Ensino Médio). v.2, 2006.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRUMANO, C.E.P. **A modelagem matemática como metodologia para o estudo de análise combinatória.** Minas Gerais, 2014.

CHAGAS, J.C.; PEDROZA, R.L.S. **Psicologia escolar e gestão democrática:** atuação em escolas públicas de Educação Infantil. Rev. Semest. Da Assoc. Brasil. De Psicol. Escol. E educac. Vol 17, n 1. São Paulo, 2013.

CIFUENTES, J.C.; NEGRELLI, L.G. **Uma interpretação epistemológica do processo de modelagem matemática:** implicações para a matemática. Bolema, v26, n 43. Rio Claro, 2012.

CIVIERO, P.A.G. **Educação matemática crítica e as implicações sociais da ciência e da tecnologia no processo civilizatório contemporâneo.** Florianópolis, 2016.

COSTA, D.V.; TEODÓSIO, A.S.S. **Desenvolvimento sustentável, consumo e cidadania:** um estudo sobre a (des) articulação da comunicação de organizações da sociedade civil, do estado e das empresas. RAM, rev. Adm. Mackenzie (Online), vol 12, n 3. São Paulo, 2011.

CUNHA, C.S.; PEPE, P.R. **A relação entre matemática e a pluralidade cultural associada aos direitos humanos.** Digidade Re-Vista, v2, n 4. Rio de Janeiro, 2017.

D'AMBRÓSIO, U. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino.** Educ. Pesqui., Vol 31, n 1. São Paulo, 2005.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática da teoria à prática**: Uma breve Introdução da matemática e sua história. 17ª edição São Paulo: Papirus Editora, 2009.

D'AMBRÓSIO, U. **Um sentido mais amplo de ensino da matemática para a justiça social**. São Paulo, 2013.

D'AMBRÓSIO, B.S. **Como Ensinar Matemática Hoje?** 2010. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Beatriz.pdf>. Acesso em: 01 de abril de 2020.

DÍAZ, F. **O processo de aprendizagem e seus transtornos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GIARDINETTO, J.R.B., **Matemática Escolar e Matemática da Vida Cotidiana**/ José Roberto Boettger. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo: v.65).

GOLDEMBERG, J. **O repensar da educação no Brasil**. Estud. V 7, n 18. São Paulo, 1993.

GOMES, E.B. **A história da matemática como metodologia de ensino da matemática**: perspectivas epistemológicas e evolução de conceitos. 2005, 120p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

GONÇALVES, S.A.A. **A função docente e o conhecimento numa perspectiva histórico – crítica**. 2008. 20p. Tese (graduação) – Universidade estadual de Maringá, Maringá, 2008.

HALSTEAD, J. Mark. Values and values education in schools. In: HALSTEAD, J. Mark; TAYLOR, Monica J. **Values in Education and Education in Values**. London: Falmer Press, 1996.

HENCKES, S.B.R. **Alfabetização científica em espaços não formais de ensino e de aprendizagem**. 2018. 110p. Tese (Mestrado) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2018.

HECHT, Y. **Educação democrática**: o começo de uma história. São Paulo, 2017.

JACOBINI, O. R.; WODEWOTZKI, M. L. L. **Uma Reflexão sobre a Modelagem Matemática no Contexto da Educação Matemática Crítica**. Bolema, n. 25. Rio Claro, 2006.

JOHANN, Jorge Renato, **Educação e Ética em busca de uma aproximação**: Educação. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2009.

LEVY, Tatiana. Salem, **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MACHADO, M.C.; FRADE, C.C. **Influências de valores dos professores de matemática na dimensão afetiva dos alunos**. São Paulo, 2013.

MACHADO, Q.D.Z. **Socializar brincando**: uma experiência prática na educação infantil.

Porto Alegre, 2010.

MATOS, J.M.; SERRAZINA, M.L. **Por que ensinar Matemática:** in: Didática da Matemática. Lisboa, 1996.

MELLO, G.N. **Formação inicial de professores para a educação básica:** uma (re)visão básica. São Paulo perspec. Vol 14, n 1. São Paulo, 2000.

MULLER, C.E. **A ideologia na prática e a ideologia da prática no ensino de matemática.** 2006. 121p. Tese (Mestrado) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006.

NETO, Ernesto Rosa. **Didática da matemática.** 11 ed. São Paulo: Ática, 2001.

NÓBREGA, W. **Dificuldades de aprendizagem no ensino da matemática e o uso das novas tecnologias.** 2014. 93p. Tese (Especialização) – Universidade Estadual da Paraíba, Patos, 2014.

PINHEIRO, C. **Fundamentos da formação profissional:** Cursos técnicos profissionalizantes. São Paulo, 2013.

PINTO, A.S.S.; BUENO, M.R.P.; SILVA, M.A.F. A.; SELLMANN, M.Z.; KOEHLER, S.M.F. **Inovação didática - projeto de reflexão e aplicação de metodologias ativas de aprendizagem no ensino superior:** Uma experiência com “peerinstruction”. Lorena: Janus, 2012.

PIOVESAN, S.B.; ZANARDINI, J.B. **O ensino e aprendizagem da matemática por meio da metodologia de resolução de problemas:** algumas considerações. Paraná, 2008.

RAMOS, P.E. **O professor frente às novas tecnologias de informação e comunicação.** Disponível em <http://www2.seduc.mt.gov.br/-o-professor-frente-as-novas-tecnologias-de-informacao-e-comunicac-1>. Acessado em 15/05/2020.

REIS, E.S. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo.** 2009. 318p. Tese (Especialização) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

RODRIGUES, L. L. A. **Matemática ensinada na escola e a sua relação com o cotidiano.** Brasília: UCB, 2005.

ROSA, M.; OREY, D.C. **A modelagem como um ambiente de aprendizagem para a conversão do conhecimento matemático.** Bolema, v 26, n 42. Rio Claro, 2012.

SACCOMANI, M.C.S. **A criatividade na arte e na educação escolar.** São Paulo, 2014.

SANTOS, A. G. **Educação matemática:** uma negociação em sala de aula. Disponível em <https://www.pedagogia.com.br/artigos/educacaomatematicanegociacao/> Acesso em 01 de abril de 2020.

SANTOS, J.A.; FRANÇA, K.V.; SANTOS, L.S.B. **Dificuldade na aprendizagem de matemática.** 2007. 41p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Centro Universitário Adventista de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, J.L.B. **A educação matemática e a formação social do cidadão**. Sergipe, 2015.

SOARES, L.H. **Aprendizagem significativa na educação matemática**: uma proposta para a aprendizagem de geometria básica. 2009. 141p. Tese (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

VIECILI, C.R.C. **Modelagem matemática**: uma proposta para o ensino da matemática. 2006, 119p. Tese (Especialização) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CAPÍTULO 2- ABORDAGENS E FUNDAMENTOS SOBRE A DISLALIA

Ana Maria Pereira de Paiva

Mestrando em Ciências da Educação – Word University Ecumenical

Kaliana Araújo Oliveira

Mestrando em Ciências da Educação – Word University Ecumenical

Polyana Araújo Oliveira Martins

Mestrando em Ciências da Educação – Word University Ecumenical

Resumo: A dislalia é um transtorno da linguagem que afeta a fala, levando muitas pessoas a acreditarem que o indivíduo não sabe pronunciar corretamente os sons devido a uma falta de conhecimento adequado da língua. Isso pode resultar em diversos problemas para o indivíduo. Este estudo tem como objetivo compreender as consequências enfrentadas por alunos com dislalia durante seu processo de aprendizagem. Através de pesquisas bibliográficas, a pesquisa explora o conceito e a origem da dislalia, e em seguida discute se os alunos com dislalia sofrem alguma perda no processo de aprendizagem devido à sua condição. Por fim, são apresentadas sugestões sobre como tratar esses alunos em sala de aula. A pesquisa revela que os alunos com dislalia podem enfrentar repreensões que resultam em frustrações ao longo da vida. Por isso, a escola, como instituição de formação, deve estar atenta e encaminhar esses alunos para uma equipe multidisciplinar. É essencial que os professores adquiram conhecimento sobre o assunto para identificar e acompanhar o desenvolvimento da criança, em colaboração com os pais, a fim de implementar metodologias que garantam uma melhor qualidade de ensino. Este estudo destaca a importância de compreender as consequências que os alunos com dislalia enfrentam durante seu processo de aprendizagem. Para isso, é fundamental que a escola esteja preparada para encaminhar esses alunos a profissionais especializados e que os professores adquiram conhecimento sobre o assunto, buscando estratégias adequadas para garantir uma educação de qualidade para esses estudantes.

Palavras-chave: Dislalia, Aprendizagem, Linguagem, Distúrbio.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da linguagem e o enfrentamento de dificuldades específicas no contexto educacional são temas de grande relevância. A partir das contribuições de diversos autores, como Sousa (2016), Santos, Alburquerque e Mendonça (2007, apud Sousa, 2016), Souza e Fontanari (2015) e Eberhart e Cauduro (2013), é possível compreender a importância da escola na promoção do letramento, no desenvolvimento da linguagem e na inclusão de alunos com dislalia.

O objetivo dessa pesquisa é abordar a dislalia, um distúrbio da fala que afeta a articulação das palavras e pode interferir na produção escrita. Com base nas contribuições de diversos autores, como Menezes, Souza, Silva, Souza, Fontanari, Lima, Sousa, Nascimento, Carvalho, Costa, Bastos, Jakubovicz, Winitz e Ripper, busca-se compreender as origens e

características desse distúrbio.

A dislalia é caracterizada por erros fonéticos e fonológicos, que estão relacionados a dificuldades no processo auditivo, neuromuscular e na habilidade de planejar e executar corretamente os sons da fala. Diversas manifestações da dislalia são identificadas, como a substituição de sons, omissões, acréscimos e deformações dos fonemas.

No que diz respeito às origens da dislalia, estudos sugerem diferentes causas possíveis, como fatores familiares, desenvolvimento físico, anormalidades orgânicas e dificuldades perceptuais. A influência familiar, idade, conflitos, defeitos de fala ou físicos podem levar a criança a reproduzir incorretamente sons emitidos pelos pais. Além disso, problemas na respiração, pressão intra-oral e no funcionamento dos mecanismos velofaríngeos podem contribuir para os erros na articulação.

É importante ressaltar que a dislalia pode interferir no aprendizado da escrita, destacando a relevância de avaliar a articulação das crianças e intervir adequadamente. Compreender as origens e características desse distúrbio é fundamental para o desenvolvimento de estratégias eficazes no contexto educacional.

No entanto, é importante reconhecer que algumas crianças podem apresentar transtornos linguísticos, como a dislalia, e nem sempre os responsáveis pela criança realizam um acompanhamento adequado ou aceitam a existência desse distúrbio. Souza e Fontanari (2015) ressaltam que muitas crianças enfrentam dificuldades de aprendizagem ao longo de sua vida escolar, desconhecendo que possuem algum tipo de distúrbio, o que prejudica sua compreensão dos conteúdos e as desestimula para o aprendizado.

Nesse sentido, cabe aos professores identificar sinais de distúrbios, como a dislalia, e indicar a necessidade de avaliação especializada. É necessário trabalhar a linguagem e o letramento, respeitando as diferentes formas de aprendizagem, oferecendo suporte e permitindo a autonomia dos alunos, inclusive daqueles com dislalia (Sousa, 2016). A colaboração entre pais, professores e profissionais especializados é fundamental para auxiliar no desenvolvimento da linguagem das crianças com dislalia (Eberhart & Cauduro, 2013).

Portanto, a escola, ao promover o letramento, a inclusão e a identificação de possíveis distúrbios linguísticos, desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem e na formação integral dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de suas potencialidades e para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

1. DISTURBIOS DE APRENDIZAGEM

De acordo com Porto (2005), os distúrbios de aprendizagem são caracterizados por dificuldades específicas em habilidades como leitura, escrita e matemática, resultando em um desempenho aquém do esperado em relação ao nível de escolaridade, capacidade intelectual e desenvolvimento do aluno. Contudo, nem todas as dificuldades de aprendizagem podem ser consideradas distúrbios. Algumas dificuldades podem estar associadas a fatores externos que prejudicam o aprendizado, como metodologias de ensino inadequadas, influência dos colegas ou falta de estímulo familiar. Em contrapartida, os distúrbios de aprendizagem causam dificuldades na compreensão de informações específicas e podem ter origens hereditárias ou neurológicas (Silva, 2013).

Um exemplo de dificuldade de aprendizagem é a dislalia, conforme descrito por Lopes (2010). É um transtorno da linguagem no qual o indivíduo substitui, omite, adiciona ou distorce letras em uma palavra. Embora existam casos frequentes nos quais pessoas substituem letras específicas, como trocar "r" por "l" ou "p" por "b", os sintomas podem variar de pessoa para pessoa. O personagem Cebolinha, das histórias em quadrinhos Turma da Mônica, criado por Maurício de Souza, é um exemplo conhecido que ilustra a dislalia, pois ele substitui a letra "r" pelas letras "l" nas palavras.

É comum que a dislalia seja identificada quando a criança atinge uma certa idade e continua a falar incorretamente, pois nos primeiros anos de vida é natural que ela ainda esteja adquirindo vocabulário e possa cometer erros na fala. Entretanto, em casos mais avançados, os problemas de fala podem afetar até mesmo a escrita, tornando mais difícil a melhoria do estado do indivíduo. Quando o distúrbio é diagnosticado precocemente, pais e professores podem procurar ajuda especializada para o tratamento, o qual, se seguido corretamente, pode resolver o problema durante a infância (Souza e Fontanali, 2015).

2. A DISLALIA - SUAS ORIGENS E CONCEITOS

A dislalia é um distúrbio da fala caracterizado pela dificuldade em articular corretamente as palavras, o que pode afetar também a produção escrita. De acordo com Menezes, Souza e Silva (2013), a dislalia consiste em um distúrbio que provoca a fala errônea das palavras, com omissão ou troca de letras. Souza e Fontanari (2015) explicam que esse distúrbio é comum na sociedade e pode interferir no aprendizado da escrita. Eberhart e Cauduro (2013, p.10) esclarecem que:

Na dislalia surge uma alteração na fala, onde há imprecisão articulatória afetando padrões de produção de sons da língua, relacionados às fases de programação e

ou execução neuromotora. Esta ocorre quando a criança está começando a falar.

A etimologia da palavra dislalia deriva do grego, onde "dys" significa dificuldade e "lalien" está relacionado ao verbo falar (LIMA, 2008). No passado, os transtornos da fala eram diagnosticados como "dislabia", mas o termo "dislalia" foi introduzido por Schuler no século XIX para diferenciá-lo do termo "alalia", que se refere à ausência de linguagem. Estudiosos como Kussmaul, Berkan, Gutzman, Liebmann e Froschels mantiveram o termo "dislalia" com o mesmo significado (CABRERA, 1999).

A dislalia pode se manifestar de diferentes formas: evolutiva, que desaparece durante o desenvolvimento; funcional, causada por distorções dos sons com as letras; audiógena, que resulta em erros de pronúncia devido à deficiência auditiva ou lesões cerebrais; e orgânica, que provoca estruturas de comunicação incorretas (SOUZA & FONTANARI, 2015).

Estudos conduzidos por fonoaudiólogos demonstram que na dislalia é comum a substituição do som /R/ por /L/. Lima (2008), citado por Sousa (2016), destaca que ocorre uma alteração nos padrões articulatórios que levam a realizações sonoras inadequadas do sistema linguístico. Os erros na dislalia podem ocorrer por omissão, substituição, acréscimo e/ou deformação dos fonemas, resultando em pronúncias errôneas de palavras (NASCIMENTO, CARVALHO, COSTA & BASTOS, 2007).

A dislalia apresenta erros fonéticos e fonológicos, que estão relacionados a distorções ou anomalias no processo auditivo ou neuromuscular, bem como problemas na habilidade de planejamento e execução seletiva dos sons articulatórios (JAKUBOVICZ, 1997).

A dislalia é um distúrbio da fala que afeta a articulação das palavras, podendo interferir na produção escrita. É caracterizada por erros fonéticos e fonológicos, resultado de dificuldades no processo auditivo, neuromuscular e na habilidade de planejar e executar os sons corretamente. Autores como Menezes, Souza, Silva, Souza, Fontanari, Lima, Sousa, Nascimento, Carvalho, Costa, Bastos e Jakubovicz contribuíram com estudos sobre a dislalia e suas características.

Winitz (1969 apud Jakubovicz, 1997) levantou hipóteses em relação à família, ao desenvolvimento físico, às anormalidades orgânicas e às dificuldades perceptuais como possíveis causas das dislalias. A criança pode repetir incorretamente sons emitidos pelos pais devido a fatores como idade, conflitos, defeitos de fala ou físicos. No entanto, os adultos geralmente não percebem inicialmente os erros na articulação da criança. Essas incorreções na fala podem levar a problemas cerebrais, atraso no desenvolvimento físico/mental/linguístico ou falta de treinamento adequado da articulação. Também podem ocorrer perdas, dificuldades e

problemas de memória auditiva, discriminação fonética e análise dos sons (Winitz, 1969 apud Jakubovicz, 1997).

Ripper (1963 apud Jakubovicz, 1997), após estudar os erros frequentes nas dislalias, identificou erros no contato, velocidade, estrutura, duração ou direção, força e sonorização do contato da língua. Isso ocorre porque crianças com dislalia apresentam respiração e pressão intra-oral inadequadas, além de mecanismos velofaríngeos que não funcionam corretamente ou têm funcionamento deficiente.

Portanto, a dislalia é um distúrbio da fala que pode ter causas relacionadas ao desenvolvimento físico, à família, a anormalidades orgânicas e a dificuldades perceptuais. Os erros na articulação podem prejudicar o desenvolvimento da criança e também afetar a escrita. É essencial avaliar a articulação da criança para intervir adequadamente e evitar maiores prejuízos futuros. Winitz e Ripper contribuíram com estudos sobre as possíveis causas e características das dislalias.

2.1 A dislalia e o processo de aprendizagem

Durante a primeira infância, é comum que as crianças apresentem erros na articulação, pois essa articulação defeituosa é necessária para alcançar os sons da língua. Isso ocorre porque a criança está focada no som isolado dentro da palavra (Jakubovicz, 1997).

Nesse mesmo período de desenvolvimento, muitas crianças enfrentam dificuldades de aprendizagem e precisam passar por avaliação e intervenção profissional, já que essas dificuldades variam em forma e gravidade (Dockerell, 2000 apud Eberhart & Cauduro, 2013). Essas dificuldades podem afetar diretamente a criança, levando-as a se sentirem desestimuladas e constrangidas devido à pressão dos pais, colegas e da própria escola. Portanto, é crucial identificar o problema por meio da ação técnica realizada por um profissional adequado, a fim de fornecer o treinamento e a evolução necessários para o aluno.

De acordo com Souza e Fontanari (2015, p.3):

Ao longo do desenvolvimento infantil, observamos alguns distúrbios da fala, que inicialmente são considerados pelos pais ‘bonitinhos’ e ‘engraçadinhos’, mas que merecem atenção e correção, podendo tornar-se erro persistente. Os erros linguísticos podem afetar drasticamente a vida familiar e social dos acometidos por tais distúrbios, caso não sejam tratados. O auxílio dos pais, professores e demais profissionais especializados são essenciais para que o tratamento seja realizado com sucesso.

De acordo com Souza e Fontanari (2015), aos 8 anos de idade é comum que a criança seja capaz de emitir todos os sons necessários para a fala, o que deve ser observado

cuidadosamente. A dislalia geralmente é identificada durante o período escolar, manifestando-se como distúrbios articulatórios em estudantes ativos. Caso não haja essa observação e tratamento adequado, a criança pode enfrentar dificuldades contínuas até a fase adulta.

Quando a criança com dislalia recebe acompanhamento, ela pode desenvolver uma linguagem normal ou apresentar leves atrasos, uma vez que possui habilidades para imitar sons. Essa dificuldade na articulação das palavras pode ter origem orgânica ou funcional. No caso da dislalia funcional, as causas podem ser imitações incorretas, alterações emocionais ou fatores hereditários (Nascimento, Carvalho, Costa & Bastos, 2007).

Teixeira (1988) argumenta que as desordens infantis da linguagem e da fala em crianças com problemas linguísticos não parecem afetar significativamente seu desenvolvimento intelectual, auditivo, psicomotor e social.

Em relação à escrita, é observado que ocorrem alterações nas produções, como a troca de letras, refletindo as mesmas incorreções presentes na fala.

Diante das dificuldades enfrentadas por um aluno com dislalia, que muitas vezes é visto como engraçado, o professor desempenha um papel importante como agente transformador, promovendo a apropriação do texto, da escrita, da fala e, principalmente, a participação social desse aluno (Sousa, 2016).

A dislalia, embora seja considerada um distúrbio da linguagem, pode desencadear situações de bullying, principalmente por parte de outras crianças, levando à timidez e introspecção nas produções orais desses alunos. Diversos fatores contribuem para o déficit no desenvolvimento de alunos com distúrbios articulares, como a superlotação das salas de aula, a falta de recursos materiais, financeiros e de especialistas e auxiliares. Além disso, a falta de envolvimento efetivo da família pode dificultar o trabalho de superação das dificuldades de aprendizagem e socialização desses alunos.

A cultura presente no ambiente familiar, em relação à comunicação e às práticas de convivência, também desempenha um papel importante. Erros nessa comunicação podem agravar permanentemente a estrutura linguística do indivíduo. É fundamental reconhecer que aos 8 anos de idade, a criança é capaz de emitir todos os sons necessários para a fala (Souza & Fontanari, 2015).

Quando falta apoio tanto em casa quanto na escola, a criança que enfrenta dificuldades na dislalia pode enfrentar problemas ao longo da vida adulta, com impacto nas relações familiares, profissionais e sociais. Portanto, os pais e a escola devem estar atentos aos erros cometidos pelas crianças, evitando encará-los apenas como algo "engraçadinho" ou "bonitinho"

(Eberhart & Cauduro, 2013).

2.2 A dislalia e a sala de aula

No contexto da escola, é cada vez mais comum encontrar crianças com dificuldades de aprendizagem nas disciplinas de português e matemática. Muitas vezes, essas crianças não conseguem alcançar um desempenho satisfatório, o que impede sua progressão para o próximo ano letivo. Além disso, a dificuldade em identificar distúrbios na fala e na escrita dos alunos, bem como a falta de conhecimento sobre como trabalhar adequadamente com esses estudantes, prejudica ainda mais seu processo de aprendizado (Silva, 2014; Guerra, 2015; Souza e Fontanari, 2015).

Um dos motivos para as dificuldades de aprendizagem é a possibilidade de a criança apresentar algum tipo de distúrbio, porém, muitas vezes, os responsáveis não acompanham de forma efetiva ou não aceitam que a criança tenha um distúrbio de aprendizagem. Isso leva muitas crianças a enfrentarem dificuldades ao longo de sua vida escolar, pois desconhecem seu distúrbio, prejudicando sua compreensão do conteúdo e desestimulando-as no aprendizado (Voidginski, 2013).

Dentre as dificuldades na fala e na escrita, as complicações relacionadas à omissão, adição, substituição ou distorção de letras em palavras podem ser indicativas do distúrbio conhecido como dislalia (Silva, 2014). No entanto, a identificação desses distúrbios nos alunos é um desafio para os professores, uma vez que o diagnóstico é de responsabilidade de psicólogos e/ou psicopedagogos. Cabendo ao professor apenas identificar os sintomas e indicar a necessidade de avaliação especializada.

Na escola, é onde os princípios da aprendizagem são desenvolvidos e aprimorados, sendo essencial que haja incentivo para que os estudantes possam percorrer os caminhos do conhecimento e fortalecer suas identidades. Nesse contexto, é fundamental que a linguagem, o letramento e a inclusão sejam articulados de forma a contemplar as habilidades e competências dos alunos, promovendo a equidade no ensino (Sousa, 2016). Isso implica em proporcionar um ambiente educacional que valorize a diversidade, respeite as diferentes formas de expressão e promova a participação ativa de todos os estudantes, garantindo que cada um possa desenvolver seu potencial plenamente.

Segundo Sousa (2016, p. 2):

O processo de socialização traz implícito a potencialização das capacidades de interação e, conseqüentemente, de desenvolvimento da linguagem. Nessa perspectiva, a escola, na função de instituição sistematizadora do conhecimento,

cumprir, ainda, a missão de permitir o acesso ao saber a todos os educandos, sejam criança, adolescentes, jovens e adultos a terem as mesmas oportunidades de aprender, questionar, participar e se mostrarem como sujeitos autores de suas trajetórias.

Segundo Sousa (2016), o processo de socialização está intimamente ligado à expansão das habilidades de interação e ao desenvolvimento da linguagem. Neste contexto, a escola assume um papel fundamental como instituição responsável por sistematizar o conhecimento, assegurando que todos os alunos, independentemente da idade, tenham igualdade de oportunidades para acessar o saber, questionar, participar e se expressar como indivíduos autônomos ao longo de sua trajetória educacional. Assim, a escola desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, proporcionando a todos os estudantes as condições necessárias para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

De acordo com Sousa (2016), a escola, ao adotar uma abordagem social e construtivista, deve ter uma compreensão abrangente dos conceitos de linguagem, garantindo oportunidades de desenvolvimento para todos os alunos, inclusive aqueles com dificuldades como os dislâlicos. Além de focar no processo de alfabetização, a escola enfrenta o desafio de estimular e facilitar a aquisição e o aprimoramento da linguagem, considerando as diversas modalidades de aprendizado. Isso implica que a escola deve reconhecer e valorizar as diferentes maneiras pelas quais os alunos aprendem e se comunicam, abrangendo tanto a expressão oral quanto a escrita. Dessa forma, a escola desempenha um papel crucial ao proporcionar um ambiente inclusivo, onde todos os estudantes têm a oportunidade de se desenvolver plenamente e expressar-se conforme suas necessidades e habilidades individuais.

De acordo com Goldfeld e Chiari (2005 apud Sousa, 2016)

A aquisição da linguagem, assim como todos os aprendizados infantis acontecem de forma lúdica. Brincando, a criança adquire e utiliza os conceitos e, ao mesmo tempo, a brincadeira incorpora características mais complexas de acordo com o desenvolvimento linguístico da criança. Ou seja, o desenvolvimento da linguagem e da brincadeira são interdependentes.

De acordo com Santos, Alburquerque e Mendonça (2007, citados por Sousa, 2016), o aumento do conhecimento no processo de letramento está relacionado à sociabilidade entre os indivíduos. A escola desempenha um papel importante ao potencializar o letramento por meio da abordagem de estruturas textuais, facilitando o processo de aprendizado e promovendo a produção escrita como forma de comunicação.

No caso de alunos com dislalia, as atividades e o trabalho metodológico desenvolvido

com textos e contextos são fundamentais para sua autonomia. O professor oferece suporte no entendimento de sequências textuais, permitindo transformações no desenvolvimento do aluno por meio de pesquisas, debates e correlações entre teoria e prática.

Embora identificar transtornos linguísticos como a dislalia não seja responsabilidade exclusiva do professor, ele deve aprimorar sua percepção para identificar possíveis problemas além da pronúncia inadequada e alertar a família para observar e investigar melhor a fala da criança. Quando há casos de alunos dislálícos, os educadores devem trabalhar a linguagem com eles, utilizando adequadamente os órgãos fonoarticulatórios (Duarte et al., 2007, citados por Sousa, 2016).

A falta de articulação na linguagem e as distorções das palavras são sinais de alerta para buscar um tratamento eficaz, que auxilie no desenvolvimento da leitura e escrita e na materialização do conhecimento da linguagem (Souza & Fontanari, 2015).

É importante que o professor não veja o aluno com dislalia como um fracasso na vida escolar, mas compreenda que a escrita desse aluno será influenciada pela sua fala, com substituição de letras. Além disso, Sousa (2016) ressalta a necessidade de acompanhamento de profissionais especializados para direcionar o trabalho, considerando as diversas aprendizagens decorrentes da diversidade presente na sala de aula.

Observa-se que a construção do conhecimento da criança está relacionada, entre outros fatores, à formação das palavras e seus encaixes. Para solidificar esse aprendizado, é essencial promover interação e identificação das potencialidades do aluno.

Dessa forma, Piaget (apud SOUZA, & FONTANARI, 2015, p. 7) explica que:

(...) a criança nasce com uma capacidade inata de aprender, e o conhecimento e desenvolvimento da criança dependem de estímulos externos, ou seja, exposição ao meio. Para que se adquira conhecimento, deve haver uma transferência e consequente assimilação, de forma que o professor é o mediador da aprendizagem.

O professor desempenha um papel crucial na identificação e abordagem dos problemas relacionados à dislalia dos alunos, evitando constrangimentos e prevenindo casos de bullying. Souza e Fontanari (2015) destacam a importância de o professor estar atento aos erros dos alunos e trabalhar com planos para promover a comunicação e o aprendizado de todos os alunos, incluindo os dislálícos.

A convivência dentro e fora da escola também influencia a linguagem da criança, e é fundamental que o professor compreenda essa influência e auxilie os alunos nesse processo de culturalização do ambiente. Para lidar com a dislalia na escola, é necessário estabelecer uma parceria entre pais e professores, observando possíveis alterações emocionais, orgânicas,

específicas e ambientais na criança e buscando auxílio especializado. Nesse sentido, a colaboração e flexibilização de todas as partes envolvidas no processo contribuem para a evolução da criança (Eberhart & Cauduro, 2013).

2.3 Jogos sérios

Os jogos sérios são uma categoria que se concentra não apenas na diversão do jogador, mas também tem como propósito promover a educação e melhorar a experiência de ensino-aprendizagem para quem joga (Ratan e Ritterfeld, 2009). Portanto, esse tipo de jogo pode ser vantajoso na área educacional, pois não envolve violência e torna a experiência de aprendizado mais atrativa para o jogador.

Existem várias opções de jogos que podem ser utilizados para auxiliar crianças com dislalia na sala de aula. É importante destacar que os jogos devem ser adaptados de acordo com as necessidades e habilidades de cada criança.

- **Jogo de palavras em pares:** Nesse jogo, as crianças disléticas devem associar palavras que tenham sons semelhantes, mas se diferenciem em um fonema específico. Por exemplo, associar palavras como "pato" e "bato" ou "casa" e "cata". Isso ajuda a trabalhar a discriminação de sons e a prática da articulação correta. Fundamentação teórica: O jogo promove a consciência fonológica, que é a habilidade de perceber, manipular e segmentar os sons da fala (Lopes, 2010).
- **Jogo de rimas:** Nesse jogo, as crianças disléticas devem encontrar palavras que rimem com uma palavra inicial fornecida. Por exemplo, se a palavra inicial é "sol", as crianças podem mencionar palavras como "rol", "col" ou "mol". Esse jogo estimula a consciência fonológica e a percepção dos sons finais das palavras. Fundamentação teórica: A prática de identificar rimas ajuda a criança a desenvolver a habilidade de discriminar sons semelhantes, facilitando a percepção dos diferentes fonemas (Silva, 2013).
- **Jogo da memória fonético:** Nesse jogo, as crianças disléticas devem encontrar pares de cartas que possuam palavras com o mesmo fonema problemático. Por exemplo, as cartas podem conter palavras como "carro" e "coruja" ou "bola" e "banana", com foco na discriminação e identificação correta do fonema

desafiador. Fundamentação teórica: O jogo da memória fonético estimula a percepção auditiva e a prática de associação entre o som e a representação gráfica do fonema (Porto, 2005).

- Jogo de articulação em grupo: Esse jogo envolve atividades em grupo, como encenações, em que as crianças com dislalia devem representar personagens e situações em que utilizam palavras com os fonemas problemáticos. Por exemplo, podem atuar como um cirurgião-dentista falando sobre "dentes" ou como um bombeiro mencionando "incêndio". O jogo de articulação em grupo proporciona um ambiente de prática social em que as crianças têm a oportunidade de utilizar palavras com os fonemas desafiadores, promovendo a correção da fala através de contextos significativos (Souza e Fontanari, 2015).

Vale ressaltar que esses exemplos de jogos são apenas sugestões e devem ser adaptados de acordo com as características e necessidades de cada criança com dislalia. Além disso, é importante o acompanhamento de um profissional especializado, como um fonoaudiólogo, para direcionar as atividades de forma adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, o estudo ressaltou a importância de considerar vários aspectos no processo de aprendizagem de alunos com dislalia, desde o controle e observação até a avaliação em conjunto com a coordenação, equipe multidisciplinar e pais. Foi evidenciado que a dislalia se manifesta na fala através da comunicação incorreta, podendo afetar também a escrita, e que existem diferentes formas desse transtorno, com erros notáveis nos fonemas, como omissões, acréscimos, substituições ou deformações.

Destacou o papel crucial do professor no acompanhamento do aluno dislático em sala de aula, fornecendo suporte para sua socialização e facilitando atividades relacionadas às produções textuais e orais, bem como a sugestão de jogos sérios para transmitir conhecimentos, desenvolver habilidades específicas ou promover mudanças de comportamento em um ambiente lúdico. Eles combinam elementos típicos, como desafios, recompensas e interatividade, com conteúdos educacionais. Além disso, foi ressaltada a importância do envolvimento de profissionais especializados e da participação da família no desenvolvimento do aluno.

Durante a pesquisa observou-se a escassez de publicações acadêmicas sobre o tema, o

que indica uma lacuna no conhecimento sobre a dislalia entre os profissionais da educação. Portanto, é necessário incentivar mais pesquisas nessa área, a fim de fornecer ferramentas e metodologias eficazes para os professores, contribuindo assim para um melhor acompanhamento e apoio no processo de aprendizagem dos alunos com dislalia.

REFERÊNCIAS

CABRERA, Norma Regal. **Dislalias. In: Revistas Médicas Cubanas.** Volume 14 N.2. Julho - dezembro, 1999. Disponível em: http://bvs.sld.cu/revistas/ord/vol14_2_99/ord06299.pdf. Acesso em: 19/05/2023.

EBERHART, Daiane; CAUDURO, Maria Teresa. **Aspectos Relevantes Para Trabalhar Com O Transtorno Da Dislalia.** In: Educação física e pedagogia [ebook]: um encontro possível / Organizadoras: Maria Teresa Cauduro, Eliberto Lanza Cavalheiro. Frederico Westphalen, RS: URI – Frederico Westph, 2013. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos/171.pdf#page=10>. Acesso em: 19/05/2023.

JAKUBOVICZ, Regina. **Dislalia. In: Avaliação, Diagnóstico e Tratamento em Fonoaudiologia: Disfonia, Disartria e Dislalia.** Rio de Janeiro - RJ: REVINTER, 1997.

LIMA, Rosa. **Alterações nos sons da fala: o domínio dos modelos fonéticos.** Saber (e) Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º 13 (2008), p. 149-157. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/941/2/SeE_13AlteracoesSons.pdf. Acesso em: 19/05/2023.

Lopes, P. S. V. C. (2013). “Erros na escrita: estados não determinantes”. In: Renato Pontes Costa; Ana de Almeida Ribeiro. (Org.). **O saber da gente... sobre.** 1ed. Rio de Janeiro: Caetés.

MENEZES, Maria Roseane Gonçalves de; SOUZA, Eunice da Silva; SILVA, Jocilene Maria da Conceição. **Distúrbios De Fala No Cotidiano Escolar: Disfemia E Dislalia, Considerações Sobre O Processo De Aprendizagem E Interação Interpessoal Das Crianças Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental.** In: Atas do 1º Congresso Internacional de Psicologia, Educação e Cultura Desafios Sociais e Educação: Culturas e Práticas / Organizadores: Leandro Almeida, Alexandra Araújo, Ana Paula Cabral, José Cruz, José Carlos Morais e Mário Simões. Vila Nova de Gaia, Edições ISPGaya – Junho de 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/274248506_Percepcao_de_aquisicao_de_conhecimentos_em_alunos_do_1_ano_do_Ensino_Superior_da_area_artistica. Acesso em: 12/05/2023.

NASCIMENTO, Francisco de Assis do; CARVALHO, Jander Ramos; COSTA, Priscila Márcia de Andrade; BASTOS, Rafael Lira Gomes. **Como ocorrem os distúrbios da linguagem oral e da comunicação na criança.** In: Psicologia.pt O Portal dos Psicólogos. 2007. Disponível em: www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo_licenciatura.php?codigo=TL0086&area=d3&subarea=. Acesso em: 15/05/2023.

Porto, O. (2005). **Bases da psicopedagogia: diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem.** Rio de Janeiro: Wak, p. 11-52.

Ratan, R., Ritterfeld, U. (2009) “**Classifying Serious Games**”, In: **Serious Games Mechanisms and Effects**, Ute Ritterfeld, Michael Cody and Peter Vorderer (Eds.), New York: Routledge, USA.

SOUZA, Mariana Castro; FONTANARI, José Fernando. **Dislalia na Escola - Psicologia da Educação II**. IFSC – Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20152/SLC06311/Dislalia%20na%20escola.pdf>. Acesso em: 18/05/2023.

SOUSA, Ivan Vale. **Letramento, Linguagem e Inclusão: um estudo dislático em Maurício de Sousa**. ARTEFACTUM - Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia, v. 13, n. 2, 2016. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1334/665>. Acesso em: 17/05/2023.

CAPÍTULO 3- APRENDIZAGEM E ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM CEGUEIRA

Adriane Figueredo Da Silva Ferreira

Mestranda em Ciências da Educação –World University Ecumenical

Joseane Rodrigues Antunes Do Amaral

Mestranda em Ciências da Educação –World University Ecumenical

Lindinaite Gomes Soares

Mestranda em Ciências da Educação –World University Ecumenical

Rute Noema De Pontes Ferreira

Mestranda em Ciências da Educação –World University Ecumenical

Hudson Corsino

Mestranda em Ciências da Educação –World University Ecumenical

RESUMO: Este artigo se propôs a discutir a importância da alfabetização desconstruindo os mitos e limitações que associam a condição da cegueira, apresentando princípios, caminhos e alternativas que favorecem a formação escolar de alunos com cegueira. Baseia-se em fundamentos teóricos, em experiências práticas de trabalho profissional na escola e em atividades de formação dos alunos. Aborda-se também a capacidade que esses alunos possuem em aprender em tempo certo e que com os recursos e ensino voltado a sua aprendizagem como um todo, não levando em conta só as capacidades sensoriais, mas todo um conjunto voltado para sua vida diária, respeitando suas diferenças e necessidades. Através deste artigo, pretende-se mostrar aos leitores o processo do ensino aprendizagem e despertar o interesse pelo Sistema e a importância dos estímulos gerados na hora da aprendizagem. Para a elaboração deste artigo, realizamos pesquisa do estado do conhecimento, e fundamentamos através de autores como Jalbert (1997), Ratner (1995), Vygotsky (1997), entre outros, e os dispositivos legais que abordam o assunto. Os resultados obtidos favorecem a compreensão da importância dos processos de ensino e do Sistema Braille para a educação e inclusão de pessoas cegas na sociedade.

Palavras-chave: Sistema Braille, alfabetização, inclusão.

INTRODUÇÃO

Desde o nascimento, a criança interage com o ambiente em que vive, o que lhe permite vivenciar diversas situações de aprendizagem e de construção de conhecimento de maneira natural. O mundo ao seu redor é repleto de elementos que despertam a sua atenção, como cores, formas, imagens e ilustrações que estão presentes em vários objetos e contextos do seu dia a dia. Antes de falar, a criança relaciona as palavras aos objetos, aprende a apontar e a buscar com os olhos ou com as mãos o que quer alcançar. Ela se movimenta, anda, salta, corre, brinca,

conversa consigo mesma e cria uma conexão real ou imaginária com tudo que está ao seu alcance.

Ela é constantemente incentivada a se movimentar e a explorar o espaço, orientada pelo sentido da visão. As crianças com cegueira também devem receber o mesmo incentivo para que possam se divertir, saltar, dançar, cantar e participar de todas as atividades e movimentos típicos da infância, pois elas têm as mesmas capacidades de desenvolvimento e de aprendizagem. A inclusão social é um processo que visa promover a igualdade, a diversidade e os direitos humanos na sociedade, combatendo preconceitos, discriminações e exclusões.

Desta forma este artigo tem como objetivo abordar temas e conceitos que contribuem para a alfabetização e inclusão da pessoa com deficiência visual. Apontando princípios que levam a compreensão e eliminando barreiras na educação dessas crianças. Mostrando que o aluno tem capacidades iguais ou até maiores de aprender que os outros alunos. Eliminando barreiras que limitam esses alunos pois vemos no sistema de ensino um preconceito enorme, pois muitos ainda mistificam que a capacidade mental está atrelada ao campo de visão. Sendo assim, procuro entender quais são as barreiras mais resistentes no sistema de ensino que impedem os profissionais de educação de alcançar mais resultados com seus alunos. Usando a metodologia de pesquisa teórica e experiência em campo de ensino, em sala de aula regular e sala de AEE.

Para essas crianças, um ambiente propício à alfabetização deve estimular os sentidos que elas têm, principalmente o tato e a audição, porque elas não têm as mesmas chances de contato direto, acidental e espontâneo com a leitura e com a escrita. Uma coisa que devemos entender é que a alfabetização não se baseia apenas na integração dos sentidos. Não basta ter a capacidade de ver para aprender a ler e escrever, pois muitas crianças que enxergam não conseguem se alfabetizar no prazo esperado. Nessa situação, muitos educadores tendem a recorrer a diagnósticos psicológicos ou neurológicos para comprovar alguma deficiência ou atraso intelectual que explicaria os problemas de aprendizagem, assim como atribuem esses problemas à condição visual, no caso de alunos cegos ou com baixa visão.

Geralmente, os professores de escolas especiais ou de salas de AEE ficam responsáveis por alfabetizar os alunos cegos. Eles cometem o erro de achar que o Sistema Braille é um método de alfabetização e que o tato substitui a visão. Nesse ponto de vista, percebe-se a forte relação entre o ver e o saber, a simplificação do processo de alfabetização e um ensino focado

nas dificuldades ou na deficiência.

1.CRENÇAS, MITOS E CONCEPÇÕES ACERCA DA CEGUEIRA

“A ignorância popular põe-me com os nervos em franja. [...]

Os outros fazem-me sentir mais cega do que já sou”. [Sandra Estevão].

A sociedade constrói uma imagem negativa da cegueira, como se as pessoas cegas vivessem em um eterno breu, sem nenhuma luz. Muitas vezes, a cegueira é relacionada à ideia de escuridão e ausência total de claridade. Algumas pessoas usam expressões amenizadoras para evitar ou suavizar as palavras cego e cegueira. Este presente trabalho tem por objetivo desconstruir esses pensamentos sobre a pessoa com deficiência visual, e esclarecer questões para promover mais a igualdade e respeito.

Essas concepções erradas e fictícias demonstram o desconhecimento das características e das consequências da cegueira. Além disso, elas criam barreiras que dificultam ou impedem a aproximação e a convivência entre outras pessoas. Em todos os lugares que frequentam, as pessoas com cegueira sofrem abordagens grosseiras, irônicas ou engraçadas. Essas atitudes causam risos, desconforto, constrangimento, animosidade e outras emoções. Existem exemplos que ilustram essa realidade.

Uma situação comum é quando alguém que vê está acompanhando uma pessoa cega e recebe as perguntas sobre o nome, a idade, os gostos, os interesses e outras coisas da pessoa cega, como se ela não pudesse falar ou decidir por si mesma. E quando alguém se dirige diretamente à pessoa cega, costuma falar mais alto, como se ela tivesse problemas de audição.

Muitos acreditam que as pessoas cegas têm sentidos mais aguçados, como audição, tato, paladar e olfato. Muitos contam com admiração que seu amigo, colega, vizinho ou aluno cego pode reconhecê-los pelo simples toque, perfume, jeito de caminhar ou som do sapato e tendem a ver isso como uma habilidade proprioceptiva própria da cegueira, ignorando a assimilação de pistas. Referências, costumes e outras peculiaridades familiares do convívio e da rotina.

2. A CONSCIÊNCIA DA ESCRITA EM CRIANÇAS COM CEGUEIRA

O tato, a audição e a linguagem são vias principais de aprendizado da criança com cegueira. Como assinala Lewi-Dumont (apud JALBERT,1997), as mãos são instrumentos essenciais de conhecimento para uma pessoa com cegueira. Ele acredita que a criança com cegueira usa as mãos não só para pegar, jogar ou entregar os objetos, mas também para sentir seu peso, sua forma e sua textura. Ela explora o ambiente de forma fragmentada com as mãos e reconhecendo as fontes de som. Para isso, precisa se comunicar para juntar impressões, identificar os estímulos, interpretar as informações obtidas, comparar semelhanças e diferenças, elaborar esquemas e conectar os diferentes elementos e dados da realidade. Se ela não puder manipular os objetos e descrevê-los com a ajuda de alguém, terá problemas para reconhecer as coisas e os seres que serão representados mentalmente por meio de imagens táteis.

O processo de construção do conhecimento depende muito do desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, táteis e de linguagem, especialmente entre crianças com cegueira congênita. Essas habilidades são influenciadas pelos seguintes aspectos: interação com familiares, crianças, adultos, educadores e outras pessoas que fazem parte do seu contexto social; ser colocado em um ambiente que o encoraje e estimule a sua experiência de buscar tátil e o contato com a escrita Braille; estar em contato com atividades ricas e variadas que estimule a leitura e a escrita; e condições de acesso ao conteúdo de leitura e demais informações que derivam do ambiente familiar, social e escolar.

Para entender o desenvolvimento da consciência da escrita nas crianças com cegueira, é importante levar em conta que elas não dispõem das mesmas oportunidades de contato com o material gráfico variado que surge no ambiente escolar e familiar. As crianças incorporam um conjunto de conhecimentos sobre a escrita, mesmo sem saber ler, observando e imitando o que outras crianças e adultos fazem. Por isso, é preciso oferecer ao ambiente escolar e familiar os instrumentos e os suportes de comunicação escrita feitos pelo tato e criar estratégias que estimulem a exposição natural da criança com cegueira ao Código Braille, de modo divertido e agradável. Por exemplo, pode-se usar etiquetas com o nome escrito, sinais e símbolos Braille para identificar objetos pessoais, brinquedos e utensílios. Na sala de aula, pode-se colocar etiquetas no material escolar, escrever os nomes de todas as crianças em tinta e em Braille nos crachás, colecionar rótulos de produtos e artigos em Braille. A escrita Braille também pode ser usada para sinalizar portas, mobiliário, escaninhos e outras referências da rotina na escola.

Quando a criança tem contato frequente e regular com os sinais Braille, ela assimila

naturalmente, sem precisar de um aprendizado formal, fragmentado e desinteressante. Ela entende que essa codificação serve para muitas coisas e é útil. Porém, não basta expor a criança aos símbolos táteis, é preciso acompanhar e descrever seus movimentos de exploração e explicar os vários usos e funções da escrita.

É importante ressaltar que, em uma visão pedagógica, são consideradas cegas, as pessoas que apresentam “desde a ausência total de visão, até a perda da projeção de luz”. O processo de aprendizagem será feito através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita (BRASIL, 2006, p. 17).

2.1 SISTEMA BRAILLE

Sistema Braille, criado por Luiz Braille (1809-1852), Louis Braille, o caçula dos três irmãos, nasceu em uma pequena cidade da França, conforme cita Lemos et al (1999):

Louis Braille nasceu em quatro de janeiro de 1809, na pequena cidade francesa de Coupvray, pertencente ao distrito de Seine-Marne, situada a cerca de quarenta e cinco quilômetros da cidade de Paris. Seu pai, Simon René Braille, era um conceituado seleiro na região que sustentava sua família com o fruto de seu trabalho, de maneira simples, mas confortável. (LEMOS et al., 1999, não paginado).

O sistema é constituído por 64 sinais em relevo, cuja combinação representa as letras do alfabeto, os números, as vogais acentuadas, a pontuação, as notas musicais, os símbolos matemáticos e outros sinais gráficos. Baseia-se em uma matriz ou símbolo gerador, a cela Braille, constituída por seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais, com três pontos à esquerda (pontos 1, 2 e 3) e três à direita (4, 5 e 6), ordenados de cima para baixo. A disposição dos pontos na cela gera uma variedade de configurações específicas para representar o alfabeto e a grafia Braille aplicada a todas as áreas do conhecimento.

Para escrever Braille manualmente, usa-se uma reglete com um punção. A reglete é uma régua com furos que formam celas, alinhadas horizontalmente em uma base retangular de plástico ou de metal. O punção é um bastão de madeira ou de plástico com uma ponta de metal, que pode ter vários formatos, usado para furar os pontos nas celas Braille.

A máquina de escrever Braille é um aparelho mecânico ou elétrico que tem seis teclas,

três de cada lado, para formar a cela Braille, uma tecla de espaço no meio e um mecanismo para colocar a folha de papel. Quando se aperta uma combinação de teclas da máquina Braille, os pontos que representam as letras ou os números são feitos na folha de papel. Os pontos em relevo ficam do lado de frente da folha, diferente da reglete, que faz a escrita do lado de trás da folha, da esquerda para a direita. Isso quer dizer que a escrita na reglete é feita ao contrário.

Para ler e escrever em Braille, a criança precisa perceber as semelhanças e as diferenças sutis entre as várias combinações de pontos que formam as letras e os outros símbolos da escrita. A leitura é mais difícil do que a escrita porque exige discriminação, habilidade e sensibilidade do tato. Também é importante considerar a posição dos dedos, a coordenação das duas mãos e a postura do corpo, pois a técnica de leitura e escrita Braille depende de movimentos sincronizados das mãos, além da percepção tátil.

Lemos et al. (1999, p. 12) ressaltam que o sistema Braille abre aos seus usuários “[...] os caminhos do conhecimento literário, científico e musical, permitindo-lhe, ainda, a possibilidade de manter uma correspondência pessoal e a ampliação de suas atividades profissionais [...]”.

Diante isto vê-se sistema Braille como algo muito importante para as pessoas com deficiência visual, pois ele possibilita a comunicação, a leitura, escrita, a participação na sociedade e, principalmente, melhora a autoconfiança da pessoa cega.

É surpreendente que se saiba tão pouco sobre como os cegos escrevem e leem Braille. E é ainda muito mais surpreendente, quando se sabe que está reconhecido que a escrita é, sem dúvida, tão importante para os cegos como para as pessoas que veem. (FERREIRA et al. 2003, p. 95).

Esse processo exige mais trabalho em um ambiente menos motivador e interessante do que o que as crianças que veem têm acesso a vários recursos. Esses problemas podem prejudicar a atenção, a concentração, a motivação e o interesse da criança. Alguns estudantes cegos só aprendem a ler e a escrever Braille quando são mais velhos ou já estão em um nível escolar mais alto, por causa da falta de recursos ou de chance de entrar na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A alfabetização é um processo complexo e dinâmico, que requer habilidades, conhecimentos e atitudes em uma rede de interações emocionais, sociais, cognitivas, linguísticas e motoras. Com o objetivo de despertar na criança a curiosidade, a vontade de aprender, a expressão de seus interesses, preferências e pontos de vista, descobrir o que faz sentido e tem significado para ela. Mostrando a importância de estimular o convívio e a participação individual e coletiva, dentro e fora da sala de aula, em atividades escolares ou de lazer, assim como sua participação ativa na vida familiar, comunitária e social. É preciso valorizar o que a criança já sabe, o conhecimento informal e não sistemático, as relações que ela faz entre o que aprendeu e o que ainda não sabe. A criança aprende a usar a linguagem oral e escrita para se comunicar, argumentar, testar hipóteses, mostrar conflitos cognitivos, estabelecer relações, desenvolver a consciência corporal e a coordenação motora. É um processo construtivo que envolve a ação individual da criança e sua interação com as pessoas e os objetos que estão ao seu redor.

Ao alfabetizar uma criança com cegueira, o docente precisa entender "como se dá o processo de construção do conhecimento por meio da experiência não visual e criar condições adequadas de acesso aos conteúdos escolares dentro e fora da sala de aula" (SA, 2008).

Para ensinar as crianças, inclusive as que são cegas, é preciso usar textos reais e relacionados à sua realidade. A escrita tem que estar presente na vida da criança, com ou sem cegueira, e ter um propósito, um conteúdo, um destinatário, tem que haver um contato mais tátil já que a criança com cegueira não pode por acaso pegar um livro e olhar figuras e ter curiosidade do que pode estar escrito nele. O educador tem que dar aos seus alunos as condições para aprender, refletir, analisar e mudar suas ideias sobre a escrita. Para isso, é importante levar em conta o que eles já sabem, o contexto social, as experiências, as características de cada um e como eles dão sentido e significado ao que vivem e aprendem.

Uma ideia bastante desenvolvida ao longo do trabalho foi através das descobertas, as experiências únicas e de interação social com outros alunos, são de suma importância para que o aluno com cegueira possa formar novos pensamentos pelas vias dos sentidos presentes e do estímulo da memória, atenção, linguagem e pensamento. Para explorar e interagir com o ambiente, as crianças cegas precisam da mediação dos familiares e dos educadores, que devem orientá-las por meio do toque, da fala e de outras formas não visuais, pois a falta da visão afeta a capacidade de imitar, de se movimentar, de se localizar e de se orientar no espaço.

Por causa da limitação das experiências perceptivas, as crianças cegas podem ter um desenvolvimento motor mais devagar, porque falta motivação, conhecimento prático, conceitos espaciais e controle do ambiente. Na escola, existem alguns desafios que podem atrapalhar o aprendizado da criança cega: falta de entendimento sobre como a cegueira afeta o desenvolvimento motor, intelectual e social; pouca confiança dos familiares e dos educadores na capacidade da criança tem em aprender; uma falsa concepção de que a cegueira ocasiona dificuldades de aprendizagem; falta de acesso aos conteúdos aplicados na escola e intervenção adequada para preencher as lacunas vindas da falta de visão.

Para as crianças cegas, o tato é o sentido que permite conhecer o mundo da escrita. Por isso, o material impresso em tinta deve ser adaptado para o formato acessível, ou seja, traduzido para o Braille com descrições de imagens ou ilustrações em relevo. Para as crianças cegas, é preciso ler em voz alta o material que elas encontram no dia a dia, pois elas não podem entender histórias com ilustrações e expressões visuais. A alfabetização depende de um conhecimento prévio da linguagem oral. Por isso, a leitura deve ser feita de forma animada, ativa e significativa para estimular o interesse, a imaginação e a curiosidade. É preciso explicar e descrever esses atos de leitura para que elas entendam que a escrita faz parte da vida cotidiana, pois elas não podem perceber sozinhas que o mundo ao seu redor está cheio de formas gráficas específicas que representam as letras do alfabeto.

A leitura ajuda a desenvolver a imaginação, a criatividade e o aprendizado. Para que a criança cega possa ler, é bom ter cantinhos de leitura, com livros em Braille, em casa e na escola, que possam ser usados como referência por ela. As imagens podem ser feitas com objetos em relevo que ficam junto com o livro, essa forma de toque é importante pois é a forma que o aluno reconhece o mundo, pelo menos no primeiro contato. Batista (2005, p.13) recorre ao exemplo de Ferrel (1996) para demonstrar como uma criança identifica e reconhece um gato. Quando a criança explora o animal, ela sente sua cabeça, seu corpo, suas pernas, suas garras, a maciez do pelo, escuta seus miados, cheira seu odor e, ao mesmo tempo, imagina o gato inteiro a qualquer momento. Isso é diferente do que acontece com a criança cega, que pode ter várias experiências separadas (escutar um miado, tocar uma parte do corpo do gato, receber um arranhão, etc.) sem conseguir juntar todas essas experiências de reconhecer um gato.

Uma criança não vai ter a noção de gato por ver um gato, mas por integrar os dados sensoriais e explicações verbais que lhe permitam identificar e descrever um gato, estabelecer distinções entre gato, cachorro e rato, e, no processo de educação formal,

adquirir noções cada vez mais profundas e complexas sobre seres vivos e suas propriedades (BATISTA, 2005, p. 13).

Portanto no processo de alfabetização e de aprendizagem, as crianças cegas aumentam o vocabulário que permite expressar os seres, os objetos, as ações, os sentimentos, os cheiros, as texturas e as sensações. Pelos desafios e pelas interações do dia a dia, conseguem fazer relações entre as palavras e as coisas, desenvolvendo a memória, a imaginação e vários conceitos. Além disso, melhoram a capacidade cognitiva, motora, tátil e verbal, necessárias para desenvolver a consciência da escrita.

Para resumir, uma alfabetização bem-feita depende não só das características e das capacidades de cada criança cega, mas também das experiências boas e motivadoras que as crianças vivem na sala de aula, em casa e em outros lugares da vida escolar e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os alunos com deficiência visual, o AEE deve acontecer em uma sala de recursos multifuncionais. Com base no estudo de caso, o professor faz o Plano de AEE, no qual deve colocar os recursos de acessibilidade que serão usados na escola e na comunidade, pensando no desenvolvimento da autonomia e independência.

Na escola, existem alguns desafios que podem atrapalhar o aprendizado dos alunos com deficiência visual: a dificuldade de reconhecimento; a ideia de que a deficiência causa problemas de aprendizagem; a falta de acesso ou adaptação de conteúdos escolares; a falta de acessibilidade arquitetônica, nos materiais didáticos e em outros recursos de tecnologia; e a falta de valorização das necessidades educacionais específicas e das capacidades desses alunos.

Durante as atividades os professores permitam-se usar tarefas lúdicas, podendo descobrir as potencialidades, habilidades e limitações dos educandos, quando entendem que isso ajuda na aprendizagem e para o desenvolvimento. A criança com cegueira pode e deve ser incluída em todas as brincadeiras, observando-se possíveis adaptações. As brincadeiras têm uma função importante e, por isso, não devem ser vistas como um mero divertimento, pois, ao brincar, a criança demonstra tudo o que sabe. Assim, cabe aos profissionais da educação, tanto os que ensinam quanto os que gerenciam, organizar o espaço escolar, garantindo as condições

necessárias para que os estudantes com deficiência visual possam acessar, participar e aprender na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. Elaboração: Cerqueira, Jonir Bechara... [et al.]. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Normas técnicas para a produção de textos em Braille**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 14 de fevereiro de 2024.

BATISTA, Cecília Guarnieri. **Formação de Conceitos em Crianças com Cegueira: Questões Teóricas e Implicações Educacionais**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2005, vol.21 n. 1 p. 07-15.

ESTEVÃO, S. **Os mitos acerca da deficiência visual**. Disponível em: <<http://www.lerparaver.com/amigos/Sandra/html>> Acesso em: 14 de fevereiro de 2024.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

JALBERT, Y; CHAMPAGNE, P.O. **Le développement de la conscience de l'enfant aveugle âgé de 0 à 5 ans**, 2005. Disponível em: <http://www.inja.fr/> Acesso em: 14 de fevereiro de 2024.

LEMOES E. R.; VENTURINI, J. L.; CERQUEIRA, J. B. et al. **Louis Braille: sua vida e seu sistema**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 1999. Disponível em: <https://anrbraille.blogspot.com/2009/06/louis-braille-sua-vida-e-seu-sistema.html>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SÁ, E.D. de. **Alfabetização de alunos usuários do sistema Braille**. Revista Benjamin Constant, Edição 40, agosto 2008. Entrevista concedida a Leonardo Raja Gabaglia. Disponível em: <http://www.abc.gov.br> Acesso em : 15 de fev. 2024.

CAPÍTULO 4- A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ivannildo Vieira de Sousa

. Graduado em Letras/Português UFPB, Pós-graduação Educação Infantil FAVENI, graduando em Pedagogia UEPB.

Gilvânia Nóbrega Cardoso

Pedagogia Licenciatura Plena UVA-CE, Especialização Psicopedagogia Educacional FIP, Mestranda em Ciências da Educação WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL-USA.

Jeane Dantas Leal de Araújo

Pedagogia-FIP Especialização em Psicopedagogia Educacional-FIP, Mestranda em Ciências da Educação- WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL-USA. Email: jeanedantassb@gmail.com

Marinêz Felix Mariz

Licenciatura Plena UVA-CE. Especialização: Psicopedagogia FECR-PI. Mestranda em Ciências da Educação WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL-USA.

Neuraide Ramos Soares Costa

Pedagogia- Licenciatura Plena UVA-CE. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional FECR-PI. Mestranda em Ciências da Educação WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL-USA.

Resumo: O presente artigo consiste em discutir a importância do lúdico para a Educação Infantil, apresentando, pois, respostas à questão norteadora: qual a importância do lúdico para a Educação Infantil? Para seu embasamento, buscou-se aprofundamento teórico em Friedmann (2012), Fonseca (2008), Brasil (2018), entre outros. O método utilizado para foi a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. A partir desta análise pôde-se constatar que a Educação Infantil é a parte mais importante para a formação integral do aluno. Nesta perspectiva, o lúdico/atividades lúdicas e os jogos e brincadeiras tem um papel fundamental como ferramenta pedagógica para a mesma, levando em consideração o fato de a criança ser um “ser brincante” por natureza e a escola tem como prerrogativa, potencializar as habilidades que a criança já possui. Todavia, o professor tem um papel fundamental como guardião da ludicidade na sala de aula sendo, pois, mediador e condutor desse processo, colocando o aluno como protagonista de sua aprendizagem.

Palavras Chave: Educação. Ludicidade. Brincadeira. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O lúdico se apresenta como uma ferramenta didático-pedagógica de grande relevância para o trabalho com a Educação Infantil. Isto se deve ao seu potencial como impulsionador do desenvolvimento físico, social e cognitivo do aluno. O Presente artigo, tem como objetivo geral analisar sua importância para este segmento da Educação Básica. Buscou-se discutir a relação do lúdico e a sala de aula de Educação infantil; evidenciar suas contribuições como prática pedagógica para o trabalho com crianças; e apontar a importância das atividades lúdicas para o ensino infantil e o método utilizado, foi a pesquisa bibliográfica/qualitativa a partir de autores(as), que versam sobre o tema.

A ludicidade, vocábulo que está sempre presente nas discussões sobre os processos de

ensino e aprendizagem na Educação Infantil, apresenta-se como uma ferramenta pedagógica de grande relevância para o uso em sala de aula, ao passo que, as crianças, têm mais facilidade de aprender, com o uso dos jogos e brincadeiras.

Pode-se afirmar, que as atividades lúdicas contribuem de forma positiva para a aprendizagem, por serem mais dinâmicas, podendo atrair mais facilmente, a atenção dos alunos. Quando se leva para o ambiente escolar, metodologias envolvendo jogos e brincadeiras, os resultados são mais satisfatórios, tendo como resposta, o engajamento dos educandos.

É a partir desse ponto de vista, que é possível apontar suas contribuições para a aprendizagem, tendo como ponto de partida, o fato de a criança, ser por natureza, um ser brincante. Nesta perspectiva, o professor, tem um papel fundamental nesse processo formativo, sendo ele, o responsável pela sua efetivação.

Por conseguinte, em se tratando de ludicidade, é possível destacar alguns pontos importantes, que precisam ser observados dentro da prática docente, como sendo a base norteadora de sua condução e efetivação. Dentre esses elementos, vislumbra-se a importância do lúdico na educação infantil, o uso dos jogos e brincadeiras pelos educadores e educadoras que atuam neste segmento e o papel do professor como guardião dessas atividades.

Portanto, é na interação com seu grupo que o aluno de educação infantil, consegue se desenvolver melhor, exercitando seus sentidos, elevando sua criatividade, criando, modificando, abrindo novos caminhos para o desenvolvimento pleno de suas habilidades. Para que isso aconteça, é importante que os professores estejam abertos ao novo, ao diálogo com as novas tecnologias, compreendendo as contribuições que a ludicidade para o ensino.

1 A Educação Infantil: contextos e características

A Educação Infantil é a etapa mais importante da formação do ser humano, pois é neste momento que ocorre a primeira ruptura da criança, com seus laços familiares, e consequentemente, o contato com uma nova realidade, passando a conviver em um outro ambiente, com pessoas diferentes. É a partir daí, que a criança começa a construir seus primeiros laços de amizade, a desenvolver sua autonomia e a ter contato com as primeiras metodologias de ensino, podendo então desenvolver suas habilidades físicas, motoras, cognitivas e mentais.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. É ofertada em creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 a 5 anos), sendo uma complementação a ação da família, para proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, cognitivo e social da criança. (ALFERES 2018, p. 04):

A creche por ser uma instituição educacional essencialmente infantil, pois é nela que a criança dá seus primeiros passos para a construção de sua aprendizagem, tem um papel

importante como potencializadora das habilidades que a criança já possui e dando continuidade as ações que a família já vem desenvolvendo ao longo dos dias, como; cuidar, acolher, estimular o desenvolvimento lingüístico, entre outros.

Segundo Guisso (2020, p. 17), “A educação da criança sempre esteve vinculada à família, aos cuidados, principalmente da mãe. A família sempre foi a responsável pela transmissão cultural, dos costumes e tradições”, ou seja, o âmbito familiar é a primeira escola da criança. É neste ambiente que ela recebe os primeiros estímulos, afeto e exposição às brincadeiras, que lhes são ofertadas pelos adultos, mais precisamente, pelos pais. As instituições de ensino, trabalham essas habilidades e estímulos de forma lúdica sistematizadas, promovendo o contato entre as crianças e o mundo externo ao ambiente familiar, proporcionando uma interação mais ampla com o meio.

Alferes (2018, p. 04), afirma ainda “que as instituições de educação infantil são habitadas por adultos e por crianças. É, portanto, um espaço coletivo de convivência, onde acontecem interações entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos”. Todavia, a educação infantil tem a função de complementar as ações dos pais, e ao mesmo tempo, inserir a criança no meio social e educacional, como espaço de convivências, trocas recepção de saberes e experiências das crianças entre si, e destas com os adultos.

2 O Lúdico e a Sala de Aula de Educação Infantil

O brincar começa a fazer parte do dia a dia da criança, desde os primeiros meses de vida, nas interações cotidianas, com os pais, irmãos e demais pessoas que interagem com a mesma. É no âmbito familiar, que ela, recebe os primeiros estímulos, tendo, pois, os primeiros contatos com a ludicidade, embora isso não ocorra de forma orientada do ponto de vista pedagógico, sendo uma ação espontânea, que tem um papel importante para o desenvolvimento da criança. Bacelar (2009, p. 26), afirma que: “Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal”.

As experiências lúdicas vivenciadas pela criança são de fundamental importância para o seu desenvolvimento. Estas ações, vão muito além de uma simples atividade recreativa, ou até mesmo um passatempo, podendo contribuir positivamente com o processo de aprendizagem, fazendo da sala de aula, um espaço dinâmico, atrativo e agradável.

Todavia, o educador/educadora que desenvolve sua docência na Educação Infantil, precisa estar ciente das implicações que circundam este universo, complexo e desafiador, que

é o trabalho com o lúdico. Para Friedmann (2012, p. 46), “o educador pode, a partir da observação de atividades lúdicas, obter um diagnóstico do comportamento geral do grupo e do comportamento individual de seus alunos”. É importante que os professores que estão inseridos neste seguimento da educação básica, o ensino infantil, estejam sempre aprimorando e reavaliando suas metodologias, quando se tratar do trabalho com o lúdico, para que possam desenvolver estas atividades de forma, eficiente, agradável e prazerosa.

É imprescindível, porém, que se tenha olhar atento para com os educandos, não para avalia-los, não para atribuir valores quantitativos à suas ações, mas para tentar compreender como se dá seu processo evolutivo, nas interações e em que aspectos precisam ser melhoradas. A partir das interações com o seu grupo, ou meio, a criança consegue se posicionar no mundo, participar do jogo, estabelecer relações com as demais crianças e adultos que estão envolvidos nesse processo. Partindo desse ponto de vista, o professor deve ser o mediador, atuar na condução do sem interferir de forma manipulatória nas tomadas de decisão das crianças.

Para Kishimoto; o jogo não é um produto acabado, único, tomando, pois, forma a partir da visão de cada participante e, regras definidas pelo grupo. A criança, quando orientada de maneira correta, pelo professor(a), cria suas próprias estratégias, regras e caminhos possibilidades de interação. É através das atividades lúdicas que ela consegue se posicionar no mundo, interagir com o outro, reconhecendo seu lugar no espaço no qual habita.

No que se refere ao brincar, Silva, (2020, p.63) afirma que:

Através do brincar, a criança comunica-se, interage com seu próprio, com outras pessoas e com diversos tipos de objetos, a partir de sua convivência no setor educacional, as crianças se valem das brincadeiras para aprender a lidar com o outro, a partilhar brinquedos e espaços para brincar, a negociar regras e formas de participação nas atividades lúdicas.

Entretanto, é importante que o educador(a), tenha bastante atenção na implementação de práticas pedagógicas que contribuam para o pleno desenvolvimentos das brincadeiras, fazendo com que cada participante possa desenvolver usar sua criatividade, expressando-se ou criando estratégia. Como diz Vygotsky (1991), apud SARMENTO et. al. (2020, p.58):

O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. (VYGOTSKY, 1991, p.119).

Partindo desse pressuposto é possível compreender que as atividades lúdicas são essências para o desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças, como linguagem, pensamento e concentração. Por conseguinte, o brincar, o jogo e as atividades lúdicas têm um papel muito importante para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

3 As Contribuições do Lúdico para a Educação Infantil

É imprescindível que as atividades lúdicas estejam sempre presentes na sala de aula de Educação Infantil, não havendo, pois, separação entre este ambiente e as brincadeiras, para que as crianças sintam-se mais instigadas a aprender. Para que essa aprendizagem aconteça de forma prazerosa, é necessário que haja uma interação sólida e permanente entre o brincar e estudar, tendo em vista, o fato de a criança constituir-se como um ser brincante por natureza.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar através de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. (Brasil, 1998, p.22).

É importante que o educador/educadora que atua nesse segmento educacional, esteja atento a sua metodologia de ensino, que mantenha o foco na valorização desse tipo de atividades, para que sua prática pedagógica seja eficiente e contribua de forma positiva para o processo ensino e aprendizagem dos alunos. As atividades relacionadas ao brincar, precisam ter um direcionamento específico, para que não se confunda com uma simples ação recreativa, e proporcione prazer e interação entre as crianças e elas e os adultos, professores, monitores e auxiliares em educação.

Para Queiroz (2009, p. 8), “O brincar organizado de maneira significativa, favorece a interação entre as crianças, e entre as crianças e adultos, possibilitando o seu desenvolvimento integral: motor, cognitivo, afetivo e social”. Para a efetivação desse desenvolvimento, é necessário haver um direcionamento, por parte de quem está a frente da atividade docente, uma vez que, a criança quando brinca esboça sua criatividade, traçando regras e estratégias para o jogo. Partindo desse pressuposto, o professor(a), pode se valer desses recursos, as atividades lúdicas, incentivar os alunos a aprender e a participar mais das aulas.

Segundo Tubelo 2019, (apud JUNIOR e SILVA, p. 30), “O brincar causa prazer, estado atencional elevado e mecanismos de memória e aprendizagens relacionadas a aquisição de informações por vias motoras e sensitivas da criança”. Quando se usa materiais lúdicos na sala de aula de Educação Infantil, consegue-se fazer com que os educandos se concentrem mais, interajam, participem ativamente das atividades, isso contribui para que eles desenvolvam suas habilidades cognitivas.

A Educação Infantil, segundo Fonseca (2008, p. 507), “constitui um período de intervenção educacional de imenso significado desenvolvimental e social”. Para que isso aconteça é preciso ter em mente que a criança é um ser em desenvolvimento, que precisa se posicionar no mundo em que habita e interagir com os demais componentes desse meio. Essa

interação consiste no processo de socialização, que precisa ser moldado e construído a cada dia.

Portanto, é importante a utilização do lúdico para a apropriação e disseminação do saber, pois as crianças, que têm contato direto com esse tipo de metodologia, tendem a desenvolver mais e melhor, o educador, como regente de sala, precisa lançar mão desses recursos para a melhoria de sua prática docente.

4 Os Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil.

Os jogos e brincadeiras fazem parte da vida cotidiana das crianças e está presente em todos os ambientes, seja ele familiar, nas ruas e principalmente na escola, onde elas estudam. É uma forma de recriação da realidade social, transmitida pelos adultos, que são reelaboradas e assimiladas pelas crianças. No ambiente escolar, o jogo, o brinquedo e as brincadeiras, potencialmente estruturadas e conduzidas pelos educadores(as), contribuem de forma positiva para o desenvolvimento da criança e a garantia de seus direitos de aprendizagem.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL 2018, P.37).

Tanto o jogo como a brincadeira, são atividades complexas e relevantes para a educação infantil, contribuindo para a formação integral do aluno. É importante ressaltar, que esses recursos pedagógicos, precisam estar presentes na sala de aula, como forma de potencializar a aprendizagem. Ainda seguindo o pensamento de Brasil, é possível afirmar que através do brincar, as crianças ampliam seus laços de afetividade, interação com os demais integrantes do grupo, criam estratégias para o jogo, personagens para si próprio e ampliam sua capacidade imaginária. Essas ações, corroboram com o pensamento de Kishimoto, de que “o jogo não é um produto acabado, pronto” seus participantes, criam e desenvolvem suas próprias regras, facetas e estratégias, a exemplo das crianças, que recriam a realidade fantástica, de acordo o tipo de brincadeira que estão praticando.

A Educação Infantil, segundo Fonseca (2008, p. 507), “constitui um período de intervenção educacional de imenso significado desenvolvimental e social”, haja vista a necessidade de um trabalho dinâmico humanizado e criativo, por parte do educador. No entanto pode-se concluir que os jogos e brincadeiras, tem uma enorme relevância para o trabalho na sala de aula de Educação Infantil, proporcionando às crianças, momentos significativos para o seu desenvolvimento. Os professores deverão atuar como guardiões dessas ações, conduzindo de forma efetiva essas atividades, promovendo a interação entre os envolvidos, os educandos.

4 O papel do professor como guardião da ludicidade na sala de aula de Educação Infantil.

O educador tem um papel muito importante, no que se refere a formação do aluno, sendo ele o condutor das atividades e interações que acontecem neste ambiente. No que diz respeito ao trabalho com o lúdico, este, precisa estar preparado para uma atuação efetiva e eficiente, na sala de aula. Ensinar a crianças pequenas é uma função que exige do/da docente, habilidade, sensibilidade e muita criatividade, ao passo que elas estão mais abertas a atividades que despertem sua atenção. Essas metodologias, se distanciam das aulas tradicionais, que têm seu foco no conteúdo.

Neste cenário, encontra-se um dos fatores primordiais para a aprendizagem das mesmas, o lúdico, que de acordo com Bacelar (2009, p. 26), “tem um papel muito mais amplo e complexo do que, simplesmente, servir de treinamento de habilidades Psicomotoras, colocadas como pré-requisito da alfabetização”. Entretanto, é importante observar que o professor que trabalha com crianças, tem um papel primordial na condução do ensino. Para que seu trabalho tenha um resultado positivo, ele precisa atuar de forma consciente, lúdica e criativa, no exercício de suas atividades, tornando-as prazerosas e atrativas para os alunos. Segundo Leal (apud DIAS et al., 2019, p.23), há uma necessidade de introduzir o lúdico como metodologia de ensino, pois:

No processo educativo, em especial, na Educação Infantil, o desenvolvimento de atividades lúdicas deve ser considerado como prioridades no delineamento de atividades pedagógicas contidas no planejamento escolar realizado pelos professores e coordenadores. Essa inclusão visa, portanto, a flexibilização dinamização das atividades realizadas ao longo de toda prática docente, oportunizando a eficácia e significação da aprendizagem (LEAL, 2011, p. 14).

Partindo desse pressuposto, é possível compreender que as atividades lúdicas são uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento da aprendizagem na educação infantil, podendo contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social e intelectual da criança. Quando se o professor faça mão desses recursos metodológicos, em sua sala de aula, ele este contribuindo de forma positiva para o processo de ensino, tendo em vista, que as crianças tem um grande apreço pelas brincadeiras e aulas que lhes chamem a atenção. Para alcançar esse objetivo é importante que o educador tenha uma boa base teórica, esteja sempre analisando suas metodologias e incorporando a ludicidade a sua formação, que imprescindível para o sucesso da aprendizagem do aluno. Segundo afirma Thesing (2018, p. 37):

Os professores devem organizar o trabalho com base em escolhas político-pedagógicas, tendo em vista as concepções de criança e infância, os percursos da Educação Infantil no país, a forma como as crianças aprendem e os objetivos da Educação Infantil. Deste modo, o trabalho pedagógico deve ser organizado e sistematizado a partir de espaços, tempos e atividades que considerem as crianças como sujeitos ativos e aprendentes.

Todavia, eles devem atuar ativamente na construção da aprendizagem do aluno. O professor é agente condutor e ao mesmo tempo, mediador dessa ação, não podendo distanciar-se dos processos formativos. A formação do educador, seu modo de planejar e organizar seu material de trabalho reflete diretamente no ambiente de sala de aula. Sendo, pois, necessário, um engajamento direto com as atividades lúdicas, sendo estas indispensáveis para os resultados de sua atuação. Para Marques (2021, p. 654), “É possível observar que o professor atua como mediador da criança e o objeto de conhecimentos, onde é dever dele organizar e proporcionar à criança situações que propiciem a ela adquirir conhecimentos”. É a partir desse posicionamento assumido pelo docente, que se percebe seu papel de guardião das atividades lúdicas em sala de aula, na condução dos seus trabalhos e na formação de futuros cidadãos. Tais atividades ajudam a aprender sobre si mesma e, sobre o outro, entrando, pois, em contato com seu mundo exterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do estudo foi possível perceber que a Educação Infantil é a parte mais relevante do processo de ensino e aprendizagem da criança, por ser nesse período que ocorre a primeira separação entre a ela e seus pais e familiares, como também sua inserção, em um ambiente diferente do seu seio familiar.

É na creche, mais precisamente, que o educando dá seus primeiros passos na sua trajetória para a aprendizagem. Este ambiente educacional, além de oferecer acolhimento e cuidados, tem como papel primordial, potencializar as habilidades que a criança já possui e inserir novas habilidades e conhecimentos, que contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Nessa etapa da Educação Básica, o lúdico ou atividades lúdicas tem grande relevância para a condução do ensino, pois as crianças estão mais abertas a atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras. Constata-se que as brincadeiras fazem parte da vida dos seres humanos, desde os primeiros meses de vida, a partir das interações pais e familiares e que essas ações de interagir com adultos e outras crianças, ganham relevância no âmbito escolar.

Para que os educandos tenham sucesso em suas trajetórias de aprendizado, os professores e professoras que atuam neste segmento, devem compreender a importância da ludicidade na sala de aula, como uma ferramenta pedagógica e metodológica eficiente, capaz de ajudar no desenvolvimento mental, social e cognitivo do indivíduo. Pode-se afirmar que as atividades lúdicas têm grande relevância para o processo de ensino e o brincar, também exerce um papel formador, pois a criança, cria, a partir das brincadeiras, um conjunto de

interações.

Portanto para uma atividade docente eficiente, com as atividades lúdicas, o professor(a) tem grande importância nesse cenário, sendo ele o ator principal, na transmissão do conhecimento, colocando o aluno como um sujeito ativo, participando da construção de seu próprio conhecimento. Por conseguinte, a ludicidade precisa estar presentes no ambiente de sala de aula e o educador, o guardião que garante a sua efetivação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

- ALFERES, Márcia Aparecida. **Qualidade e políticas Públicas na Educação v4**. Ponta Grossa PR: Atena Editora, 2018.
- BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e Educação Infantil**. Salvador: Edufba, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/23789/1/LudicidadeEducaçãoInfantil_VeraLúciaDaEncarnaçãoBacelar_EDUFBA.pdf. Acesso: 21/06/2024
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular nacional Para a Educação Infantil, v.2**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DIAS, Stefania Germano et al. **O olhar da Psicologia sobre a importância da ludicidade no contexto escolar**. In: ANDRADE, Darly Fernando *et al.* **Educação no Século XXI- vol 29/ ludicidade**. — 1 ed.—. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2019. p. 21-25. Disponível: em: https://www.poisson.com.br/livros/educacao/volume29/Educacao_no_seculoXXI_vol29.pdf. Acesso: 10/06/2024.
- FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FRIEDMANN, Adriana. **O Brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**/ Adriana Friedmann. — 1 ed.— São Paulo: Moderna, 2012.
- GUISSO, Sandra Maria. **Educação Infantil: história, formação e vivência**. Ponta Grossa – PR: Atena, 2020. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/584745/1/Educação%20Infantil%20História%20C%20Formação%20e%20Vivência.pdf>. Acesso 10/06/2024
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. —8 ed — São Paulo: Cortez, 2017
- Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod_resource/content/1/Jogo%20C%20brnq%20uedo%20C%20brincadeira%20e%20educa%3%A7%C3%A3o.pdf Acesso: 25/05/2023
- MARQUES, Edina Rodrigues. **A Importância do Lúdico na Aprendizagem da Criança**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, ciências e Educação. São Paulo, v. 7 .n. 11. Nov. 2021.
- Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3096/1231>. Acesso: 05/04/2023
- QUEIROZ, Marta Maria de Azevedo. **Educação Infantil e Ludicidade**. Teresina: EDUFPI, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/43136021/Educa%C3%A7%C3%A3o_Infantil_e_Ludicidade. Acesso: 03/04/2023.
- SILVA, Alusca Santana. **A Importância do Brincar na Educação Infantil**. In: ANDRADE, Darly Fernando *et al.* **Série Educar v. 8 Educação Infantil**. 1. Ed. Belo Horizonte: Poisson, 2020 p. 62-69.
- Disponível em: https://www.poisson.com.br/livros/serie_educar/volume8/Educar_vol8.pdf

Acesso: 12/06/2024.

THESING, Mariana Luzia Corrêa. **A organização e sistematização do trabalho pedagógico na Educação Infantil: algumas reflexões.** In: SILVA, Robson Guedes da. Educação Infantil e Cotidiano Escolar (org). Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2018.

TUBELO, Liana Cristina Pinto. **O cérebro gosta de brincar.** In: JUNIOR, Alípio Rodrigues Pines; SILVA, Tiago Aquino da Costa e.(org). **O fenômeno do brincar: ciência e imaginação:** coletânea de textos e trabalhos do 1^o Congresso Internacional de Brincadeiras e Jogos. São Paulo: Editora Supimpa, p. 29-47, 2019. Disponível em:

https://www.academia.edu/40416903/Livro_A_ci%C3%Aancia_do_brincar Acesso: 06/2024.

CAPÍTULO 5- A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA O DESENVOLVIMENTOS DALINGUAGEM ORAL DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Cristina Dantas de Oliveira

Licenciatura Plena em Pedagogia – FIP – Especialista em Supervisão Educacional

Eliene Azevedo de Lucena

Licenciatura Plena em Pedagogia – UFRN – Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica – FIP e Gestão e Supervisão em Gestão Escolar – FMB

Sheylla Regina Sampaio de Sena Silva

Sheylla Regina Sampaio de Sena Silva - Licenciatura Plena em Pedagogia – UFRN – Especialista em Gestão Educacional - UVA

Resumo: É através da Literatura Infantil que o leitor/ouvinte descobre o sentido do texto e relaciona-o com o sentido da vida, contribuindo para a formação da personalidade da criança, tendo em vista que as situações imaginárias povoam a mente da criança, colocando em pauta temas como o amor, a bondade, a solidariedade, a esperança e a amizade. No âmbito da Literatura Infantil busca-se enfatizar o desenvolvimento da linguagem oral das crianças na Educação Infantil, bem como demonstrar os benefícios no seu desenvolvimento, especialmente no que diz respeito à formação de habilidades dentro e fora do ambiente escolar. Para aprofundar o estudo foi utilizado autores como Vigotsky (1991), Coelho (1997), Zilberman (2003), dentre outros, para fundamentar a reflexão e a análise sobre a temática. No decorrer desse artigo podemos perceber que o recontar de histórias é uma atividade de grande relevância, pois promove a interação das crianças com o texto oral e escrito na sala de aula, possibilitando à criança refletir sobre a linguagem oral, e assim desenvolver as suas capacidades cognitivas e linguísticas, onde a criança pode utilizar a língua e as palavras como meios para se comunicar.

Palavras-chave: Educação Infantil; Linguagem oral; Leitura.

Abstract: It is through Children's Literature that the reader/listener discovers the meaning of the text and relates it with the meaning of life, contributing to the formation of the child's personality, considering that imaginary situations populate the child's mind, putting on the agenda themes such as love, kindness, solidarity, hope and friendship. In the scope of Children's Literature, we seek to emphasize the development of children's oral language in Early Childhood Education, as well as demonstrating the benefits in their development, especially with regard to the formation of skills inside and outside the school environment. To deepen the study, authors such as Vigotsky (1991), Coelho (1997), Zilberman (2003), among others, were used to support reflection and analysis on the topic. Throughout this article we can see that retelling stories is a highly relevant activity, as it promotes children's interaction with oral and written text in the classroom, enabling children to reflect on oral language, and thus develop their skills. cognitive and linguistic, where the child can use language and words as means to communicate.

Keywords: Early Childhood Education; Oral language; Reading.

INTRODUÇÃO

Desde cedo que existe o hábito de contar uma história para uma criança, seja como

forma de distração ou para acalmar, enfim, somos conhecedores das diversas atividades que promovem o desenvolvimento da linguagem oral da criança, dentre eles, a cantiga de roda, brincadeiras e a contação de histórias, que é nosso objeto de estudo.

Mas em que parte do desenvolvimento da criança a literatura pode contribuir? A criança da educação infantil mesmo sem saber ler irá se interessar pela literatura infantil?

O objetivo desse estudo é entender como a leitura influencia na formação da personalidade da criança, percebendo que é através do contato com o livro infantil que a criança constrói seu mundo imaginário contando e recontando suas próprias histórias. Assim identifica-se que a criança mesmo sem decodificar as letras consegue ser um pequeno leitor.

A Literatura Infantil permite o contato da criança com o livro na qual se desenvolve o mundo imaginário, caracterizado por diferentes estilos, personagens, gêneros e lugares onde as ações acontecem. É através da Literatura Infantil que o leitor/ouvinte descobre o sentido do texto e relaciona-o com o sentido da vida, contribuindo para a formação da personalidade da criança, tendo em vista que as situações imaginárias povoam a mente da criança, colocando em pauta temas como o amor, a bondade, a solidariedade, a esperança e a amizade.

Desde muito cedo que a literatura está presente na vida da criança, seja no ambiente familiar ou no ambiente escolar. A Literatura Infantil apresenta elementos lúdicos que proporcionam às crianças o gosto pela leitura de forma prazerosa.

Por este motivo, pensou-se em realizar um estudo sobre a importância da literatura para o desenvolvimento oral das crianças na educação infantil, haja vista esta ser vista como um caminho de conhecimento para o desenvolvimento da linguagem oral, tendo em vista que o “ler” favorece não só o desenvolvimento linguístico, mas também o emocional, social, cognitivo e intelectual da criança. Portanto, ouvir, ler e discutir histórias, apreciar ilustrações dos livros são práticas a serem consolidadas pelo professor e seus alunos.

ESTUDO E CONCEPÇÕES DA LINGUAGEM

É da natureza humana o ato de se comunicar. O homem desde os primórdios, procurou desenvolver formas de estabelecer comunicação com o mundo que o cerca seja através de gestos, sinais, sons, símbolos e, em especial, dos signos linguísticos, constituintes da linguagem oral e escrita.

Na ontogênese, em especial, a criança, desde o seu nascimento, vai desenvolvendo

sua comunicação de acordo com suas necessidades. Aos poucos essa comunicação vai se transformando e se aprimorando, primeiro através do choro, dos gestos, das expressões faciais, dos balbucios e finalmente através da palavra.

Nesse contexto, Vigotsky coloca que

A linguagem tem como objetivo principal a comunicação sendo socialmente construída e transmitida culturalmente. Portanto, o sentido da palavra instaura-se no contexto, aparece no diálogo e altera-se historicamente produzindo formas linguísticas e atos sociais. A transmissão racional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho (VYGOTSKY, 1991, p.7).

De acordo com Luria (1987) é por meio da palavra que o homem designa ações e relações, por isso, para o autor, a palavra é elemento fundamental da comunicação, sendo ela a responsável por codificar a experiência do homem.

Vigotski (1991) e sua psicologia do desenvolvimento destaca que o sujeito pode desenvolver a consciência para si e para o outro, e é capaz de trabalhar ou produzir em sociedade, mas só consegue isso através da linguagem. Para o autor é na interação com o outro que acontece a comunicação: linguagem.

Para poder se comunicar o homem teve de criar símbolos que fossem compartilhados e compreendidos pelas pessoas que faziam parte de seu grupo. Mas além dos símbolos foram criados sistemas de linguagens convencionais para poder compreender a comunicação do grupo, ou seja, o indivíduo precisa aprender a diferenciar os elementos para não generalizá-los. Para entender melhor este contexto, destacamos o que diz Vigotsky (1991, p.158) a respeito do pensamento generalizante:

É essa função do pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento do pensamento: a linguagem fornece os conceitos e a forma de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Percebe-se que existe uma forte ligação entre pensamento e linguagem mas vale destacar que eles não tem a mesma origem. Vigotsky (1991) enfatiza que antes de se transformar na fala o pensamento passa por várias transformações.

O USO DA LINGUAGEM E AS PRÁTICAS ESCOLARES

Nos dias atuais estamos vivenciando uma sociedade plural e democrática onde as

trocas sociais acontecem rapidamente, seja através da leitura, da escrita, da linguagem oral ou visual. Visando atender as necessidades deste contexto a Educação Infantil, primeira forma sistematizada de educação escolar, tem se preocupado em contribuir para a formação do homem crítico, responsável e atuante nesta sociedade.

A criança está entrando na escola muito cedo; por esse motivo a escola tem que valorizar ainda mais a linguagem oral. A oralidade é uma dimensão do processo para o desenvolvimento e formação do educando, onde constitui eixos básicos da Educação Infantil, essencial para interação social, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos, e no desenvolvimento do pensamento.

Para compreender e analisar a importância e as implicações do trabalho com a linguagem oral na escola é preciso identificar e diferenciar linguagem oral de oralidade. Percebe-se que a oralidade é apenas uma das características da linguagem oral. Enquanto a produção da comunicação em linguagem oral acontece enquanto se conhece o discurso. Quando o professor faz uma leitura em voz alta ocorre oralidade, mas quando o professor convida os alunos a participar de uma roda de conversa está trabalhando a linguagem oral.

Na educação Infantil, a leitura em voz alta feita pela professora demonstra que as marcas gráficas do papel comunicam alguma coisa. Ou seja:

Ao ouvir a leitura em voz alta, a criança pequena assiste a transformação das marcas gráficas em linguagem, sendo possível, por exemplo, ouvir uma narrativa engraçada, emocionante ou que toca em algum ponto que interessa a criança; o medo do escuro, o ciúme de um irmão menor, a curiosidade sobre animais, plantas, civilizações ou o desejo de um menino que também sonha em ser jogador de futebol. (BRANDÃO; ROSA, 2011, p.40).

O adulto mediador de leitura é intérprete de um mundo repleto de aventuras que permitem a criança alargar as fronteiras do seu próprio mundo. Para Barbosa apud Amarilha (1999, p. 258) “a trama do texto possibilita experimentar sentimentos como alegria, tristeza, medo, angústia, encantamento.” No entanto, é preciso que o adulto possua uma variedade de leitura considerável e manifeste prazer ao contar histórias.

A criança, ao ouvir histórias, discutir e apreciar ilustrações dos livros, desperta atitudes que devem ser compreendidas pelo professor e seus colegas. Conseqüentemente, a criança se projeta no outro e através desse jogo ganha autonomia e ensaia habilidades e esquemas necessários à vida adulta. Através da narrativa são proporcionados a criança

modelos antecipatórios de situações que poderão ser vivenciados seja como criança ou como adulto.

Portanto, levar a criança a se interessar por livros desde a Educação Infantil, proporcionará na escolha que satisfaça suas necessidades e interesses pessoais. Em virtude de possibilitá-las viverem novas experiências, organizarem sentimentos, desenvolverem a criatividade e a afetividade. Desta maneira, o professor deve mediar situações pedagógicas que viabilizem o respeito, a socialização e a aprendizagem das crianças, de modo a conduzi-las a levantar seus pontos de vistas sobre os questionamentos que vida impõe.

Essa interação da criança com a sociedade possibilita organizar experiências, construir conhecimentos e elaborar os conteúdos de sua atividade mental, é dentro dessa interação que entra a socialização através da leitura, contação de história e rodas de conversas na sala de aula.

LEITURA: UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Durante muitos anos a leitura era vista apenas nas aulas de Língua Portuguesa, na gramática, e não trabalhava a leitura no seu sentido completo, que é o de formar verdadeiros leitores, capazes de interpretar qualquer texto com clareza.

O ato de ler é um processo que ultrapassa a decifração de código. Nos dias atuais a leitura envolve uma série de capacidades que vão muito além da decodificação. Este capítulo busca demonstrar que a leitura pode acontecer tanto em casa como na escola.

A leitura ocupa um espaço bastante significativo na formação do educando. Conforme

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. (CAGLIARI, 2003, p.148):

Porém, o autor também afirma que é grande o número de alunos que apresentam problemas na aprendizagem, devido ao pouco ou nenhum domínio do processo da leitura.

O aluno muitas vezes não resolve problemas de matemática, não porque não saiba matemática, mas porque não sabe ler o enunciado do problema. Ele sabe somar, dividir etc., mas ao ler um problema não sabe o que fazer com os números e a relação destes com as realidades a que se referem [...] de fato ele não entende mesmo é o português que lê. (CAGLIARI, 2003, p. 148)

Mas para analisar a contribuição da leitura para o desenvolvimento da linguagem oral, é necessário entender o que é leitura, definindo alguns conceitos.

Para Smith,

Ler e compreender um texto pressupõe ativar informações antigas e novas sobre o assunto tratado, estabelecendo relações com outros textos, com a cultura, a sociedade, a história e própria linguagem. (SMITH, 1997, p. 108)

Para complementar esta visão Bacelar e Cunha enfatiza que:

a leitura deve ser percebida como um processo que inclui os subprocessos que são a identificação e a interpretação. A primeira determina o que o texto está dizendo e a segunda atribui o sentido da informação adquirida pela identificação. Essa atribuição de sentido se dá pelo relacionamento da informação textual aos conhecimentos prévios do leitor. (BACELAR E CUNHA, 2000, p. 43)

Diante da percepção dos autores acima percebe-se que o conceito de leitura é bastante complexo, pois muitos acreditam que a leitura existe apenas em livros – e muitas vezes só de grandes livros. No entanto, apesar de toda sua variedade, os livros representam somente uma pequena parte da parcela diária de leitura da qual o indivíduo está sempre em contato. É possível afirmar

que nem tudo que se lê está escrito. A leitura pode ser feita a partir do momento que se liga a televisão, se assiste o programa favorito, o correio traz contas, cartas, revistas, lê-se cardápios, indicações de lojas, placas de trânsito, enfim nem tudo que se lê está escrito em grandes obras.

Dessa forma, a leitura deve ser pensada em diferentes espaços, desde um recital público até um exame individual de listas de preços ou de horários dos meios de transporte. A maneira como se lê pode expor a uma simplificação limitada. Isso quebra com a idéia de que a única finalidade da leitura é contribuir para a sabedoria e prazeres da literatura.

É preciso considerar a complexidade da leitura, pois para chegar a compreensão, cada leitor procura estratégias para identificar o conteúdo através de hipóteses ou pistas. Sobre este aspecto Bacelar e Cunha explicam:

Na busca do significado, usamos todas as pistas que o texto oferece para fazermos hipóteses sobre o que lemos. Essas hipóteses ou predições são geralmente inconscientes, isto é, ocorrem sem que nos demos conta, mas ocorrem a todo

Fica perceptível que vários critérios são usados para se entender o que está sendo lido e esses critérios passam pelos esquemas de conhecimento de quem lê. Essas pistas que o subconsciente percebe, dependem do propósito para a leitura e do sistema de valores, isto é, da visão de mundo do leitor. Uma mesma informação pode ter importância ou não dependendo do que se lê e para que se lê.

Smith (1997) enfoca que ao ler histórias para as crianças é possível destacar duas vantagens gerais. A primeira é que o insight de que as marcas escritas no livro dão origem a uma história interessante que pode ter um efeito altamente motivador, se ela for atrativa e a criança não seja obrigada a escutá-la. A segunda vantagem de ler para crianças, é que esta prática familiariza com as peculiaridades e convenções dos registros da linguagem escrita. É por isso que algumas crianças aprendem a ler antes de ingressar na escola.

Crianças que lêem muito aprendem uma infinidade de coisas e a extensão e a profundidade da compreensão aumentam, tanto para a linguagem falada como para a linguagem escrita. Sobre este aspecto Smith comenta :

Provavelmente, os leitores aprendem a pensar melhor – certamente eles encontram mais assuntos sobre os quais pensar. Há grandes e consistentes aumentos no vocabulário- uma descoberta importante e bem pesquisada. A habilidade para escrever melhora com a leitura, assim como a ortografia. (SMITH, 1997, p.124).

Pessoas mudam até seu jeito de ser e agir devido à leitura que, muitas vezes, ajuda a pensar melhor e refletir sobre as questões do dia-a-dia. A leitura promove o encontro com o eu, onde muitas pessoas desenvolvem interesses pessoais e profissionais de acordo com algum personagem que conheceram nos livros.

CONSTRUINDO UM LEITOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

O trabalho com leitura em crianças na educação infantil se dá a partir da ação do professor. Haja vista que as crianças assim que entram na vida escolar não tem contato com a leitura por isso a necessidade da escola promover esse contato, sendo ela um lugar de transformações individuais, culturais e sociais. É importante que o sujeito aprenda desde cedo para que serve a leitura nas mais diversas instâncias e ao mesmo tempo aprofunde e aprimore seus conhecimentos na escola.

Na educação Infantil é possível, por exemplo trabalhar as capacidades de decodificação, quando uma criança a partir de seu nome ou de palavras significativas conhece

as letras do alfabeto podendo até começar a estabelecer relações entre grafemas e fonemas, também é importante promover atividades em que a criança leia sem saber ler, pois isso faz parte do uso de estratégias de antecipação, localização e inferência.

Para que a criança se torne um leitor é necessário a articulação do adulto mediador e o contato com materiais escritos. Diante desses conceitos, Meireles (2010, p.50) afirma que as crianças devem ter contato com livros mesmo antes de aprender a ler. “Ao ver um adulto lendo, ao ouvir uma história contada por ele, ao observar as rimas (num poema ou numa música), os pequenos começam a se interessar pelo mundo das palavras”.

No instante que a criança entra em contato com o livro ela fica fascinada com as maravilhas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a história. A aprendizagem da leitura

começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer.

Por esse motivo, não podemos confundir leitura com decodificação de sinais, com produção mecânica de informações, respostas convergentes ou estímulos escritos e pré-elaborados. Portanto, os educadores devem fazer da leitura um momento de prazer, para que não a façam só como uma tarefa a mais da escola. Na sala de aula deve existir um cantinho onde a criança possa manusear os livros para ler, seja individualmente ou coletivamente.

Dessa forma, é possível então compreender que é comum as crianças pedirem que contemos a mesma história diversas vezes. E a cada momento se maravilha com os episódios, mesmo que já os tenha memorizado. Parafraseando os RCNs – Referências Curriculares Nacionais, (Brasil, 1998), as crianças ao ouvirem as histórias constroem um saber sobre a linguagem escrita, percebendo que na escrita as palavras permanecem e é possível retomá-las.

A criança pretende encontrar significados no texto que se lê, por este motivo o professor precisa estar preparado para os questionamentos dos alunos. Além do professor mediador é necessário que as crianças tenham contato com outros bons leitores para assim auxiliar na formação.

Uma das melhores maneiras de promover a leitura na Educação Infantil é na roda de história. A relação que se dá entre o adulto e a criança durante a roda de história é mediada pela linguagem. No instante que a professora lê está contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e para a socialização do grupo. Para Brandão e Rosa (2011, p. 37) “A participação da criança em uma roda de história oportuniza a formação de uma comunidade de ouvintes que compartilha de histórias de forma sincrônica no sentido temporal e espacial”.

No entanto, se faz necessário distinguir as atividades de contar história e ler história. Na leitura é possível interromper para discutir, dialogar, retomar, mostrar figuras, comentar e incentivar a participação dos ouvintes, enquanto que na contação a participação é subjetiva somente nos momentos pré ou pós-contação, seja com perguntas, para acrescentar algo ou até mesmo recontar a história ouvida.

Assim, Coelho explica:

Além do conjunto de técnicas que a Didática ensina, há determinadas qualidades que contribuem para a eclosão desse talento e podem ser estimuladas, desenvolvidas (...). Eu diria ainda que um bom contador de histórias não pode proceder como se estivesse num palco, representando. Por isso, embora emocionalmente envolvido com a narrativa, sua postura vai influenciar muito (...) Um narrador não se agita, não se movimenta para um lado e para outro, senão as crianças não saberão a quem acompanhar, se a quem narra, se aos personagens da história (COELHO, 1997, p.50)

A roda de história possibilita que a identidade grupal faça parte das práticas educativas, pois além de partilhar as palavras, há uma difusão de sentimentos, pensamentos e formas de interpretar a vida. Vejamos o que relata Brandão e Rosa sobre o momento que as crianças ouvem uma história

Ao ouvirem uma história as crianças são mobilizadas em vários aspectos, envolvendo seu corpo, suas idéias, sua linguagem, seus sentimentos, seus sentidos, sua memória, sua imaginação. Além disso, a imagem que associa a experiência de quem ouve história a um estado de contemplação, de fruição, de viagem, de evasão da realidade, revela apenas parcialmente o que é o contato com histórias e seus impactos na infância. (BRANDÃO e ROSA, 2011, p.39)

Durante a roda de história os papéis podem ser invertidos, onde a criança poderá escolher o livro, ou pedir que a história seja repetida. Ao participar da roda, inicialmente como ouvinte, a criança vai ampliando suas formas de atuar no grupo.

Ler ou contar histórias para criança é ter a curiosidade em relação a tantas perguntas. É encontrar outras idéias para solucionar questões. É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, das soluções que todos vivem. Por meio de um simples conto relatado com emoção e carinho, os pequenos ouvintes assimilam conceitos éticos, filosóficos, religiosos e aprendem a lidar com a realidade de forma divertida e desenvolve sua própria fantasia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo foi apontado as contribuições que a literatura pode oferecer

para o desenvolvimento da linguagem oral. A interação da criança com a leitura literária possibilita melhor organizar seus sentimentos e emoções, construir conhecimentos e elaborar os conteúdos de sua atividade mental. Essa interação pode ocorrer em situação de leitura, contação de história e rodas de conversas na sala de aula.

Pode-se perceber que o simples ato de ler pode levar a criança a se interessar por livros de literatura desde a educação infantil, proporcionando que eles assimilem novos conceitos éticos, filosóficos e religiosos. Haja visto, que a leitura promove novas experiências, auxiliando as crianças a organizarem sentimentos, desenvolverem a criatividade e a afetividade.

Desta maneira, percebe-se também a importância do professor que deve mediar situações pedagógicas viabilizando o respeito, a socialização e a aprendizagem das crianças, de modo a conduzi-las a levantar seus pontos de vistas sobre os questionamentos que vida impõe.

De fato, esse estudo foi evidenciado de grande importância para o desenvolvimento de uma proposta significativa em crianças da educação infantil. No decorrer deste estudo percebeu-se a amplitude do tema, uma vez que a medida que é falado de um assunto surge outro, não dando-se conta de explorar todos os aspectos dessa relação leitura de histórias e o desenvolvimento da oralidade. No entanto, pretende-se aprofundar a temática a partir de pesquisas e estudos vindouros, envolvendo o professor e os alunos no sentido de melhorar a prática pedagógica na educação infantil.

REFERENCIAS

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Petrópolis: Vozes; Natal: EDUFRN, 1997.

_____. (Org) **Educação e leitura**. Natal: EDUFRN, 1999. ANFLOR, Tatiana. **Literatura Infantil Brasileira**. Disponível em <<[http: Shvoong.com/humanities/theory-criticism/1631588-literatura-infantil-brasileira](http://Shvoong.com/humanities/theory-criticism/1631588-literatura-infantil-brasileira)>. Acesso em 17/ abr.2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. **Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Atlântica, 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

CARDOSO, Bruna. **Práticas de Linguagem Oral e Escrita na Educação Infantil**. São Paulo. Ed. Anzol, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10ª edição. São Paulo: Ed. Scipione, 2003.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Ática. 5ª ed. 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKII, L.S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade pré-escolar**. In: Vigotskii, L.S.; LÚRIA, A. R; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5. ed. São Paulo. Ícone., 2001.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1997

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

CAPÍTULO 6- A SOCIABILIDADE DA PRAÇA DR. JOSÉ AUGUSTO NOS ANOS DOURADOS

Jaqueline Maria de Oliveira

Professora de História da Rede Municipal de Ensino, em Jardim do Seridó-RN; Especialista em Geopolítica e História pelas Faculdades Integradas de Patos, 2007; e Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (2022-2025).

José Diniz Dantas de Medeiros

Professor de Educação física da Rede Municipal de Ensino, em Jardim do Seridó-RN; Especialista em pós graduação em fisiologia do exercício pelas Faculdades Integradas de Patos, 2018; e Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (2022-2025).

Maria Carla de Oliveira Medeiros

Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal e Estadual de Ensino, em Jardim do Seridó-RN; Especialista em Supervisão Educacional pelas Faculdades Integradas de Patos, 2012 ; e Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (2022-2025).

Maria Goretti Silva dos Santos

Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal e Estadual de Ensino, em Jardim do Seridó-RN; Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pelas Faculdades Integradas de Patos, 2016 ; e Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (2022-2025).

Renata Caroline de Araújo Azevedo

Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal e Estadual de Ensino, em Jardim do Seridó-RN; Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pelas Faculdades Integradas de Patos, 2016 ; e Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (2022-2025).

Resumo: Nesta pesquisa analisamos as estratégias utilizadas pelos cidadãos jardinenses para se apropriarem da Praça Dr. José Augusto, em Jardim do Seridó – RN, no período de 1950 a 1960. Ao visualizarmos a praça optamos por refletir acerca do cotidiano dos usuários que a frequentavam, adentrando, também, nos eventos que lá aconteciam, pois era o lugar da cidade para onde tudo convergia. Buscando uma compreensão do objeto a ser analisado, empregamos como pressuposto teórico-metodológico Michel de Certeau, que nos convida a pensar as práticas e maneiras de fazer dos sujeitos para se apropriarem da praça no cotidiano. Também nos aproximamos de outros pensadores, como Michel Foucault, que nos possibilitou refletir sobre a disciplina quanto ao horário de frequentar a praça, assim como disciplinar as emoções nos momentos de maior movimentação. Halbwachs, auxiliou a cogitar a importância da História Oral devido à memória ser um relicário de informações referente à praça.

Palavras-Chave: praça – cotidiano – Jardim do Seridó.

Abstract: In this research we analyzed the strategies used by the citizens jardinenses for if they adapt of the square Dr. José Augusto, in Garden of Seridó - RN, in the period from 1950 to 1960. To the we visualize the square, we opted to reflect the about of the daily of the users that they frequented her, also penetrating in the events that there happened, therefore it was the place of the city where everything converged. Looking for an understanding of the object to be analyzed, we used as theoretical-methodological presupposition Michel of Certeau that invites us to think the practices and ways of doing of the subjects for if they adapt of the square in the daily and in the parties. We also approached of other thinkers as Michel Foucault, that made possible to contemplate on us the discipline with relationship a schedule of frequenting the square, as well as, to discipline the emotions. Halbwachs, aided to cogitate the importance of the oral history due to memory to be a relicário of information regarding the square.

Words - Key: square - daily - Garden of Seridó

Introdução

Inserida no conjunto do retrato urbano de Jardim do Seridó – RN, a Praça Dr. José Augusto era um espaço habitado pela coletividade, mas também em caráter individual promovia a sociabilidade com múltiplas relações. Sua arquitetura era composta de um coreto, bancos de granito, canteiros em forma de polígonos estrelados, postes com globos furta cor e um prédio onde funcionava o bar e um estúdio com serviço de som. Situada na parte central da cidade estabelecia vínculos bastante estreitos com a igreja, a escola, a prefeitura e o comércio em geral, o que realçava a sua influência nas funções sociais da população.

Sendo um lugar com elevado grau de importância na história plural da cidade, falar da praça é pensar não somente nas inúmeras práticas cotidianas que a sociedade jardinense fazia costumeiramente, a partir de uma disciplina tradicional da época, na tentativa de desfrutar daquele espaço público e de todos os outros que a circundavam, com suas táticas, desde o alvorecer do dia ao apagar das luzes (geradas por um motor). Mas também refletir sobre as estratégias utilizadas pelos moradores de Jardim do Seridó para apropriar-se dela.

Abrindo a janela do cotidiano: refletindo formas de apropriação da praça

Os espaços definidos dentro da malha urbana e os vínculos que os conectam determinam a natureza da importância de um lugar. Sendo assim, a Praça Dr. José Augusto, em Jardim do Seridó- RN, é um retrato fiel da malha urbana da cidade, pois podemos defini-la como um espaço público concebido como elemento promotor da sociabilidade e das articulações sociais.

Localizada na parte central da cidade de Jardim do Seridó, que ainda guarda parte do seu traçado urbano, como em sua concepção primeira, a Praça Dr. José Augusto surge nesse cenário e populariza-se por estar no coração da dimensão pública, tendo em sua volta a igreja, a prefeitura, a escola e o comércio. Através dela a vida cotidiana vai sendo inventada ou desenrola-se ali, todos os caminhos partem dali e ali chegam. Devido esse ponto estratégico, ela imprime seus traços com uma identidade própria, marcada por uma diversidade de indivíduos, grupos sociais, formas de apropriação, segundo o imaginário da sociedade.

Porém, era no alvorecer do dia que a Praça Dr. José Augusto ganhava mais forma nos

seus espaços, mas, naquele momento, ela ainda era um lugar publicamente vazio. Aos poucos, surgiam os primeiros sinais de movimento daqueles que tinham o prazer de zelar os canteiros. Nessa época, famílias de Jardim do Seridó dispuseram-se a cuidar dos canteiros e a fruir da natureza daquele lugar. Assim, belos jardins eram conservados e valorizados, dando sentido ao nome da cidade.

Estes canteiros tinham suas próprias singularidades. Havia alguns com gramas, formando as iniciais da cidade, outros com roseiras de diferentes espécies e até mesmo aquele que possuía uma armação de ferro em forma de arco, dando suporte a uma espécie de trepadeira. À beleza desses canteiros, proporcionada pelas famílias, se somava a importante contribuição daqueles que colocavam água nos tanques da praça, para que zelassem por eles e utilizassem a água com o regador.

Com o passar das horas o centro urbano, composto de construções que cercavam a praça, ia acordando lentamente. Circundando-a havia a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição, o Grupo Escolar Antônio de Azevedo, o prédio da Prefeitura, algumas residências, a sapataria de seu Isaac, o posto de gasolina de Manoel Modesto, a mercearia de Zé Silva, o Açougue Público, o hotel de Dona Laura. Interceptando as ruas que circundavam a praça estavam outras que mantinha uma íntima relação com ela. Estas abrigavam do lado leste as lojas de miudezas de Bebêdo e Biô, a casa de jogo de seu Roberto, a Farmácia de Sr. João Vilar, o café de Lica, o escritório de João Medeiros, o Mercado Público, as lojas de tecidos de Nino e Manoel Paulino, a mercearia de Julião, o Cartório de Seu Tião, a casa de ferreiro de Seu Juvino, a barbearia de Antonino, o consultório médico de Dr. Paulo Gonçalves e muitas residências.

Para o lado sul ficavam outras residências: o sobrado de Dona Deda, o alto do lixo e o prostíbulo. Passando para o lado norte havia, entre as demais residências, o Cemitério Público. Por fim, ao lado norte, encontravam-se a Delegacia de Polícia, o sobrado de Celso Batista, o hotel de Dona Chiquinha de Zuza, a Casa do Rosário e todos esses espaços protegiam a praça trocando olhares em uma íntima relação.

Dessa forma, para Magnani “[...] o centro não é um espaço único. Ele é compartimentalizado, fracionado em pequenos ‘espaços territoriais’ que são apropriados pelos seus membros” (CORADINI, 1997, p.13).

Os pequenos espaços próximos à praça acabavam por dar sentido ao centro urbano, pois mantinham interligados os interesses de complemento daqueles que se apropriaram de diversas formas; pela circulação das pessoas ao andar, passear, brincar e trabalhar. A proporção

que as horas passavam o comércio abria suas portas para seus fregueses e dos passeios comerciais podiam ser vistas as mulheres, senhoras ou moças em frente às suas casas, varrendo as calçadas, todos reiniciando as rotinas do dia.

Enquanto a sineta do Grupo Escolar não tocava, crianças uniformizadas com camisa branca de botão e um bolso na altura do peito, contendo um símbolo da escola, gravata azul com listras brancas que indicavam o ano da escolaridade; meninas de saias, meninos de calça curta, ambos de meia branca e sapatos pretos, faziam todos os dias um pequeno percurso passando pela praça, onde lá muitos ficavam sentados conversando nos bancos, outros brincando, à espera do toque da sineta.

Nas variadas brincadeiras algumas crianças se distraíam no coreto, como lembra o Sr. Dilson Horonato da Silva, quando diz que “A praça era um ponto de encontro de crianças mesmo. Um ponto de diversão. Naquela época, a gente se divertia. Antes de ir para aula, a gente brincava jogando tampinha, chutando tampinha. Ali representava tudo pra gente.” (SILVA, 2006)

É interessante observar como a memória do Sr. Dilson reconstrói fragmentos do cotidiano através de recortes importantes sobre locais frequentados na infância, ou seja, daquilo que lhe marcou a memória, unindo o passado ao presente. A essa questão Alistair Thomson tece uma discussão sobre o processo de recordar, que para ele envolve uma relação entre passado e presente, pois, segundo ele, “Experiências novas ampliam constantemente as imagens antigas e no final exigem e geram novas formas de compreensão. A memória gira em torno da relação passado-presente, e envolve um processo contínuo de reconstrução e transformação das experiências lembradas.” (THOMSON, 1999, p. 57)

De acordo com o posicionamento supracitado, entendemos que a memória sofre metamorfose constantemente, ao passo que os ensaios de nossa vida no presente são, portanto, vistas e reconstruídas com uma nova ótica diferente do passado. Tomando isso como exemplo, esta é a maneira como o narrador reconstrói as lembranças do passado no presente.

No momento em que a aula iniciava outros pedestres transitavam pela praça ou próximo a ela. Alguns vendendo laranjas, como Antônio de Á, falando alto, oferecendo o produto; outros como Joana dos coentros e seu Genésio, que ofereciam carne nas casas. Na verdade, para qualquer lugar que alguém fosse, a praça era passagem quase obrigatória.

No final da manhã, por volta das 11:00h, quando a aula terminava, as crianças já não se demoravam na praça. Nesse momento, aquelas pessoas que ficaram toda manhã se apropriando dos espaços do centro urbano, como os vendedores ambulantes, pedintes,

biscateiros a olhar a movimentação da praça, se despedem para uma pausa. O centro vazio se modificava por um instante e a impressão era que só a natureza desfrutava daquele espaço silencioso.

Como funcionava a Escola Normal à tarde, no Grupo Escolar, a praça era apropriada novamente por outros estudantes. A este grupo de alunos pertenciam moças e rapazes que usavam esse lugar para conversar sobre assuntos de aula, festa e namoro. Quando chegava a hora do início da aula, também diferentemente das crianças que corriam, os jovens que estavam na praça caminhavam lentamente para a escola, como se não quisessem deixá-la. Mas a praça não ficaria sozinha, pois o comércio estava reabrindo suas portas e ela voltaria a ser frequentada por outros pedestres.

Logo que a tarde ficava mais fria algumas crianças reapareciam para brincar no coreto de pão quente, de estátua, de casamento oculto, de anel – e durante toda semana era assim.

Quando se aproximava à noite, o comércio já não estava mais aberto e as pessoas, que ainda se encontravam pela praça ou nas calçadas, direcionaram-se para suas casas. Havia-se tornado costume depois do jantar algumas famílias sentarem-se nas calçadas para conversar com os vizinhos, amigos que passavam, para ver seus filhos brincando ou quando possuíam um bom rádio (o que era raro) para ouvir notícias e músicas.

As calçadas ficavam movimentadas, mas era na praça que havia diversão. Pessoas de todos os sexos e idades buscavam esse lugar para conversar, passear, brincar, flertar, etc. Estas seriam razões que explicavam a animação existente naquele lugar, além da existência de uma programação do serviço de som que funcionava ali todas as noites. Uma boa atração era a difusora, com uma programação que iniciava às 18:00h, com a Ave Maria, prosseguindo com o jornal, comerciais, músicas e que terminava às 22:00h. A existência desse serviço de som para os cidadãos jardinenses era importante, afinal o país vivenciava a era do populismo e o rádio, já fabricado no Brasil, tornou-se o maior veículo de comunicação em uso, ampliando o mercado das gravadoras de disco e das emissoras radiofônicas.

De noite, nos dias de semana, a programação da difusora animava e agradava a boa parte da população, mantendo a praça sempre cheia de gente. Muitas pessoas se apropriaram dos bancos, coreto e até das janelas do prédio onde funcionava a amplificadora. Como esses espaços estavam sempre cheios, as jovens que iam para lá com a intenção de flertar, aproximar-se de alguém ou reatar um namoro acabado, ficavam dando voltas ao seu redor de braços dados. Enquanto isso, por sua vez, os rapazes já se posicionavam nas esquinas, perto das árvores ou encostados nos vários postes que iluminavam aquele lugar, para facilitar o encontro com as

moças, as quais deles recebiam músicas.

Havia cerca de doze postes que, além de fazerem a iluminação, embelezam a praça, como lembra a Sra. Yêda Fernandes da Cunha Costa ao dizer que “Os postes eram assim... Uma obra de arte. Eles eram arredondados, todo cheio de detalhes, de recortes e baixinhos [...] Neles tinham uns globos redondos e incandescentes [...] Era muito bonita a Praça.” (COSTA, 2006) Percebemos, assim, que o olhar de sentimento de orgulho que a depoente guarda na memória ao lembrar dos detalhes daquele espaço eleva a sua importância como representação simbólica.

Quando o circo chegava na cidade ele ficava armado para o lado norte da praça, proporcionando uma movimentação maior naquele lugar, de forma que os espetáculos à noite terminavam antes das luzes apagarem, pois o motor gerador fornecia energia até às 23:00h. Contudo, as pessoas que controlavam o funcionamento do motor davam três sinais de alerta para a população se recolher em seus lares.

O primeiro sinal era de 22:00h, o segundo acontecia às 22:45h e o terceiro e último, às 23:00h, quando tudo se apagava de uma vez. Essa ordem era mantida pelo delegado, como conta o Sr. Hormino Ferreira Azevedo, quando diz que “Teve época do delegado botar gente pra casa. No final de semana, também apagava a mesma hora. Agora, se fosse festa e se morria uma pessoa, alugava mais horas. Também só era gente que podia pagar, gente mais ou menos.” (AZEVEDO, 2006)

Esses aspectos lembrados pelo entrevistado mostram que havia um respeito à ordem pública instituída, as possibilidades de transitar nos espaços públicos por parte da maioria, mas que existia as exceções, como ocorriam com os sujeitos que burlavam a lei da autoridade.

A sociabilidade da praça que os anos não trazem mais

Ainda que pouco percebida, a sociabilidade da Praça Dr. José Augusto, na década de 1950, era restrita a dois grupos de pedestres: os frequentadores assíduos, que comumente ocupavam o local, e os eventuais, que faziam uso dela ocasionalmente, ficando, portanto, excluídas dessa extensão de vantagens as “mulheres da vida”. Essa exclusão social era para com as mulheres que viviam no prostíbulo, um local que ficava perto da Praça, a uns 200 metros de distância, mas que a sociedade encontrava estratégias para mantê-las afastadas de tudo e de todos. Para se ter uma ideia dessa questão, segue o relato do Sr. Sebastião Arnóbio de Moraes:

As mulheres prostitutas eram muito segregadas, mas também essas mulheres eram muito comportadas, porque também se elas não fossem... ai delas! [...] Eu me lembro muito bem, quando eu era menino, de umas mulheres bem vestidas, de batom e iam

assim comprar coisas na rua de manhã. [...] Mas eu sabia que elas moravam ali. [...] Ali era o cabaré. [...] tinha uma rua estreita, havia uma porteira que dividia a parte da rua com a parte suburbana. Perto dali também ficava o alto do lixo. Então, [...] essas mulheres não se misturavam, porque não se admitia naquela época. [...] tinha que andar bem vestida para poder andar na rua. [...] mulher daquela não ia para o bar beber, dentro da rua, não. Não ia para a praça, nem para o clube. Ave Maria! E eram poucas, até que quando saíam na rua a gente sabia. (MORAIS, 2006)

É interessante observarmos, através do relato do entrevistado, as estratégias de resistência da sociedade com relação aos sujeitos ordinários, seja na praça ou em qualquer outro lugar. A própria localização do prostíbulo, a proximidade com o lixo, relacionando ao feio e ao sujo, a delimitação com uma porteira do espaço permitido para as diferentes classes, a imposição da forma de se vestir, o horário de circulação pela rua. Tudo isso são práticas do poder disciplinar de uma sociedade conservadora e interiorana.

Refletindo acerca do poder disciplinar, Foucault afirma que é “um poder que, em vez de se apropriar e retirar tem como função maior ‘adestrar’ ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor”. Através desse entendimento entendemos como a sociedade utiliza a disciplina como estratégia para controlar o comportamento da prostituta, vigiando-a pela forma que se comportava na rua, suas vestimentas, retirando-a quase por completo dos ambientes de sociabilidade.

Mas convém tornar explícito que essas normas de não permitir a circulação das chamadas prostitutas em locais de sociabilidade não constavam no Código de Postura da cidade, na época. Porém, essa definição de quem podia frequentar um lugar ou não, o horário, como deveria se comportar e se vestir, era da sociedade. O olhar da “elite” era que definia essa convivência social, usando as mais variadas estratégias. Para Michel de Certeau, a estratégia é “[...] o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolado de um ambiente.” (CERTEAU, 1994, p. 46)

Fazendo uma reflexão sobre o exposto, compreendemos que, quando a sociedade estabelecia regras, como manter as “mulheres da vida” afastadas de tudo, ela estava utilizando “estratégias” conforme a definição de Certeau. Assim, a sociedade que podia sociabilizar na praça, detentora de poder e prestígio social, se sentia no direito de admitir ou não a presença de prostitutas no centro da cidade.

Durante a década de 1950, período pós-Guerra Mundial, a sociedade brasileira buscava reenquadrar a postura feminina na antiga ordem de boas esposas e donas de casa. Na maioria das noites, as senhoras casadas também iam para a praça como olheiras, vigiando de longe seus filhos, moças de família, parentes e outras pessoas. Muitas vezes, nesse ambiente, faziam até fofocas e comentários maldosos sobre as boas moças. Elas observavam o comportamento das

jovens, com quem andavam, se estavam na companhia de algum rapaz. Pregavam pela boa conduta das filhas, pois, assim, no futuro garantiriam um bom casamento.

Outra prática visível dali, aos sábados à tarde, era das crianças que se aglomeravam: umas porque iam para o catecismo; outras porque buscavam a praça para passear, brincar e exhibir suas vestes e adornos como formas habituais dos finais de semana, muito embora isso fosse mais acentuado aos domingos. Neste dia, quando se aproximava às 16:00hs, as crianças chegavam à praça com suas melhores roupas e sapatos. Meninas que usavam laços de fita no cabelo combinando com a cor do vestido exibiam-se umas para as outras que chegavam. Faziam o mesmo para os meninos que, naquela época, usavam calças curtas e suspensórios. Estar na praça aos domingos também era uma ótima oportunidade para as crianças tirarem fotografias, já que estavam devidamente arrumadas. Os bancos e o coreto eram lugares preferidos para tal.

Embora fossem para a praça com a intenção de brincar, a criançada se limitava a brincadeiras de poucos esforços, para não sujarem seus trajes, caso contrário, não voltariam à noite. Esses cuidados com as roupas eram ordens que recebiam da família, então muitas crianças ficavam apenas sentadas nos bancos, no coreto ou saboreando algumas guloseimas. Para ÁRIES, “[...] A casa e a família é que vão tentar desempenhar a função da sociabilidade. A família detém o ‘monopólio da afetividade, preparação para a vida do lazer’ [...]”. (CORADINI, 1997, p. 26)

Compreendemos através desse posicionamento que a família desempenhava um papel fundamental no comportamento disciplinar das crianças, adestrando-as em casa, para elas usufruírem da sociabilidade dos espaços públicos e se comportarem bem, mesmo diante dos vendedores – que eram poucos e, igualmente, se apropriavam daquele espaço como tática para ganhar algum dinheiro. Vários usuários da praça lembram de alguns vendedores, como Joaquim de Filismina, vendendo doce japonês, e Zé Abraão e Quica de Adonias, fazendo lã de algodão doce.

À tarde, a movimentação na praça era intensa, até que as luzes ascendessem. Logo todos percebiam que era hora de ir à missa e voltar a frequentar aquele lugar no seu melhor momento. Dessa forma, a missa passa a ser uma estratégia que as pessoas encontravam como meio de ir à praça em se divertir aos domingos, como nos mostra o depoimento do Sr. Sebastião Arnóbio de Moraes:

Nos domingos, à tarde e à noite, a praça ficava completa, lotada, era uma festa. A gente se aprontava, vestia a melhor roupa e ia para a praça de tarde, depois ia para casa jantar, ia para a missa e depois para a praça de novo. Os rapazes, as moças passeando, a gente ia namorar na praça. Naquele tempo, se se queria ver a Menina,

tinha que ir na praça, se chegasse perto ela saía, era muito diferente. Só quem viveu sabe! (MORAIS, 2006)

Observando práticas sociais, como a busca de diversão na praça aos domingos, notamos como depoente constrói aquele espaço com o mesmo significado de festa e isso se faz pela razão dele ter vivenciado experiências de interação social naquele lugar.

Sempre que a missa terminava quase todos convergiam para a praça, onde tinha algumas atrações, como: apresentações de retreta da Banda de Música Euterpe Jardimense, que se apresentava no coreto, e o programa Rádio Baile.

As famílias mais prósperas da cidade ficavam sentadas nas cadeiras do bar que funcionava ao lado do prédio da difusora para assistirem à programação. Alguns amantes da música observavam os músicos e as canções que a Banda tocava, outros que gostavam de dançar, iam para a parte de cima do prédio destinado à dança, discursos e outras finalidades. Dessa maneira, tanto naquele momento como cotidianamente todos os espaços da praça Dr. José Augusto eram ocupados, apropriados estrategicamente pelos seus usuários e toda essa sociabilização existente durante os Anos Dourados (a década de 1950) justificava-se pelas relações sociais e afinidade dos significados que atribuíam aquele espaço. E mesmo com tantas ambiguidades de comportamentos e relacionamentos vividos na ali, todos desfrutavam dos pequenos instantes, mas que para alguns eram grandes momentos.

Considerações Finais

Objetivamos inicialmente analisar as estratégias utilizadas pelos moradores de Jardim do Seridó para se apropriarem da praça Dr. José Augusto, entre as décadas de 1950-1960. No entanto, nada seria possível analisar sem a subjetividade dos narradores, que expressaram suas vivências através da memória e da saudade que sentem da praça de outrora.

Foi percebido que todos desfrutavam daquele ponto de encontro, mas para alguns sujeitos comuns a reapropriação da praça só era possível quando usavam táticas de resistência, o que acabava alterando as normas impostas pelo poder. Observamos, finalmente, que grande parte da população articulava astuciosamente várias maneiras para se reapropriar daquele lugar e isso se dava de diversas maneiras e em diferentes circunstâncias. Em ambos os momentos, o que não escapava sobre os moradores eram os olhares vigilantes, querendo discipliná-los. De todo modo, os usuários tentavam, com suas habilidades, tirar proveito das situações da melhor forma possível para viver a intensidade daquele ambiente de sociabilidade e construção social.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, Hormino Ferreira. Entrevista concedida a autora. Jardim do Seridó-RN, 16/10/2006 (Entrevista Inédita).

AZEVEDO, José Nilton de. **Um Passo a Mais na História de Jardim do Seridó-RN**. Brasília: Gráfica do Senado Federal, 1989.

BASSANEZI, Carla. **Mulheres dos Anos Dourados**. In. PRIORE, MARY DEL. História das Mulheres do Brasil. São Paulo: Contexto, 1997.

CERTEAU, Michel de. **Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 11º ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORADINI, Lisabete. **Praça XV: Espaço e Sociabilidade**. Florianópolis: editora Reflex, 1997.

COSTA, Yêda Fernandes da Cunha. Entrevista concedida a autora. Jardim do Seridó-RN. 25/01/2006 (Entrevista Inédita)

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.

MENEZES, Marilda Aparecida de. **História oral: uma metodologia para o estudo da memória**. Oral history: a methodology for the study of memory. In: Julie A. Cavignac – Organizadora. Vivência nº 28 ISSN 0104-3064. 2005.

MORAIS, Sebastião Arnóbio de. Entrevista concedida a autora. Jardim do Seridó-RN. 13/01/2006 (Entrevista Inédita)

SILVA, Dilson Honorato da. Entrevista concedida a autora. Jardim do Seridó-RN. 09/01/2006 (Entrevista Inédita).

THOMSON, Alistair. **Recompondo a Memória: Questões sobre a história oral e as memórias**. In: Projeto História. São Paulo: PUC, nº 15.

CAPÍTULO 7- ENTRE IMAGENS E RELATOS: AS RELAÇÕES ENTRE A HISTÓRIA E OS DESFILES CÍVICOS DE 7 DE SETEMBRO, EM JARDIM DO SERIDÓ-RN (1953-1973)

Jaqueline Maria de Oliveira

Professora de História da Rede Municipal de Ensino, em Jardim do Seridó-RN; Especialista em Geopolítica e História pelas Faculdades Integradas de Patos, 2007; e Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (2022-2025).

José Diniz Dantas de Medeiros

Professor de Educação física da Rede Municipal de Ensino, em Jardim do Seridó-RN; Especialista em pós graduação em fisiologia do exercício pelas Faculdades Integradas de Patos, 2018; e Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (2022-2025).

Maria Carla de Oliveira Medeiros

Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal e Estadual de Ensino, em Jardim do Seridó-RN; Especialista em Supervisão Educacional pelas Faculdades Integradas de Patos, 2012 ; e Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (2022-2025).

Maria Goretti Silva dos Santos

Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal e Estadual de Ensino, em Jardim do Seridó-RN; Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pelas Faculdades Integradas de Patos, 2016 ; e Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (2022-2025).

Renata Caroline de Araújo Azevedo

Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal e Estadual de Ensino, em Jardim do Seridó-RN; Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pelas Faculdades Integradas de Patos, 2016 ; e Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (2022-2025).

Resumo: O presente artigo tem por finalidade analisar a disciplina nos desfiles cívicos de 7 de setembro à época da existência do Grupo Escolar Antônio de Azevedo, em Jardim do Seridó-RN, entre os anos de 1953 e 1973. A partir do uso de fotografias e da visão de Michel Foucault no que tange ao conceito central, bem como do contexto histórico em que o Brasil estava inserido – o período da Ditadura Militar -, busca-se perceber o comportamento dos alunos desta Instituição de Ensino nas manifestações de amor e fidelidade à Pátria, tendo como base para a devida observação alguns critérios de esquematização e prática das mesmas, a saber: organização, postura, ordem e respeito.

Palavras-chave: Grupo Escolar Antônio de Azevedo – desfile cívico de 7 de setembro – disciplina – comportamento.

Abstract: This article aims to analyze the discipline in civic parades September 7 at the time of the existence of the School Group Antonio de Azevedo in Garden Seridó-RN, between the years 1953 and 1973. From the use of photographs and vision of Michel Foucault regarding the central concept, as well as the historical context in which Brazil was inserted - the period of the military dictatorship - we seek to understand the behavior of the students of this educational institution the expressions of love and loyalty to the Motherland, based observation due to some criteria and practical layout of the same, namely, organization, position, order and respect.

Introdução

Ao reportar-se à década de 1950, quando o Populismo abraçava o cenário da política brasileira, conquistando a população com suas ideias de reforma e, ao mesmo tempo, manipulando a mesma por meio de homens públicos (com certas palavras de ordem, de inspiração comunista), a pretensão se resumia, parcialmente, em controlar os anseios dos brasileiros. Mesmo os líderes mais carismáticos utilizaram instrumentos políticos, como o discurso público, sob a forma de um componente de protesto contra os excessos da exploração capitalista, na tentativa de conter a euforia da multidão.¹

Finda-se, no ano de 1964, o período democrático, iniciando, na sequência, a Ditadura Militar no Brasil (1964-1974). Agora, a história permite compreender como suas personagens da Política desse novo tempo fizeram uso de outros aparelhos (a utilização da bandeira do Brasil dentro da sala de aula, o canto do Hino Nacional todas as quintas-feiras e a introdução de disciplinas, como EMC - Educação Moral e Cívica, e OSPB - Organização Social e Política Brasileira) para dominar homens e mulheres de uma nação inteira.

Nesse contexto, inserem-se os desfiles cívicos de 7 de setembro, da cidade de Jardim do Seridó, interior do Estado do Rio Grande do Norte, pensados e organizados, ora pelo Grupo Escolar Antônio de Azevedo, ora por ele em conjunto com o Ginásio Normal, os quais este artigo pretende examiná-los, temporalmente, em duas fases: na primeira delas se verifica um aumento do controle comportamental no âmbito educacional (1953-1963); na segunda, período da Ditadura Militar no Brasil (1964 a 1973), quando se nota uma pressão sobre a disciplina individual e coletiva, cujos efeitos se manifestam pela rigidez do modelo de instrução educacional.

De acordo com o conhecimento que se tem acerca de produções historiográficas referentes ao tema proposto – os desfiles cívicos de 7 de setembro –, na Região do Seridó, à luz da História Local, vale ressaltar a contribuição de historiadores da cidade supracitada. Suas produções são essenciais à compreensão deste artigo, além do uso de depoimentos e fotografias, que dão uma visão mais concreta daquele momento em foco.

Imprimindo valores de civismo: a disciplina nos desfiles de 7 de setembro

¹ CÁRCERES, Florival. **História do Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1993. p. 290-314.

Permitindo-se olhar os desfiles cívicos de 7 de setembro através da história, em Jardim do Seridó-RN, adentrando os anos de 1953 até 1963, pode-se fazer uma leitura da grandiosidade que eram estes acontecimentos para a sociedade da época, a qual presava pelas festividades de datas históricas bem organizadas, cujas finalidades estavam combinadas com o caráter disciplinar (instrução familiar, religiosa e educacional), que vinha sendo imposto paralelamente na Educação jardinense.

Evocando a produção *Um passo a Mais na História de Jardim do Seridó*, o historiador José Nilton de Azevedo cita que "Logo no início das atividades do ensino em Jardim do Seridó, no tempo da palmatória, os alunos eram separados por sexo: havia a classe do masculino e a do feminino¹". Obviamente, o historiador jardinense se referia à educação do início do século XX. Entretanto, a apropriação de utensílios e métodos por parte dos educadores para fazer valer certos valores ensinados aos seus alunos nos espaços escolares, nas décadas posteriores, também foi notada e sentida por muitos que insistiam em desobedecer instruções dos seus superiores. Assim, a década de 1950 pôde contar com modos relacionados ao ambiente escolar que objetivavam controlar a indisciplina.

Na escassez de documentos escritos, a História Oral cumpre um papel relevante, a fim de demonstrar visões singulares no tocante a valores (como a disciplina), os quais eram trabalhados nos círculos familiar e escolar, numa espécie de parceria entre o saber vindo do plano privado e que ganhava contornos mais rígidos na esfera pública (de ensino). Dessa forma, o depoimento da senhora Yêda Cunha Fernandes da Costa é bastante esclarecedor:

[...] o povo era acostumado a obedecer, a juventude obedecia. [...] Para ele ser um cidadão de bem ele tinha que ter, ele tem que ter uma certa disciplina em toda a vida, porque como é que você vai disciplinar seu filho se você não é disciplinado? [...] falta essa educação desde a família, passando... Os primeiros grupos, né? De convivência. A família, a escola, as amizades...²

A entrevistada dá argumentos para se refletir a respeito da obediência que os jovens aprendiam desde muito cedo, trazida do âmbito familiar. Esta educação precisava estar atrelada com a ensinada na escola, vinda de gerações não tão antigas, mas maduras e já disciplinadas.

Trabalhando nessa linha de pensamento, Michel Foucault ressalta, em *Vigiar e Punir*, que "A disciplina fabrica [...] corpos submissos e excitados, corpos dóceis³". Se a década de

¹ AZEVEDO, José Nilton de. **Um Passo a Mais na História de Jardim do Seridó**. Brasília/DF: 1988. p. 179.

² Entrevista realizada com a senhora Yêda Cunha Fernandes da Costa, em 28 de outubro de 2013. Ela foi aluna e professora do Ginásio Normal.

³ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 29ª ed. Petrópolis/SP:

1950 herdou, de fato, utensílios e métodos capazes de controlar (e até de domesticar) o comportamento dos indivíduos, mesmo nos espaços escolares, é provável que a afirmação de Michel Foucault tenha conexão com aquela realidade que a depoente experienciou. Mais do que isso, esta disciplina teve reflexos, também, na organização de manifestações culturais, a citar o exemplo dos desfiles cívicos de 7 de setembro, em comemoração pelo aniversário da Independência do Brasil – produzidos, inclusive, pelo Grupo Escolar Antônio de Azevedo, Instituição Educacional do município de Jardim do Seridó – RN.

A respeito destes eventos, o depoimento de Yêda Cunha é bastante esclarecedor, uma vez que destaca a organização e a grandiosidade dessas manifestações de amor à Pátria e de culto aos símbolos e riquezas nacionais.

Os desfiles cívicos daqui eram muito bonitos, bem elaborados. [...] A gente trabalhava quase que virava a noite, organizando e ornamentando os carros para que no outro dia a festa, a festa cívica, de comemoração da Independência do Brasil, fosse realmente uma festa, que pudesse abrilhantar, que pudesse encher a vista das pessoas e nos levar, também, a [...] fatos que lembrassem a Independência, a história do Brasil, no Rio Grande do Norte. [...] Quando havia um evento qualquer, relativo ao Rio Grande do Norte ou à cidade, a gente fazia alusão durante os desfiles. A questão do algodão, muitas vezes, era lembrada nos desfiles, porque aqui, antigamente, havia o concurso da Rainha do Algodão. [...] o algodão mocó era a grande riqueza da Região.¹

[...] enquanto aluna, só desfilei uma vez, porque estudei muito pouco tempo aqui, e representando Maria Quitéria.²



Figura 1: Fotografia do acervo de Yêda Cunha Fernandes da Costa

Percebe-se na fotografia acima, datada de 7 de setembro de 1963, que o desfile primava

Vozes, 2004. p. 119.

¹ Entrevista realizada com a senhora Yêda Cunha Fernandes da Costa, em 28 de outubro de 2013.

² Idem.

por uma forte organização, tanto dos pelotões, que estavam bem distribuídos no espaço e disciplinados em três fileiras que seguiam extrema rigidez – ao representarem personagens da História do Brasil –, quanto pelas bandeiras que marcavam a união existente entre os Estados da Região Nordeste.

É possível, ainda, observar que o pelotão está montado da seguinte forma: uma primeira fileira horizontal de homens (considerando o modelo e os princípios conservadores da sociedade patriarcal), antecedendo as outras duas fileiras de mulheres no mesmo formato. À frente do pelotão vê-se a depoente, simbolizando Maria Quitéria (soldado do Período Imperial). Este tipo de evento se caracterizava por rememorar, especialmente, figuras históricas, que lembravam os grandes fatos – a História Oficial, marcada pela presença dos heróis nacionais.

Se, segundo Paul Veyne, “[...] escrever a história é uma atividade de conhecimento e não uma arte de viver; é uma particularidade curiosa da profissão do historiador¹”, é inevitável não se inquietar com um ponto-chave que orienta este trabalho: a partir de que década houve a ampliação dessas festividades para outros campos da organização social, que acabou alcançando o meio escolar?

A expressividade da ordem e do patriotismo nos desfiles cívicos de 7 de setembro

A partir do ano de 1964 a trajetória política brasileira sofre profunda alteração: sufocam os movimentos reformistas do início da década, uma marca do Regime Democrático, e, através de um Golpe de Estado, os militares depõem o presidente àquela época em exercício, João Goulart, implantando uma Ditadura Militar no país. Logo de início, ela promoveu amplas mudanças no seio da sociedade, a começar pela suspensão dos direitos civis e políticos dos cidadãos, ao mesmo tempo em que exigia daquele momento uma nova postura e um outro comportamento de todo o povo brasileiro. Em síntese, suprimem-se as liberdades em proveito de uma era, na qual a disciplina, a subordinação e a censura fazem-se sentir com maior força para obter-se um clima de ordem.²

Todas as instituições de caráter público precisaram se adequar à nova ordem. Na Educação jardinense, assim como no restante do país, não foi diferente e houve mudanças. Uma delas, neste caso, foi uma alteração na gestão escolar, quando o professor Eurico Guilherme de Amorim Caldas assumiu a direção do Curso Normal, permanecendo no cargo de 1965 até 1975.

¹ VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Brasília/DF : Editora da UNB, 1995. p. 74.

² CÂRCERES, Florival. **História do Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1993. p. 324-343.

“O Curso Normal Regional foi criado pela Lei nº 873, de 31 de dezembro de 1952, sendo instalado no dia 5 de maio de 1953, e tendo início o seu funcionamento em 11 de maio do mesmo ano, visando a atender os alunos de 1ª a 4ª série do curso médio. Durante o seu funcionamento até 1974, quando da criação do Centro Educacional Felinto Elísio, existiram outras denominações [...]: Escola Normal Regional, Ginásio Normal e finalmente Ginásio Estadual de Jardim do Seridó¹”.

A base educacional, no interior daquele espaço, continuou sendo sustentada pelo ordenamento e submissão ao regulamento, que, agora, com o governo autoritário vigente, ganhava um modelo mais presente e duro, na tentativa de contribuir para a efetivação da ordem e do exercício de patriotismo. A senhora Yêda Cunha, ao revelar o planejamento desses desfiles, recordando seu tempo de docente, comenta:

A organização dos desfiles era feita a duras penas, porque começava dentro da sala de aula, explicando, mostrando a importância de tudo isso. Então depois surgiu uma disciplina, EMC (Educação Moral e Cívica), OSPB (Organização Social e Política Brasileira), que, talvez, tenha contribuído grandemente para o desenvolvimento, para o desenrolar de toda essa festa. [...] A gente organizava, levava os carros para o pátio da fábrica Medeiros e CIA e ficávamos lá até a hora em que fosse necessário pra ornamentar esses carros. E no outro dia a gente comemorava, participava do desfile de manhã até a hora que fosse necessário, 10, 11 horas da manhã. Aí depois é que a gente ia ter direito ao feriado.²

A expressão “duras penas” usada pela depoente deixa um entendimento de como eles, professores, dedicavam-se aos eventos cívicos, iniciando na sala de aula, trabalhando a postura dos alunos, a maneira pela qual deveriam se comportar perante a multidão em um dia festivo e histórico. Por outro lado, vislumbra-se todo o empenho dos docentes, começando desde a véspera até o dia da festa cívica, tendo parte do feriado perdido ao se entregar ao trabalho para tal festividade - a prática cidadã -, o que sugere a abdicação do descanso em proveito da submissão às regras emanadas dos seus superiores (diretores e lideranças políticas).

Outro ponto citado por ela foi o surgimento de duas novas disciplinas, EMC e OSPB, que parecem ter sido peças-chave para disciplinar os alunos nos instantes da apresentação dos desfiles. Criados pelo Regime Militar, através de Decreto, em 31 de dezembro de 1969, eles alteram a estrutura curricular, um método necessário, aos olhos da Ditadura Militar, para se fazer cumprir uma prática cívica, mas que também é cultural.

¹ AZEVEDO, José Nilton de. **Um Passo a Mais na História de Jardim do Seridó**. Brasília/DF: 1988. p. 181.

² Entrevista realizada com a senhora Yêda Cunha Fernandes da Costa, em 28 de outubro de 2013.



Figura 2: Fotografia do acervo de Dilson Honorato da Silva

A fotografia acima remete aos anos da Ditadura Militar, sendo possível observar o desfile cívico de 7 de setembro em relação a sua disposição. Uma faixa trazendo um dos slogans criado pelo regime político exprimia o desejo de manutenção da ordem, indicava ser uma reivindicação do sistema a que todos deveriam se submeter.

A ordem requerida pelo Governo Militar era percebida nos alunos trajando o fardamento escolar completo, o que deixa transparecer a ideia de igualdade coletiva, embora não tão real, já que mascarava diferenças socioeconômicas; e nos pelotões, montados e distribuídos ordeiramente no espaço público, em frente ao colégio. “Durante a semana da pátria [...] o momento mais comemorado era o desfile, no dia 7 de setembro, com uma preparação antecipada de ensaios de hinos, de banda marcial, de percurso nas ruas por onde o desfile passava, de discursos¹”. Uma outra depoente, a senhora Luzia Leopoldina dos Santos Neta, conta:

As comemorações cívicas eram uma semana inteira. Havia palestras, concentração na praça e no dia 7 de setembro, obrigatoriamente, tinha o desfile. Todos os colégios desfilavam e isso era muito importante. [...] sempre Eurico, que foi diretor, fazia um discurso.²

“Há algo de marcante nessa narrativa que é o discurso. Este instrumento de poder utilizado nas festas cívicas, quando é bem aplicado, paralisa multidões. Além disso, as concentrações eram sempre realizadas em locais públicos [...] pois era uma forma de mostrar o

¹ OLIVEIRA, Jaqueline Maria de. Saudades de Outrora: **A Praça Dr. José Augusto, Jardim do Seridó-RN (1950-1960), Palco de Emoções**. Parelhas/RN: 2007. p. 52.

² Entrevista realizada com a senhora Luzia Leopoldina dos Santos Neta, em 20 de janeiro de 2007.

reconhecimento do povo pelo Estado ou pelo poder que ele exerce¹”.

Os discursos apresentam dimensões variadas, mas em se tratando dos patrióticos, nas festas cívicas, eles narram ideias de amor, devoção e respeito ao país – sem perder o sentido da ordem imposta, da maneira que um sistema ditatorial deseja. Desse modo, para Eni Orlandi, “discurso é a prática da linguagem, isto é, uma narrativa construída a partir de condições históricas e sociais específicas²”. Esta colocação fundamenta o pensamento de que o discurso nos desfiles cívicos de 7 de setembro, comemorando a História do Brasil e seus heróis, tem a capacidade de aproximar e comover, patrioticamente, o público. A imagem adiante permite compreender o que foi dito anteriormente.



Figura 3: Fotografia do acervo de José Modesto de Azevedo e Anna Annadí Azevedo

A leitura desta imagem permite que o leitor enxergue o espaço hierarquicamente organizado para o Dia da Pátria e, igualmente, que ele perceba que foi montado um palanque, onde as autoridades políticas e da Educação se posicionaram, os pelotões perfilados e disciplinados, a exhibir as bandeiras dos Estados brasileiros, e a multidão que se fazia presente, definida por Tchakhotine como “a massa organizada em um espaço e momento específico³”. Assim eram os encerramentos dos desfiles cívicos de 7 de setembro, fotografados e recordados pelos jardinenses, haja vista a sua grandiosidade, suas estruturas disciplinares e sua beleza.

¹ OLIVEIRA, Jaqueline Maria de. Saudades de Outrora: **A Praça Dr. José Augusto, Jardim do Seridó-RN (1950-1960), Palco de Emoções**. Parelhas/RN: 2007. p. 53.

² SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. 2ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009. p. 101.

³ SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. 2ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009. p. 272.

Considerações Finais

A construção desse artigo, enquanto escrita da história, proporcionou uma análise dos comportamentos nos desfiles cívicos de 7 de setembro e o uso de valores (respeito, disciplina, ordem e patriotismo), através dos modelos de educação difundidos nas instituições, coesos na sociedade, mas fortalecido pelas novas regras gestadas pelo Regime Militar, utilizando a escola como canal para a efetivação da lei imposta ao povo brasileiro. Os eventos de 7 de setembro passaram, então, a apresentar uma grande montagem, planejada pelo poder, ao trazerem todas as escolas da cidade para a rua, sob um olhar severo da Política que colaborava para que houvesse uma expressividade no instante da ocorrência da festa cívica. Ao fim, Paul Veyne parece ter tido razão, quando escreveu que, “Já que tudo é histórico, a história será o que nós escolhermos¹”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E FONTES

AZEVEDO, José Nilton de. **Um Passo a Mais na História de Jardim do Seridó**. Brasília/DF: 1988.

CÁRCERES, Florival. **História do Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 29ª ed. Petrópolis/SP: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Jaqueline Maria de. Saudades de Outrora: **A Praça Dr. José Augusto, Jardim do Seridó-RN (1950-1960), Palco de Emoções**. Monografia apresentada para a obtenção do título em Especialista em Geopolítica e História. Parelhas/RN: 2007.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos**. 2ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

¹ VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Brasília/DF : Editora da UNB, 1995. p. 49.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Brasília/DF : Editora da UNB, 1995.

Entrevista realizada com a senhora Luzia Leopoldina dos Santos Neta, em 20 de janeiro de 2007.

Entrevista realizada com a senhora Yêda Cunha Fernandes da Costa, em 28 de outubro de 2013.

CAPÍTULO 8- DESAFIOS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NA SOCIOEDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES NA FUNASE

Arlem Nelo Pessoa

Mestrando em Ciências da Educação pela faculdade World University Ecumenical.

Francisca Lúcia Bezerra

Mestrando em Ciências da Educação pela faculdade World University Ecumenical.

Lúcia Maria Primo dos Santos

Mestrando em Ciências da Educação pela faculdade World University Ecumenical.

Sônia Ferreira da Silva

Mestrando em Ciências da Educação pela faculdade World University Ecumenical.

Resumo: O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é reconhecido internacionalmente como base de legislação no que se refere à garantia, segurança e proteção dos direitos do público infantojuvenil, todavia, embora ser encaminhado pelos regramentos de uma legislação tida como padrão na área em voga, logo, o sistema socioeducativo brasileiro vive em um contexto de realidade de grandes dificuldades e dilemas. Nesse panorama, o presente artigo apresenta alguns enfrentamentos para que haja a concretização e efetivação do sistema socioeducativo brasileiro, avaliando a eficácia das medidas e proporções socioeducativas aplicadas aos adolescentes infratores. Por meio de pesquisa e levantamento bibliográfico, a pesquisa em voga trouxe percentuais sobre o quantitativo da população de adolescentes contextualizados no sistema socioeducativo no Brasil e identificadores concernentes à reincidência do delito juvenil, além de informações e dados acerca das condições estruturais oferecidas aos jovens que se deparam no cumprimento das medidas socioeducativas. Aliás, a execução do Estatuto em sua integralidade por parte do Estado, incluído à transformação de mentalidade da sociedade em virtude à recuperação dos jovens infratores são exibidos como percursos para a presumível materialização da socioeducação.

Palavras-chave: Adolescente infrator. Socioeducação. Desafios. Práticas educativas. ECA.

Abstract: The Child and Adolescent Statute (ECA) is internationally recognized as the basis of legislation with regard to the guarantee, security and protection of the rights of children and adolescents, however, despite being guided by the rules of legislation considered the standard in the area in vogue, therefore, the Brazilian socio-educational system lives in a reality context of great difficulties and dilemmas. In this panorama, this article presents some confrontations so that the Brazilian socio-educational system can be implemented and implemented, evaluating the effectiveness of the socio-educational measures and proportions applied to adolescent offenders. Through research and bibliographical survey, the research in vogue brought percentages on the quantity of the population of adolescents contextualized in the socio-educational system in Brazil and identifiers concerning the recidivism of juvenile crime, in addition to information and data about the structural conditions offered to young people who face in complying with socio-educational measures. In fact, the execution of the Statute in its entirety by the State, including the transformation of society's mentality due to the recovery of young offenders, are shown as paths towards the presumed materialization of socio-education.

Keywords: Keywords: Adolescent offender. Socioeducation. Challenges. Educational practices. ECA.

1 INTRODUÇÃO

Ao conviver diariamente com adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, os professores do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) procuram formas eficazes de ajudar esses jovens a reavaliar suas trajetórias e a elaborar novos projetos de vida. Embora a promulgação do Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA) e do SINASE tenha apresentado avanços significativos na proteção dos direitos dos adolescentes envolvidos em atos infracionais, também gerou questionamentos e desafios para os gestores e profissionais que atuam diretamente com esses jovens. As dificuldades surgem devido à escassa reflexão teórica sobre socioeducação e as práticas socioeducativas (Zanella, 2011).

A noção de socioeducação emergiu com a implementação das medidas socioeducativas regulamentadas pela ECA, que delineiam a estrutura e o funcionamento das instituições de atendimento. No entanto, a ECA não oferece uma compreensão completa da socioeducação que possa se traduzir em intervenções consistentes e eficazes para o desenvolvimento dos adolescentes. No texto da ECA, o termo "socioeducação" aparece apenas em sua forma adjetiva. De maneira geral, os marcos legais e políticos utilizam expressões como “atendimento socioeducativo”, “ação socioeducativa”, “práticas de socioeducação” e “política socioeducativa”, entre outras.

Diante desse contexto, este estudo parte da seguinte problemática: como efetivar as práticas de avaliação na promoção da ressocialização e reinserção social dos jovens em conflito com a lei na FUNASE? Para responder esse questionamento, o nosso objetivo geral é analisar os processos de avaliação utilizados na socioeducação destes jovens, identificando desafios, boas práticas e perspectivas para o aprimoramento das políticas de reintegração desses sujeitos à sociedade. Os objetivos deste artigo são, ainda que de maneira parcial e introdutória, apresentar e discutir elementos conceituais e teóricos relacionados à socioeducação e às medidas socioeducativas, visando oferecer maior clareza e intencionalidade às práticas profissionais.

Por conseguinte, à medida que compreendemos a avaliação como destaca-nos Luckesi (2016), acredita que a avaliação propriamente dita é um ato de amor, de troca. Para tanto, a avaliação da aprendizagem é um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. A avaliação possui diversas maneiras de colher conhecimento, todas com o mesmo objetivo fundamental: compreender os alunos na sala de aula. Cada estudante tem um ritmo, uma forma de aprender e uma bagagem culturais únicos. Isso não significa que alguns alunos não irão aprender, mas sim que é essencial entender e respeitar as diferenças de todos. O objetivo é assegurar que todos alcancem as metas escolares, participando de um processo contínuo de avaliação e aprendizado ao longo de suas vidas.

Nesta perspectiva, metodologicamente, procuramos viabilizar a prática de avaliação no contexto socioeducativo por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando análise documental

e colaborativa. O objetivo é promover reflexões sobre os desafios e práticas dos profissionais da educação em seu cotidiano escolar nesse espaço.

Para atingir o objetivo proposto, iniciamos com a discussão da concepção de educação, entendendo a relação intrínseca entre educação e socioeducação. Em seguida, exploramos a origem do termo socioeducação para compreender as ideias que levaram à sua inclusão na legislação nacional sobre os direitos dos adolescentes, focando essa compreensão no estado de Pernambuco, devido à relevância de nossa experiência profissional nesse local.

Posteriormente, examinamos a socioeducação como uma política pública específica para adolescentes e jovens que tiveram seus direitos violados ou que infringiram direitos ao cometer atos infracionais, estando sob a tutela do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Por fim, analisamos as percepções de quatro professores colaboradores que contribuíram para a construção desta pesquisa.

Em suma, a lógica da instituição total é caracterizada na compreensão de que uma exclusiva instituição deva ocupar-se de prover todas as necessidades dos indivíduos por ela atendidos, deve ser eliminada e suprida pela articulação entre as distintas instituições. Isso leva em consideração que os programas socioeducativos, sozinhos, não dão conta das obrigações de atendimento ao socioeducando, promovendo a relação entre diversas políticas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O que é Educação?

Socioeducação e FUNASE, o que são?

A FUNASE (Fundação de Atendimento Socioeducativo) é uma instituição que sucedeu a antiga Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC). Em 2008, a FUNASE foi reestruturada em conformidade com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Segundo o Art. 1º da Lei nº 5.810, de 14 de junho de 2006, a FUNDAC foi redenominada e reestruturada para se tornar a FUNASE. Adicionalmente, conforme o Art. 17 da Lei Complementar nº 3, de 22 de agosto de 1990, a FUNASE é uma pessoa jurídica de direito público, com natureza de fundação, patrimônio próprio e autonomia administrativa e financeira. Sua sede e foro estão localizados no Município e Comarca do Recife, capital do Estado de Pernambuco. A FUNASE é vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos e tem como finalidade, no âmbito estadual, executar a política de atendimento aos adolescentes envolvidos ou autores de atos infracionais, com privação ou restrição de liberdade.

Atualmente, especificamente no estado de Pernambuco, de acordo com o regulamento do estado, a Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNASE) opera 23 unidades em 12 municípios do estado de Pernambuco. As unidades estão distribuídas da seguinte forma: CASE Abreu e Lima; CASE Jaboatão dos Guararapes; CASE Jaboatão II; CASE Recife; CASE Santa Luzia; CASE Vitória de Santo Antão; CASE Caruaru; CASE Vitória de Santo Antão II; CASE Abreu e Lima II; Timbaúba: CASE Timbaúba; Petrolina: CASE Petrolina; CASE Petrolina II; CASE Arcoverde; CASE Garanhuns, CASE Garanhuns II; CASE Cabo de Santo Agostinho; CASE Santa Cruz do Capibaribe; CASE Araripina; CASE Surubim; CASE Jaboatão dos Guararapes III; CASE Paulista; CASE Vitória de Santo Antão III. Atendendo cerca de 1.100 adolescentes em suas unidades de todo o estado.

2.1 DIREITO À EDUCAÇÃO, SOCIOEDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO

A partir de alguns estudos podemos dizer que a avaliação obteve início com os Jesuítas, que tinham como instrumento de ensino, a fé, a religião que prevalecia em qualquer das circunstâncias, pois eram orientados a usarem o *Ratium Studiorum* (Programa de estudos, criado pela companhia de Jesus). Sendo assim, suas regras e atividades já vinham distribuídas para cada instituição de ensino, como por exemplo: atividades, provas avaliativas e até as premiações a serem dadas, eram ditadas no livro, que era o “orientador” dos professores e de toda a bancada que nela seria formada. Em conformidade com o exposto, Miranda discorre sobre o *Ratium Studiorum*,

A pedagogia da Ratio pretende que o educando, a partir da sua liberdade, desenvolva ao máximo, de modo harmônico e segundo uma hierarquia de valores, as suas disposições espirituais e as suas faculdades mentais, volitivas e afetivas, de acordo com a sua verdadeira natureza e destino. (Miranda, 2009, p. 41)

Concernente a isto, o processo de avaliação da aprendizagem, por muito tempo, e ainda, nos dias hodiernos, é, em algumas escolas associado à função de atribuir notas as atividades dos alunos, nas quais o professor é responsável por escolher a forma e o instrumento que irá avaliar os discentes, atribuindo valores e os classificando de acordo com as suas respostas nos exercícios e atividades.

Nesta perspectiva, em relação ao formato de avaliação das instituições, em algumas escolas, por exemplo, é realizada a escrita pelos alunos de um texto partindo de um tema escolhido pelo professor sem muito sentido para o aluno, onde o professor irá avaliar se a produção escrita se adequa à proposta ofertada pelo educador, se não possui muitos erros de

escrita, ao final lhe atribuir uma nota, um modelo de produção textual e avaliação errônea que prejudica o processo de ensino e aprendizagem do educando.

Deve-se modificar essa prática pedagógica radical que é adotada por alguns professores, em suas metodologias docentes, e considerar o processo de ensino e aprendizagem com o foco na interação, um processo dialógico, discursivo e participativo. Neste sentido, a aprendizagem ocorre a partir da interação dos envolvidos neste processo, assumindo-se como sujeitos sociais considerando o olhar que o aluno tem sobre sua aprendizagem que irá juntar-se ao do professor, para completar e destacar o que não foi percebido e fazer ajustes necessários às atividades de modo geral, a fim de facilitar e promover a aprendizagem significativa.

Corroborando com a argumentação, Luckesi (2016), acredita que a avaliação propriamente dita é um ato de amor, de troca. Para tanto afirma:

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz à exclusão (Luckesi, 2000, p.172).

A avaliação tem uma fórmula de colher o conhecimento, embora de várias formas diferentes, mas com o mesmo objetivo, tendo em vista que o professor tem que estar ciente dos alunos que tem na sala de aula, cada um deles tem formas, tempos e cultura diferentes, mas isto não quer dizer que ele não irá aprender ou não, mas sim que devemos compreender e adquirir a compreensão de todos, e que eles alcancem o objetivo escolar, de avaliar e ser avaliado em constantes aprendizados e etapas de sua vida. Ainda, Luckesi (2016), aduz:

Podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida (Luckesi, 2016, p.17).

Desse modo, avaliar é estar de várias formas em constante acompanhamento escolar, percorrer em cada etapa do aluno as suas dificuldades, as suas facilidades, qual o seu desempenho e o que é satisfatório para ele, pois daí se dá o primeiro passo, conhecer e compreender para poder avaliar em ensinamentos, e de que forma tudo foi absorvido pelo educando, pois é de suma importância de que modo ele aprendeu. Será que foi do jeito que o professor ensinou ou de outro meio ele compreendeu melhor?

Ademais, flexibilizar os modos de avaliar, para assim observar se o educando está em constante aprendizado, visto que uma avaliação precisa ser apresentada como mais uma fase/etapa escolar a ser cumprida, e não como um teste, aquele que vai dizer que tudo aquilo

que você aprendeu ou se está certo ou errado. Este valor (a nota) tão estimado pelos alunos, na maioria das vezes, os amedronta, os afugentam e às vezes até os bloqueiam de seus saberes, por isso, há uma má interpretação do que seja uma avaliação, pois tudo que foi ensinado, muitas vezes, fica esquecido na mente do aluno, ou até mesmo bloqueado, como dito anteriormente, quando a intenção do ato avaliativo é de diagnosticar a transparência do assunto que foi dado.

Em se tratando da avaliação no contexto socioeducativo, é instituído através da lei Nº 12.594, DE 18 DE JANEIRO DE 2012, que Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional, por essa razão os adolescentes em conflito com lei oferta a continuidade de seus estudos ou a iniciação, através do sistema escolar que lhes são de direito conforme a lei.

Quando pensamos no contexto educativo da socioeducação, implica-se em perceber as realidades contidas por um sistema que visa à plena mudança do adolescente para integra-se novamente à sociedade, pensemos assim na contribuição escolar como sendo necessário para sua reintegração, como também de oferecer os elementos constitutivos de ajudar no processo de ressocialização, a exemplo: Saúde, Educação, Assistência Social, Justiça e Segurança Pública, vale entender que todos os órgãos devem-se unir-se em promover, defender e controlar a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes (Souza; Batista, 2008).

2.2 DIREITO À EDUCAÇÃO SEGUNDO A CF, LDB E À ECA

Para cada adolescente e jovem que o docente atende, há um mundo de probabilidades que necessitam ser desvendadas, estabelecidas e/ou despertadas. A visão do docente socioeducativo é uma visão que provoca às subjetividades do ser humano, como decorrência do estado social, político e econômico a que está contextualizado. Por isso que é tão abstruso e ao mesmo tempo tão estimulante operar nesse espaço. Logo, este artigo coaduna com o conceito de que o docente:

É o profissional que obra em diversas instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente, conectadas à organização e aos métodos de transmissão e apropriação de saberes e maneiras de ação, levando em consideração finalidades de formação humana de antemão determinados em seu contexto histórico (Libâneo, 2005, p.161).

A partir da precisão de esquematizar a passagem percorrida pelo professor na socioeducação, é que se amplia este trabalho. Com a finalidade de teorizar as experiências pedagógicas no âmbito de uma integração socioeducativa de internação (Funase, 2018).

A medida socioeducativa de internação é a mais severa de todas. Para auferi-la, o adolescente tem que ter perpetrado uma ação grave ou ter iterado em outras ações infracionais. Logo, o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu art. nº 121, preconiza que: “O internamento compõe medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios da brevidade, excepcionalidade e respeito à condição particular de pessoa em desenvolvimento”.

Quando se discorre em pessoa em desenvolvimento, reflete-se em um sujeito que está em processo de desenvolvimento humano e social e todas as conjunturas a sua volta corroboram positiva ou negativamente neste procedimento.

A ECA ressalta também:

Art. 123. A internação deverá ser exercida em instituto exclusivo para adolescentes, em localidade qualificada daquele proposto ao abrigo, obedecida austera separação por critérios de idade, aparência física e peso da infração. Parágrafo único. Durante o período de internação, até mesmo provisória, serão imprescindíveis atividades pedagógicas.

Tanto no que se refere à medida socioeducativa de internação, como as demais, além de terem prescência na ECA, são regulamentadas e efetivadas pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE – Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012.

Para Leal e do Carmo (2014) o SINASE sugere um conjunto de princípios, preceitos e configurações para o cumprimento de programas de atendimento socioeducativo, dando prioridade para investimentos no avanço dos programas em ‘meio aberto’, dando proeminência à privação de liberdade de caráter excepcional.

Nesse ínterim, a medida socioeducativa há intenção pedagógica. Além disso, a privação de liberdade é em uma integração educacional e não em um cárcere. O adolescente não está exercendo pena. Ele não perpetrado crime. Assim, pelo cometimento de uma ação infracional, ele cumpre uma medida socioeducativa e consistindo-a grave ou de modo reiterado, o juiz poderá sobrepor a internação.

Ao discorrer em ambiente socioeducativo, é sucinto abranger a que ele convém e quais os seus atores. Os ambientes socioeducativos são retalhos ocupados por adolescentes que estão exercendo o cumprimento de alguma medida socioeducativa.

As medidas socioeducativas, diga-se de passagem, têm caráter punitivo e pedagógico e são submetidas pelo Poder Judiciário ao adolescente de 12 a 18 anos incompleto que tenham incumbido alguma ação infracional com a idade supramencionada. Entretanto, ainda que o adolescente não tenha exercido a medida socioeducativa atribuída pelo judiciário no momento de sua infração, poderá este agora jovem exercer a medida socioeducativa até os (21 anos de

idade). Porém, os adolescentes em subversão com a lei devem garantir dos direitos fundamentais, segundo instituídos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos e garantias fundamentais inerentes à pessoa humana, sem detrimento da proteção incondicional de que trata esta lei, garantindo-lhes, por lei ou por outros meios, todas as propriedades e facilidades, com a finalidade de lhes facultar o desenvolvimento e formação [...] (ECA, 1990).

De tal modo, o espaço socioeducativo tem permanência para que o adolescente que incumbe um ato infracional e é a ele atribuída uma medida socioeducativa pelo Poder Judiciário. Todavia, mesmo em exercício de uma MSE, o adolescente não pode ser mira da violação de seus direitos e garantias fundamentais, reverenciados “a sua condição particular de desenvolvimento”, como avisa o SINASE.

Destarte, mediante a esse espaço socioeducativo existe a possibilidade das tendências pedagógicas que têm uma função de suma importância na Educação dos jovens que estão numa unidade socioeducativa, pois dando a representação aos conflitos e as críticas disseminadas pelas sociedades, cada contexto histórico marca um aspecto pedagógico predominante, isto é, um modo de domínio. Contudo, como pauta Foucault (2017, p.104), “onde há poder, há resistência”. Ou seja, onde há poder há sempre a possibilidade de resistir, visto que, poder e resistência se distribui nas vicissitudes do social em um vínculo perpétuo de forças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao serem encarcerados, os adolescentes infratores perdem, provisoriamente, um dos direitos fundamentais que compete aos sujeitos que vivem e habitam em nações democráticas, depositando a liberdade em categoria de sonho permanentemente mantido, alimentado e obstinadamente perseguido. Restaurar aos adolescentes e jovens internos a plena prática de seus direitos é função primordial social do Estado, assim, a Socioeducação estabelece a hodierna política pública incumbida desse “resgate”. Mergulhado nessa conjuntura depara-se o trabalho pedagógico escolar e, mais individualmente, a avaliação formada junto aos socioeducandos que, pela excêntrica relevância que entrava no processo de ressocialização desses indivíduos, foi adotada como objeto de pesquisa e estudo neste artigo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. (ECA). Brasília, 1990. BRASIL Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm> Acesso em: 27 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012.** Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112594.htm> Acesso em: 26 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 60ª Edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

FUNASE. **Fundação de Atendimento Socioeducativo de Pernambuco.** Projeto Político Pedagógico. Recife, 2018.

LEAL, M. L. e DO CARMO, M. F. **Os direitos humanos dos adolescentes: os tratados internacionais e a legislação brasileira.** Em: C. B.E. de Oliveira e P. B. P. Moreira, Docência na Socioeducação (pp. 181-194). Brasília: Universidade de Brasília. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: pedagogia crítica-social dos conteúdos.** 8 ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005. 8ª ed.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: compreensão e prática.** Entrevista concedida ao *Jornal do Brasil* e publicada em 21 jul. 2000. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_jornal_do_Brasil2000.pdf. Acesso em 22 jun. 2024.

MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

SOUZA, Rosimere; BATISTA, Vilnia. **Caminhos para a municipalização do atendimento socioeducativo em meio aberto: liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade.** Rio de Janeiro: IBAM/DES; Brasília: SPDCA/SEDH, 2008. Disponível em: http://www.ibam.org.br/media/arquivos/estudos/atendimento_socioeducativo_1.pdf Acesso em: 01 jul. 2024.

Zanella, M. N. **Bases teóricas da socioeducação: análise das práticas de intervenção e metodologias de atendimento do adolescente em situação de conflito com a lei.** Dissertação de Mestrado Não-Publicada. Universidade Bandeirante de São Paulo, São Paulo. 2011.

CAPÍTULO 9- A IMPORTÂNCIA DA LEITURA NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS

Risolene Henriques da Silva

Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Superior de Educação São Judas Tadeu.

RESUMO: A leitura é indispensável para a formação de sujeitos conscientes e reflexivos, e o papel da escola e do professor vai muito além do ensino de decodificar palavras e escrever textos. O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre a contribuição da leitura na formação de alunos dos anos iniciais de escolarização e sobre a importância da criação do hábito de ler desde esses anos iniciais. A pesquisa possui uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfico, onde foram usados como fontes de informações livros, artigos científicos, monografias, dissertações e teses relacionadas ao tema. Os principais sistemas de busca utilizados foram Scielo, Periódicos Capes e Google Acadêmico. A técnica adotada durante a coleta de dados foi a análise de conteúdos, avaliados sob a ótica qualitativa e de acordo com o corpus em estudo. O trabalho justifica-se pela necessidade de uma reflexão que estabeleça uma articulação entre a formação do discente e o papel da escola, tentando, portanto, entender como os atores do contexto escolar podem contribuir para a promoção do gosto pela leitura. A partir do presente trabalho, pôde-se reafirmar a relevância do hábito de ler durante as séries iniciais, por meio do desenvolvimento de habilidades inerentes à leitura.

Palavras-Chave: Escola. Hábito de ler. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A prática da leitura é fundamental para formar um sujeito crítico diante das questões sociais, permitindo enxergar o mundo com novos olhos e adquirir conhecimentos e habilidades. Ela desempenha um papel crucial no desenvolvimento intelectual, enriquecendo o vocabulário, fortalecendo ideias e dinamizando o raciocínio e a interpretação. A leitura amplia horizontes e desperta para a vida e para o mundo, sendo essencial trabalhar habilidades de leitura e criar condições favoráveis ao desempenho cognitivo e social.

O hábito de ler, iniciado muitas vezes na escola, deve estimular o aluno para o prazer e a busca pelo saber. No entanto, no Brasil, o ensino da leitura não tem incentivado esse hábito, sendo frequentemente associado a obrigações e não a prazer. É papel da escola transmitir a importância da leitura e do professor como mediador desse processo de conhecimento.

Muitas escolas não conseguem formar leitores proficientes devido à abordagem precária da leitura, frequentemente limitada aos livros didáticos. Métodos inadequados revelam a falta de preparo dos educadores, especialmente nos primeiros anos, quando as crianças deveriam explorar diversas formas textuais. Infelizmente, o hábito de leitura não é promovido entre os alunos

Quando as crianças não são estimuladas a ler com prazer, acabam por encarar a leitura como algo tedioso, o que pode resultar em indivíduos não reflexivos e passivos diante das questões sociais. A escola deve adotar medidas para desenvolver essas habilidades de forma

sistemática e avaliar se as práticas pedagógicas estão alinhadas com esse objetivo.

A leitura promove o desenvolvimento cognitivo em todas as idades, envolvendo interpretação e compreensão dos textos. Este artigo enfatiza a importância da leitura nos primeiros anos escolares para o desenvolvimento individual e social, e discute como escolas e professores podem incentivar o gosto pela leitura desde cedo, contribuindo para a formação integral dos alunos.

Este trabalho utilizou a técnica de análise de conteúdo, com abordagem qualitativa conforme o corpus em estudo, reafirmando a importância da leitura na construção do conhecimento. Visa refletir sobre o impacto da leitura na formação dos alunos nos anos iniciais de escolarização e a necessidade de criar o hábito desde cedo.

A importância da leitura na escola para a aprendizagem

Segundo Martins (2006), a leitura é o processo de compreensão das expressões formais e simbólicas por meio de várias linguagens. Coelho (2002) define-a como condição básica do ser humano para a compreensão do mundo. No entanto, o conceito de leitura, como afirma Gonçalves (2013), está geralmente restrito à decodificação da escrita, mas essa atividade não se resume simplesmente à decodificação de símbolos; significa, de fato, interpretar e compreender o que se lê.

Dessa forma, ler não representa apenas decodificar símbolos, mas compreender o que se lê. A partir da leitura, é possível enxergar o mundo com outros olhos e desenvolver o pensamento crítico. Conforme Gonçalves, um indivíduo pode ser considerado leitor quando passa a entender o que se lê. Ler é, antes de tudo, compreender; por isso, não basta decodificar sinais e signos, é necessário transformar e ser transformado. A leitura tem a capacidade intrínseca de transformar as pessoas, abrindo um leque de conhecimentos.

De acordo com Villardi (1999, p. 4), “ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando-se criticamente frente às informações colhidas para exercer a cidadania”.

Somente por meio do ato de ler é possível formar cidadãos críticos frente aos problemas sociais da atualidade, fazendo com que estes não permaneçam estáticos, mas estejam em constante busca de transformar o mundo para melhor.

Segundo Brasil (1997), a leitura forma leitores competentes, sendo essencial para o conhecimento, aprendizado e cultura, além de beneficiar a saúde mental e promover descobertas no mundo (MELLENDEN; SILVA, 2008).

O processo de desenvolvimento da leitura envolve a linguagem em sua totalidade, como falar, ouvir, sentir e escrever. Quando a criança vivencia em seu cotidiano todas essas linguagens, ela está apta a desenvolver seu aprendizado convencional de leitura (SOLÉ, 1998).

Para Rubem Alves (2002, p. 41):

Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a estória. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer.

Conforme Cagliari (2004), é essencial que, desde os anos iniciais escolares, textos, frases, palavras, sílabas e letras façam sentido para a criança, estimulando-a a desenvolver o hábito da leitura de maneira envolvente e fascinante (Gonçalves, 2013). Quando a criança se familiariza com diversas formas de leitura em um contexto prazeroso, consegue superar desafios acadêmicos e crescer cognitivamente.

Assim, é de suma importância que, desde as séries iniciais, os professores desenvolvam atividades de leitura que despertem o interesse de todos os alunos. Cardoso e Pelozo (2007) destacam que a leitura não só desenvolve a capacidade intelectual e criativa do indivíduo, mas também deve ser integrada ao cotidiano escolar dos anos iniciais para que o aluno se torne um leitor autônomo e criativo.

Delmanto (2009) enfatiza que a escola tem a responsabilidade primordial de formar leitores, preparando os alunos para utilizar a leitura como ferramenta essencial para enfrentar desafios sociais. No entanto, frequentemente observa-se que muitas escolas utilizam a leitura de forma infrequente em suas práticas pedagógicas.

Segundo Souza (2009), a leitura desempenha um papel social transformador, e é dever da escola cultivar o prazer pela leitura, ao invés de silenciar consciências e reflexões. Gonçalves (2013) reforça que a escola deve proporcionar acesso ao conhecimento e à leitura, destacando o papel crucial do professor na formação de leitores, enfatizando a importância contínua da prática da leitura no dia a dia dos alunos.

Portanto, o professor, como mediador do desenvolvimento cognitivo dos alunos, deve entender que formar leitores vai além da simples decodificação de símbolos (Góis, 2012). A leitura, segundo Góis (2012), depende de estímulo e motivação contínua, sendo essencial para a construção do conhecimento, o desenvolvimento da opinião crítica e a expansão dos horizontes individuais.

Assim, o processo de leitura, compreensão e interpretação de textos deve ser uma prática constante, especialmente na fase inicial de aprendizagem, para ampliar o conhecimento e

promover o desenvolvimento integral dos alunos.

A leitura e a construção do saber

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a escola tem o objetivo de formar cidadãos capazes de compreender diversos tipos de textos, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Góis (2012) destaca que é responsabilidade da escola ensinar e motivar os alunos a adquirirem o hábito da leitura.

Nas escolas públicas, os alunos não são adequadamente estimulados a ler e explorar diferentes tipos textuais em sala de aula. Molina (1992) enfatiza a necessidade de reconhecer o papel da escola na formação do leitor, capacitando os alunos a usar a leitura como ferramenta essencial em suas vidas.

A leitura proporciona um vasto repertório de informações que só podem ser acessadas através dos livros. Ela contribui para o desenvolvimento cognitivo, o senso crítico, a escrita e fortalece o papel cidadão do indivíduo na sociedade.

Portanto, cabe à escola, enquanto espaço formal de articulação e promoção das práticas leitoras, proporcionar condições favoráveis para que os educandos possam exercer o ato de ler de maneira plena, autônoma e crítica. Rosa (2005) enfatiza que é essencial que escolas e professores estimulem nos alunos não apenas a leitura por obrigação, mas também por prazer.

Lerner (2002) argumenta que a escola deve criar oportunidades para que as crianças participem ativamente de situações de leitura e escrita, disponibilizando materiais escritos variados. Segundo Molina (1992), "a escola pode colaborar na formação do leitor, e sua colaboração será maior ou menor na dependência dos pressupostos que fundamentam o seu currículo" (p. 12).

Nas escolas, o acesso à leitura muitas vezes se limita a livros didáticos com adaptações inadequadas ou fragmentos de textos, seguidos por exercícios que não promovem uma compreensão mais profunda ou reflexiva (SANTOS, 2005). Há também carência de recursos didáticos como livros, revistas e jornais abordando temas interessantes e atuais, apesar da abundância de livros didáticos nas bibliotecas escolares.

Rocha et al. (2012) enfatizam que a educação nas escolas deve proporcionar momentos de leitura que considerem o contexto familiar e social dos alunos, promovendo a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Os autores destacam ainda a importância de práticas pedagógicas que atendam às necessidades reais dos alunos, valorizando sua participação ativa no processo de aprendizagem.

O professor como mediador da leitura

O atual quadro da leitura no Brasil tem se revelado preocupante, evidenciando uma baixa frequência de leitura e uma leitura realizada de forma precária. Esses dados sublinham a necessidade urgente de formação e atuação de mediadores de leitura para transformar esse cenário (SILVA, 2010).

Os mediadores podem ser compreendidos como os professores ou profissionais da educação preparados para orientar ou facilitar as práticas de leitura dentro da escola. Segundo Nascimento (2007, p. 31), um mediador é "todo aquele que, de certo modo, provoca o desenvolvimento, de forma intencional ou não". Silva (2010, p.16) enfatiza que "a leitura é mal praticada devido à falta de uma mediação de leitura adequada na formação do leitor; e não há mediação de leitura adequada porque não há ênfase na leitura durante a formação".

Assim, o autor sugere que a deficiência na prática de leitura em sala de aula começa muito antes, desde a formação inicial dos professores, onde muitas vezes não há estímulo suficiente para o hábito da leitura.

Se o professor não tem o hábito de ler, será difícil desenvolver práticas de leitura eficazes com os alunos, o que compromete o desenvolvimento e a promoção da prática da leitura na escola.

Segundo Lerner (2002, p.28):

O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e ser capazes de apreciar a qualidade literária.

Talvez esse fato ocorra porque os docentes ainda não tenham sido preparados para atuar como mediadores do ato de ler, e não reconhecem o valor de seu papel sobre a importância ética e social da leitura e da interpretação de textos no desenvolvimento e aplicação da ampla cidadania. Lerner (2002, p. 95) ressalta que:

Para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação 'de leitor para leitor'.

No entanto, observa-se uma lacuna na formação do educador que o impede de desenvolver essa prática em sala de aula, seja por insegurança ou desinteresse. O caminho percorrido pelo professor é frequentemente árduo e requer um preparo meticuloso (SILVA, 2010).

Não é incomum que o professor, devido à falta de tempo, recorra ao livro didático como única fonte para exercitar a leitura em sala de aula. Isso faz com que as atividades de leitura se tornem predominantemente instrumentais, onde os alunos simplesmente leem textos impostos e respondem questões sobre eles.

Desenvolver atividades de leitura demanda tempo, disponibilidade, interesse e cooperação, o que muitas vezes limita a prática da leitura a uma série de procedimentos a serem seguidos durante as aulas.

A formação do leitor

A importância da leitura e o papel fundamental da escola na formação de leitores competentes são reafirmados pelas informações obtidas. O professor atua como mediador essencial nesse processo. Portanto, cabe às instituições de ensino promover o hábito da leitura desde cedo, especialmente nos anos iniciais de escolarização, momento ideal para cultivar o gosto pela leitura nos alunos.

Além de ensinar a decodificar palavras, frases e textos, a escola deve proporcionar um contato diário com a leitura, integrando-a às práticas sociais das crianças. Quanto mais cedo a criança se familiariza com os livros, mais cedo ela reconhece a importância e o prazer que a leitura proporciona, aumentando suas chances de se tornar um leitor competente.

Através do hábito da leitura, a criança explora novos conhecimentos, desenvolve o pensamento reflexivo, amplia seu vocabulário e descobre um mundo repleto de possibilidades. No entanto, para que a prática da leitura seja efetiva, é essencial que os professores estejam bem preparados para orientar as atividades de leitura em sala de aula. Além disso, as escolas precisam oferecer a infraestrutura mínima necessária para o desempenho desses docentes.

Segundo Melendes e Silva (2008, p.3):

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura, que não se restrinjam apenas aos recursos materiais, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura.

Conforme afirmam os autores, o essencial é a forma como os recursos materiais são utilizados pelos professores, aplicáveis em atividades como leitura diária, colaborativa, projetos e sequências de leitura, além de práticas permanentes e leituras conduzidas pelo professor (BRASIL, 1997, p.65). Contudo, apesar dos inúmeros benefícios gerados pela prática da leitura, ainda há resistência em adotá-la como metodologia essencial e frequente no ambiente escolar.

O que se observa muitas vezes é a simples leitura de livros didáticos ou de trechos

destes, impondo aos alunos uma obrigação de leitura que não estimula o prazer nem a prática diária. Essas atividades podem levar os alunos a perderem o interesse pela leitura, considerando-a uma tarefa tediosa.

Conforme Rocha et al. (2012, p.6), "A leitura deve ser praticada na escola com a mesma amplitude e conexão das práticas sociais, deixando de ser tratada como obrigatória e ressaltando o encanto que representa na vida do leitor". Nesse sentido, a escola deve mostrar aos alunos que a leitura é interessante e desafiadora, promovendo autonomia e independência quando praticada de maneira plena.

O contato sistêmico da criança com variados gêneros textuais, bem como com uma proposta pedagógica que considere o contexto social da criança como um momento de construção de habilidades e estratégias, possibilitará avanços positivos no processo de desenvolvimento da leitura (ROCHA, et al. 2012, p.12).

O aluno necessita de estímulo e motivação para a leitura, algo que só pode ser alcançado com a intervenção eficaz das instituições de ensino e de profissionais preparados. Portanto, as universidades devem incluir em seus cursos de licenciatura, especialmente aqueles voltados para literatura, língua portuguesa e pedagogia, a capacitação dos futuros professores para desenvolver habilidades essenciais na promoção da leitura em sala de aula. Isso garantirá que, ao se formarem, esses profissionais estejam aptos a conduzir essas práticas de maneira eficiente, maximizando seus benefícios.

Assim, para formar leitores nos primeiros anos de escolarização, é fundamental promover continuamente o incentivo à leitura em sala de aula. Isso permite que os alunos tenham acesso diário aos livros e possam explorar o universo da leitura, descobrindo seu verdadeiro significado e importância.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado por meio de um levantamento bibliográfico, utilizando-se análise de dados qualitativos como método de análise, com base em procedimentos descritivos e bibliográficos. A técnica empregada na coleta de dados foi a análise de conteúdo, avaliada sob uma perspectiva qualitativa, explorando o tema da pesquisa conforme o corpus em estudo.

Além disso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica em periódicos científicos, artigos, dissertações e teses relacionados ao tema. Os principais recursos consultados foram os sistemas de busca Scielo, Periódicos CAPES e Google Acadêmico.

O presente trabalho busca evidenciar a relevância da leitura nos anos iniciais escolares,

utilizando dados encontrados na literatura específica que destacam sua importância como instrumento de transmissão do conhecimento, capaz de formar leitores reflexivos e críticos. A partir dos dados obtidos, reafirma-se a importância da leitura na construção do conhecimento

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura é essencial para formar sujeitos conscientes e reflexivos. Além de ensinar a decodificar palavras e escrever textos, escola e professores têm o papel crucial de formar leitores e cultivar o gosto pela leitura em sala de aula.

É fundamental incentivar o hábito da leitura desde cedo, como destacado ao longo do artigo, para que crianças e jovens continuem a praticá-la ao longo da vida.

Portanto, é necessário que governos e órgãos públicos invistam na capacitação de professores, recursos didáticos e espaço para promover a leitura nas escolas públicas. Projetos bem direcionados devem ser implementados para atender à demanda.

A escola deve estar aberta ao diálogo e interessada em incorporar a leitura como instrumento fundamental no currículo, permitindo ao professor direcionar efetivamente práticas como rodas de leitura.

Valorizar a prática de leitura possibilita aos alunos descobrir novos mundos nos livros, refletir, construir conceitos e aprender novos significados a cada página virada.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Por uma educação romântica**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARDOSO, G. C; PELOZO, R. C. B. A importância da leitura na formação do indivíduo. Editora FAEF, **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas de Garça**, Garça-São Paulo, ano v, n. 9, 2007.

CAGLIARI, C. L. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2004.

DELMANTO, D. **A leitura em sala de aula**. Almanaque do Programa Escrevendo o Futuro, ano III, nº 7, 2009. Disponível em: [http: <www.construirnoticias.com.br>](http://www.construirnoticias.com.br). Acesso em 02 de Set. de 2015.

GÓIS, L.R.S. **O ensino da leitura nas escolas de Ensino Fundamental II**. 52f. 2012. (Graduação em Letras) – Faculdade de Ciências da Educação e Saúde, Brasília, 2012.

GONÇALVES, D.S.N. **A importância da leitura nos anos iniciais escolares**. 20f. 2013. (Graduação em Pedagogia)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2013.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MELLENDES, M.F; SILVA, R.J. Formação de leitor no Ensino Fundamental: Os parâmetros curriculares nacionais e o cotidiano das escolas. **Revista Eletrônica de Educação**, ano II, nº3, 2008.

MOLINA, O. **Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo**. São Paulo: E.P.U., 1992.

NASCIMENTO, E. L. **A mediação pedagógica nas práticas de alunos de séries finais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

Parâmetros Curriculares Nacionais: **Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

ROCHA, E.C. F; MELO M.B. O; LOPES, D. Importância da leitura no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança no Ensino do Fundamental I. **Revista Discentis**, Irecê-Ba, 1º edição, 2012.

ROSA, C.S.S. **Leitura: uma porta aberta na formação do cidadão.** 11f. 2005. (Graduação em Normal Superior) – Faculdade Jorge Amado, 2005.

SANTOS, L. W. **Leitura na escola e formação do leitor.** Anais do IV Encontro de Literatura Infantil e Juvenil 2005. Rio de Janeiro, v.1, p.1923, 2005.

SILVA, S.P. Leitor, leitura e escola: Concepções de futuros mediadores de leitura. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, n.34, 2010.

SILVA, R.M. **A influência do professor na formação do aluno leitor do texto literário.** 32f. 2010. (Graduação em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, 2010.

SOUZA, N.V. **A leitura na escola. Como a escola motiva nos educandos o prazer pela leitura?** 64f. 2009. (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira.** Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

CAPÍTULO 10- DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ALUNO COM DISLEXIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Laucimar Andréia Santos De Medeiros

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú; Especialista em Educação Infantil pela Faculdades Integradas de Patos - FIP; Especialista em Neuropedagogia pela Faculdade Metropolitana Norte Riograndense - FAMEN e mestranda em Ciências da Educação pela Word Ecumenical.

Mônica Nazaré Dantas

Licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú; Pós graduada em Psicopedagogia pela Faculdades Integradas de Patos - FIP; Especialista em Educação Inclusiva pelo IFRN Instituto Federal do Rio Grande do Norte e mestranda em Ciências da Educação pela Word Ecumenical

Francinalva Edna Da Silva Cardoso

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, Especialista em Educação Infantil, pela Faculdade do Seridó-FAS, e Mestranda em Ciências da Educação pela world Ecumenical.

Arimária De Lira Fonsêca

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú; Especialista em Gestão Educacional com habilidades em Orientação, Supervisão e Inspeção. Pelo Centro Universitário FAVENI - Guarulhos / SP e mestranda em Ciências da Educação pela Word Ecumenical.

Aurinete Santos Da Silva

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte -UFRN; Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB; Especialista em Libras pelo Centro Universitário de Patos - UNIFIP e mestranda em Ciências da Educação pela Word Ecumenical.

Resumo: A atual investigação bibliográfica tem por intuito discutir a dislexia como um dos sérios problemas dentro do sistema de ensino-aprendizagem que intervém a capacidade de leitura, de entendimento das palavras, da escrita, a soletração, bem como a compreensão e interpretação de textos e de atividades que envolvem o raciocínio lógico. Justifica-se o atualizado estudo no sentido de noticiar as explicações que estão presentes no segmento educacional, e, como objetivo central descrever a dislexia, sintomas, causas, diagnósticos e as possibilidades de intervenções pelos profissionais da educação e na família. A instituição Educacional como responsável pelo desenvolvimento de seus potenciais educativos deve ter em seu quadro de docentes e equipe pedagógica, profissionais capacitados para que a dislexia e a dificuldade de aprendizagem sejam diagnosticadas o quanto antes possível e assim, os alunos serem encaminhados para um tratamento com profissionais especializados, tomando iniciativas que propiciem atividades pedagógicas que vão ao encontro do aluno disléxico. Toda metodologia e todo processo escolar é conduzir o aluno com dislexia a vencer as barreiras encontradas por ele, onde o professor deverá ter uma postura de acolhimento, de paciência, tolerância, perseverança e programas educativos específicos de apoio e auxílio no desenvolvimento desta criança. O presente trabalho foi de cunho bibliográfico que contou com pesquisas em trabalhos acadêmicos e de autores com profundos conhecimentos sobre o tema proposto.

Palavras-chave: Dislexia. Família. Dificuldade de Aprendizagem. Distúrbios. Leitura. Escrita.

1 – INTRODUÇÃO

O tema “desafios e possibilidades do aluno com dislexia no ensino fundamental” foi escolhido devido sua grande relevância para o âmbito educacional, sobretudo no que se refere à inclusão escolar, a preparação do corpo docente e demais profissionais da educação no sentido de saber como trabalhar com o aluno que tem dislexia e também a importância do papel que a família exerce junto à escola, entender como auxiliar no processo de aprendizagem, que estratégias usar para que esse aluno (a) consiga vencer suas dificuldades diárias, leia e escreva, faça cálculos e aprenda.

Outro motivo para escolha do tema foi o fato de ser professor pedagoga e ter tido a experiência de ensinar a um aluno disléxico, a busca por respostas para sanar as dúvidas existentes. A falta de entendimento sobre o assunto fez com que despertasse o interesse e a necessidade em conhecer com mais detalhes o transtorno de aprendizagem denominado por dislexia, tendo em vista que a falta de conhecimento por parte do professor e atores que compõem a educação causa um atraso na ação de inclusão escolar.

A partir dessas inquietações e experiência árdua de lidar com a dislexia, a presente pesquisa tem como finalidade analisar a ação do professor diante de alunos portadores de dislexia, o referido trabalho expõe uma análise teórica sobre a dislexia. Na escola, é comum que os sinais desse transtorno sejam confundidos com falta de interesse, preguiça, falta de atenção, dentre outros.

A dislexia não precisa ser motivo de vergonha, não significa ausência de inteligência e, quando tratada essa condição, não atrapalha a carreira estudantil e sucesso acadêmico no futuro. O diagnóstico preciso vai ajudar ao docente a ter um cuidado diferente com esse aluno, a promover a igualdade dentro da sala de aula, a ser mediador e estimulador de conhecimento dentro das possibilidades de aprendizagem do educando. É de grande relevância que o professor compreenda que a dislexia não é uma doença, não se dá por meio de uma má alfabetização ou desinteresse do aluno.

Ser disléxico não impede nenhuma pessoa de prosseguir na vida estudantil. Todas as pessoas que tem dislexia conseguem instruir-se, só que de forma diferente e nessa busca por conhecimento é muito importante o apoio da família e da escola, infelizmente muitos responsáveis e professores ainda desconhecem essa temática, daí a necessidade de produzir um trabalho esclarecendo com mais cuidado o que é dislexia, seus sintomas, características,

diagnóstico e tratamento.

Muitas crianças sofrem preconceito por ter algum transtorno e não saber o porquê de não conseguir aprender como os demais colegas e amigos. É necessário que os pais ou responsáveis estejam vigilantes ao desempenho de seus filhos e se precisar, procurar ajuda, pois a dislexia inclui diversos sintomas e sinais que variam de pessoa para pessoa. Para elaboração deste trabalho foi realizada pesquisas com trabalhos de autores, leis, livros e estudos de pessoas que se dedicam incansavelmente ao estudo sobre os transtornos de aprendizagem.

2 - CONCEITUANDO A DISLEXIA

A dislexia é um distúrbio genético que dificulta o aprendizado e a realização da leitura e da escrita. O cérebro, por razões ainda não muito bem esclarecidas, tem dificuldade para encadear as letras e formar as palavras, e não relaciona direito os sons às sílabas formadas.

A Associação Nacional de Dislexia define dislexia como uma dificuldade de aprendizagem específica que é de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades com o reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras e por más habilidades de ortografia e decodificação. Essas dificuldades geralmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem que muitas vezes é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas e à oferta de instrução efetiva em sala de aula.

As consequências secundárias podem incluir problemas na compreensão de leitura e redução da experiência de leitura que podem impedir o crescimento do vocabulário e do conhecimento de fundo. O que mais chama atenção na criança ou pessoa com dislexia é a dificuldade que a mesma tem em ler e escrever.

A dislexia traz problemas que irão dificultar a leitura, reconhecimento e fluência de palavras, ocasiona problemas de decodificação e conseqüentemente erros de ortografia. Geralmente o disléxico irá apresentar um baixo desempenho na leitura, essa por sua vez será feita de forma lenta, imprecisa, exigindo um esforço por parte de quem faz a leitura, pode acontecer de a criança fazer a leitura com precisão, no entanto, não compreendera a sequência e inferências que o texto apresenta.

De acordo com Ianhez e Nico (2002), os sintomas mais comuns que podem aparecer no período escolar são: maior dificuldade na aprendizagem da escrita e da leitura; a troca de vogais e consoantes; falta de atenção e distração; baixo rendimento escolar; dificuldade de copiar as lições do quadro; problema de lateralidade (confusão entre esquerda e direita); dificuldade de se expressar de maneira eficaz; esquecimento de palavras; retração, timidez, excessiva e

depressão; desinteresse; leitura pausada e com erros; esquecimento de tudo que lê; saltar linhas durante a leitura; demora demasiada no tempo de realização de tarefas de casa; não gostar de ir à escola; e possibilidade de apresentação da capacidade acima da média em áreas como: desenho, pintura, música, teatro e esporte.

A dislexia resulta da interação complexa entre fatores biológicos (genéticos), cognitivos e ambientais, tendo a linguagem e o processamento fonológico relação direta com as competências da leitura e escrita (Frith, 1999).

É comum que haja prejuízo na expressão escrita, erros ortográficos, gramaticais, pontuações. Como foi dito anteriormente, a falta de compreensão ocasionará esses erros quando o dislético for escrever textos, frases e palavras.

Sobre o dislético, Fernandes e Penna (2008) afirmam que:

O dislético tem dificuldades para lidar com o tempo. Seu ritmo para organizar se, copiar e concluir suas atividades é mais lento que a média da classe. Tem dificuldades para lidar com o espaço, com a própria utilização de material didático, como régua, caderno e livro, ao mesmo tempo. Tem dificuldades com desenho geométrico, mapas, aplicação teórica de conceitos, linguagem subjetiva, simbólica, apresenta disgrafia – fora das pautas, das margens –, e disortografia – omissão ou acréscimo de letras. Enfim, tudo para o dislético é muito difícil. (FERNANDES E PENNA, p. 45, 2008).

Nem todas as crianças que têm dislexia apresentam as mesmas características, sendo a única característica comum, apresentarem dificuldade na lectoescrita, ou seja, na habilidade adquirida de poder ler e escrever. Mesmo a criança tendo uma educação apropriada, a dislexia poderá aparecer no decorrer da vida de algumas pessoas.

Vale salientar a importância de saber que este transtorno não é uma doença. Trata-se apenas de uma “inesperada dificuldade de aprendizagem [...]”. Também não deve ser considerada na sua definição a evidência manifestada de falta de motivação para aprender a ler ou da presença de condições socioeconômicas desfavorecidas e desviantes” (FONSECA, 2016, p.431).

Risueño (2005) propõe uma classificação que recebe contribuição de alguns cientistas:

➤ Dislexias-disgrafias linguísticas ou disfonéticas.

- Por processamento auditivo.

- Por falhas na estruturação da linguagem

➤ Dislexias-disgrafias visomotoras ou disidéticas.

- Disgráficas.

- Grafomotoras.

-

A Classificação Internacional de Doenças (CID-10), publicada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), aponta os principais critérios da dislexia do desenvolvimento, como: desempenho em leitura e escrita inferior ao esperado associado a nível de inteligência na média para a faixa etária, ausência de alterações sensoriais não corrigidas e ausências de outros problemas neurológicos e psiquiátricos que justifiquem as dificuldades, entre outros (OMS,1993).

Ressalta-se a importância de um diagnóstico que não demore muito para ocorrer, pois quanto mais tardio, mais se tornará complexo o atendimento do disléxico (a). Diante do exposto, percebe-se que a dislexia é desencadeada por uma alteração no processo fonológico das palavras faladas e escritas, essa alteração ocasiona uma dificuldade de decodificação de palavras.

2.1 – DIFICULDADES ENCONTRADAS PELA ESCOLA NO PROCESSO DE DIAGNÓSTICO

Levando em consideração que a dislexia é um distúrbio que afeta o aprendizado referente a leitura e a escrita, percebe-se a importância do papel da escola, pois é nesse ambiente onde essas dificuldades são observadas e os primeiros sinais apresentados pelo aluno disléxico, tendo em vista que ele terá contato com as letras, e posteriormente a formação de palavras. É nesse momento em que o professor observará sua lentidão, a troca constante de letras, a insegurança, o medo de ler coletivamente, a dificuldade de escrever retirando do quadro.

Em relação à pessoa com dislexia, as dificuldades decorrentes dos transtornos começam a aparecer muito cedo, e é na idade escolar que elas serão percebidas com mais intensidade, mas pode acontecer de essas dificuldades não se manifestarem inteiramente até que o propósito daquela habilidade ultrapasse a capacidade do indivíduo. Daí a importância do papel que a escola recebe.

A esse respeito Altreider afirma que:

A escola é o espaço por excelência onde se manifestam as dificuldades resultantes de uma dislexia: A lentidão ou inabilidade, a exposição diante dos pares evidenciando a incompetência, a rotina diária de ter de fazer o que não sabe fazer, o raro preparo do professor em saber lidar com essa situação

[...]. (ALTREIDER,2016,P.230).

É nesse contexto que vemos também as dificuldades enfrentadas pela escola, pois a maioria das vezes por falta de conhecimento necessário sobre a dislexia faz com que ocorra um comprometimento no avanço para lidar com esse transtorno de aprendizagem. Outra dificuldade é a demora para se detectar que a criança é disléxica, a questão de a família não entender ou até mesmo não procurar ajuda para obter um melhor esclarecimento sobre o assunto, por isso é importante que a escola esteja sempre atenta e procure meios que ajudem tanto a família quanto ao aluno que está passando por esse processo.

O aluno que tem dislexia tem direito ao atendimento especializado, pois precisa ter um acompanhamento com vários profissionais.

A Lei 14.254/2021 no artigo 3º diz que:

Educandos com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem que apresentam alteração no desenvolvimento da leitura e da escrita ou instabilidade na atenção, que repercutam na aprendizagem devem ter assegurado o acompanhamento específico direcionado a sua dificuldade, da forma mais precoce possível, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados e podem contar com o apoio e a orientação da área de saúde e da assistência social e de outras políticas públicas existentes no território.

A referida lei traz segurança para alunos com dislexia, oferecendo a oportunidade de um atendimento especializado, tendo suas limitações respeitadas e recebendo atendimento adequado para que possa se desenvolver melhor.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96, o artigo 59, incisos I e III, trata da obrigatoriedade de adequação do ensino às necessidades educacionais especiais:

Art. 59. Os sistemas de ensino asseguraram aos educandos com necessidades especiais:

I – Currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;

III – Professores com especialização adequada (...) para atendimento especializado...

Os problemas educacionais não estão atrelados somente ao aluno que apresenta dificuldade em aprender, existe dificuldade também por parte do professor que desconhece o tema sobre dislexia, como visto, é fundamental o conhecimento do professor a respeito desse

tema, para ajudar no processo de evolução do aluno.

Magri Filho cita algumas características e caso haja algum indício que a criança apresente esses sinais por um longo período de tempo, deve-se refletir sobre a possibilidade, de existir alguns transtornos na aprendizagem. Para ficar mais claro, as características serão expostas por etapa de ensino:

Na educação infantil, educação pré-escolar ou educação primária: Falar mais tarde que a maioria das crianças. Pronunciar com dificuldade. Dificuldade nas rimas, dificuldade em aprender números, o alfabeto, os dias da semana, as cores e as formas. Dificuldade na interação com os colegas de sala. Dificuldade em seguir ordens/rotinas. Motricidade fina com baixo desenvolvimento (MAGRI FILHO, 2011, p. 105).

Nesse sentido, é possível observar é necessário observar o desenvolvimento social da criança, analisando se o seu comportamento está adequado para a idade ou se a criança apresenta alguns sinais que merecem uma investigação.

2.2 – ACOMPANHAMENTO FAMILIAR COM A CRIANÇA DISLÉXICA

Os pais sempre querem dar o melhor para seus filhos, criam as melhores expectativas em torno da criança, sonham em ver seus filhos se darem bem na vida quando tornarem-se adultos, no entanto, alguns passam por momentos angustiantes quando são chamados pelos profissionais da escola e descobrem que o filho(a) não está conseguindo acompanhar os colegas e exercer as habilidades e competências que deveria atingir em sua faixa etária quando chegam na idade escolar, e isso implica em muitas dúvidas, insegurança e medo de lidar com situações que tornam-se desafiadoras.

A princípio, quando a escola sinaliza que algo não está ocorrendo como deveria e chama a família ou os responsáveis para conversar a respeito do problema, os mesmos ficam confusos e não querem aceitar, pensam que o problema é a escola, o professor ou até mesmo o filho ou filha que está passando por uma fase.

Muitos pais desconhecem assuntos relacionados a transtornos de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem e quando são convidados a procurarem um especialista para acompanhar a criança, ficam desesperados, até entenderem que o atraso na aquisição da leitura e da escrita está ligado a um dos transtornos de aprendizagem denominado de dislexia.

Compreende-se que a dislexia geralmente é descoberta quando a criança entra em contato com as letras, as palavras, quando aprende a ler e escrever, é nesse momento que se percebe a dificuldade apresentada pelo aluno, é nesse momento que a família e a escola

começam a trabalhar num só propósito para descobrir o que a criança tem e o que de fato faz com que ocorra esse atraso no processo de leitura e escrita.

Em relação a família da criança que tem dislexia, percebe-se as dificuldades enfrentadas pelos pais e responsáveis no que diz respeito a falta de conhecimento sobre o assunto, às vezes essas crianças são rotuladas de preguiçosas, desinteressadas e crianças que não gostam de estudar, no entanto, o que ocorre é uma dificuldade de aprendizagem.

O dislético aprende, só que de maneira diferente. É necessário haver um elo entre família e escola, pois a maioria das vezes a escola é o lugar onde se descobre esse transtorno de aprendizagem e a participação da família, o conhecimento e o acompanhamento é fundamental para o progresso e desenvolvimento da criança com dislexia.

Conforme, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) no art.2º afirma que “a educação é dever da família e do Estado, inspirada no princípio 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). É de suma importância que a família, pais ou até mesmo os responsáveis pela criança dislética entendam sobre o assunto, para poder ajudar no desenvolvimento da vida escolar e em casa, pois o dislético ou dislética enfrentam muitas dificuldades acarretadas por esse tipo de transtorno.

Os pais precisam apoiar os filhos, incentivar, mostrar que apesar das dificuldades encontradas eles são capazes de aprender, pois aprendem de forma diferente, sempre os elogiando.

Quando a escola sinaliza que algo está errado, a família deve junto com a instituição fazer uma investigação para descobrir a causa desse atraso ou dificuldade. É importante que o primeiro passo seja buscar conhecimento sobre o assunto, tendo em vista que existe uma diferença entre dificuldade de aprendizagem e transtorno de aprendizagem.

O Instituto ABCD é uma organização social com o propósito de promover e disseminar projetos que tenham impacto positivo na vida de brasileiros com dislexia. Diante de estudos realizados, o referido Instituto aponta que a dificuldade de aprendizagem é uma condição passageira que acontece quando influências do mundo externo dificultam o processo de aprendizagem. São muitos os fatores que podem causar essas dificuldades, envolvendo questões emocionais, problemas familiares, alimentação inadequada, entre outros aspectos.

É importante ressaltar que transtorno e dificuldades são diferentes, o transtorno está relacionado à condição neurológica e é permanente, mesmo havendo avanço, ele permanece

por toda a vida e a dificuldade é um processo que pode ser superado com o tempo.

A demora do diagnóstico pode acarretar problemas consideráveis e causar dificuldades na vida estudantil do aluno, inclusive problemas de cunho emocional e comportamental.

3 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado ofereceu a oportunidade de ampliar os conhecimentos acerca da dislexia, dos desafios encontrados em sala de aula e das vantagens quando encontramos algo que direcione o olhar do aluno para o processo ensino e aprendizagem.

A dislexia é apresentada como um transtorno que provoca dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita, causadas em bases neurológicas, além de fatores genéticos ou adquiridos. No meio científico não é compreendida como uma doença. É resultado de estudos científicos que quanto mais cedo for diagnosticada a Dislexia, maiores serão os resultados essenciais para os tratamentos e táticas de atuações voltadas para este indivíduo.

Mesmo com dificuldades de aprendizagem de escrita e leitura, os disléxicos apresentam um grau de inteligência normal ou até mesmo acima da média. Para que haja um trabalho pedagógico que se aproxime ao máximo da necessidade do aluno disléxico, é importante que o professor tenha os conhecimentos essenciais sobre os diagnósticos, para que os diferentes tipos de transtornos de aprendizagem possam ser trabalhados taticamente e a construção do conhecimento também seja motivada precocemente, auxiliando no progresso que demonstra facilidade para a comunicação do educando e na relação de seus familiares.

Torna-se evidente que, cabe ao educador e a todos que compõem a equipe pedagógica apresentar intervenções que criem circunstâncias desafiadoras, provocando o interesse do aluno pela aprendizagem, esboçando também a oportunidade do desenvolvimento da sua autonomia, se tornando independente aos seus estímulos para a busca de resolução de problema, pois assim, saberá lidar com as probabilidades de frustração.

Portanto, esse trabalho atende os critérios de estudos bibliográficos com a perspectiva de continuidade, tendo em vista que esse tema está presente nas salas de aula do ensino regular e diante dos avanços das lutas por direito igualitário na oportunidade de aprendizagem, onde a escola se torna de fato, para todos.

4 – REFERÊNCIAS

ALTREIDER, Asta. Dislexia: Varlendo Contra o Vento. In: ROTTA, N.T.; BRIDI AND. **Associação Nacional de Dislexia**. Disponível em: <https://www.andislexia.org.br/>.

88Acesso em 12 de Janeiro de 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, 2021

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

FERNANDES, R. A.; PENNA, J. S. **Contribuições da psicopedagogia na alfabetização dos disléxicos.** Revista Terceiro Setor, v. 2, n. 1, 2008.

FILHO C. A.; BRIDI F. R. S. (Orgs.). **Neurologia e Aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2016.

FONSECA, Vitor da. **Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem Neuropsicopedagógica.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FRITH, U. **Paradoxes in the definition of dyslexia.** Dyslexia: an International Journal of Research and Practice, [Malden], v. 5, n. 4, p. 192-214, dec. 1999.

IANHEZ, Maria; NICO, Maria Angela. **Nem sempre é o que parece como enfrentar a Dislexia e os fracassos escolares.** São Paulo: Alegro, 2002.

INSTITUTO ABCD. **Avaliação diagnóstica.** Disponível em: <https://institutoabcd.org.br/avaliacao/>. Acesso em: 19 de Janeiro de 2023

MAGRI FILHO, Hélio. **Sou Disléxico... e Daí?.** São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação internacional de doenças e problemas relacionados à saúde: CID-10.** São Paulo: Ed. USP, 1993.

PADULA, Niura Aparecida de Moura Ribeiro. Dislexia e comorbidades na infância e na adolescência. In: ALVES, L. M. MOUSINHO, R. CAPELLINI, S. A. **Dislexia: novos temas, novas perspectivas.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

RISUEÑO, A., MOTTA, I. **Transtornos Específicos del aprendizaje,** Buenos Aires, Editorial Bonum, 2005.

CAPÍTULO 11- OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

Maria da Conceição Bezerra da Silva

A pesquisadora em questão é uma mestranda e atua como pesquisadora na área da educação. Com grande dedicação e interesse pelo tema, ela busca compreender os desafios e oportunidades relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, além de investigar práticas educacionais inovadoras.

Rita Rosângela de Oliveira Lima

A pesquisadora em foco é uma estudante de mestrado e atua como pesquisadora no campo da educação. Demonstrando grande dedicação e interesse pelo assunto, ela procura compreender os obstáculos e possibilidades relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, enquanto investiga também práticas educacionais inovadoras.

Fernanda Menezes Vale

A estudante de mestrado é uma pesquisadora ativa no campo da educação, mostrando um alto nível de dedicação e interesse pelo assunto. Seu objetivo é compreender os desafios e oportunidades envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, além de investigar práticas educacionais inovadoras.

Jaivânia Santos

A estudante de mestrado é uma pesquisadora ativa na área da educação, demonstrando um alto grau de interesse e dedicação ao assunto. Seu objetivo é compreender os desafios e oportunidades que surgem no processo de ensino-aprendizagem, bem como investigar práticas educacionais inovadoras.

Flávia Dantas de Araújo

A pesquisadora ativa na área da educação, é uma estudante de mestrado. Ela demonstra um alto grau de interesse e dedicação ao assunto, buscando compreender os desafios e oportunidades que surgem no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, ela também investiga práticas educacionais inovadoras em seu objetivo de pesquisa.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo descrever uma pesquisa bibliográfica exploratória, com análise de questionário, a qual busca retratar as dificuldades encontradas pela gestão escolar e os desafios contemporâneos encontrados pela mesma no âmbito escolar. Segundo Schütz (2018), desde as décadas de 80 e 90, as instituições de ensino passaram por muitas transformações – econômicas, sociais, culturais e tecnológicas – essas mudanças exigem a procura descentralização do ponto de vista político e administrativo, com o objetivo de modernização o processo de gestão escolar e considerando as escolas como unidades autônomas, e moldada por um projeto participativo. Nesse sentido, com base no conceito de democracia, a gestão escolar deve ser (com)compartilhada. por vários setores da comunidade, porém, a necessidade de reforço aumenta democratização e participação responsável das pessoas nas decisões necessárias adotadas compromisso coletivo/associativo, buscando alcançar melhores resultados educacionais significativo e específico.

Palavras-chave: Desafio. Gestão Escolar. Contemporaneidade.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo descrever uma pesquisa bibliográfica exploratória, com análise de questionário, a qual busca retratar as dificuldades encontradas pela gestão escolar e os desafios contemporâneos encontrados pela mesma no âmbito escolar.

Segundo Schütz (2018), desde as décadas de 80 e 90, as instituições de ensino

passaram por muitas transformações— econômicas, sociais, culturais e tecnológicas – essas mudanças exigem a procura descentralização do ponto de vista político e administrativo, com o objetivo de modernização o processo de gestão escolar e considerando as escolas como unidades autônomas, e moldada por um projeto participativo. Nesse sentido, com base no conceito de democracia, a gestão escolar deve ser (com)compartilhada. por vários setores da comunidade, porém, a necessidade de reforço aumenta democratização e participação responsável das pessoas nas decisões necessárias adotadas compromisso coletivo/associativo, buscando alcançar melhores resultados educacionais significativo e específico.

Nesse aspecto convém ressaltar sobre o papel social da escola e esses desafios contemporâneos para uma gestão democrática. Nascimento (2005, p. 5) ressalta que:

a função social da escola não se resume apenas à socialização dos alunos, assumindo, sobretudo, o papel de agência transmissora do saber sistematizado e acumulado pela humanidade. É cada vez mais crescente a importância atribuída à educação escolar como elemento impulsionador do desenvolvimento social e econômico. A chamada sociedade do conhecimento exige a formação de profissionais com competências e habilidades requeridas pelo mundo do trabalho profundamente transformado pelas inovações tecnológicas. Embora se reconheça a formação para o trabalho como um imperativo das sociedades contemporâneas sob a égide da globalização, não se pode perder de vista a perspectiva sociopolítica, ética e cultural. Em um mundo cada vez mais complexo, em que as fronteiras do saber se modificaram vertiginosamente, é preciso pensar acerca das possibilidades de formação profissional aliada à formação para a cidadania.

De acordo com Schütz (2018), com a redemocratização de 1985, o debate sobre governação também se tornou mais intenso. Partindo da hipótese de que num Estado democrático, a gestão escolar também deve ser democrática,

partilhada por todas as partes da comunidade, descentralizando assim os processos de tomada de decisão e ações resultantes em instituições educacionais.

Este conceito de descentralização da gestão escolar tem sido considerado a norma desde a década de 1990, em termos de o processo de reestruturação da educação brasileira, nesse sentido temos a Lei nº 9.394/963 qual deles passa a criar mudanças significativas na gestão financeira, administração e educação da escola. Foi assim que tomaram forma os movimentos para estabelecer uma governação democrática. Portanto, a partir da década de 1990, os diretores das escolas públicas começaram a perceber o seu papel ampliado, ou seja, passaram a exercer funções que antes eram desempenhadas por órgãos centrais e campos do sistema.

A partir daí convém discutir o papel da gestão democrática e os desafios que a mesma pode encontrar no dia a dia. De acordo com Markovicz (2015, p. 4):

O gestor escolar junto com as instâncias colegiadas são peças fundamentais para que a gestão democrática aconteça de uma maneira mais efetiva. Não há mais espaço para uma escola fragmentada, setores trabalhando de uma maneira isolada, como que não fizessem parte do mesmo objetivo. Nesta realidade escolar, precisamos compreender o que é uma gestão democrática e suas possibilidades, e a partir deste entendimento buscar a transformação da realidade escolar. Enfim, é perceptível a existência da falta de entendimento do que é uma gestão democrática e suas implicações o que infelizmente acaba por prejudicar todo o processo administrativo e pedagógico no contexto escolar.

A gestão democrática tem papel fundamental no âmbito escolar e na melhoria do processo de ensino, uma vez que caminhando juntamente com os demais profissionais que fazem a educação e a comunidade escolar, obtém-se melhores resultados.

Segundo Schutz (2018, p. 6):

Com isso, a gestão requer a participação de todos os profissionais da educação e da comunidade escolar, pois, na perspectiva democrática, todos devem debater ideias e construir coletivamente os projetos e propostas para o educandário, considerando as fundamentais, prioritárias e necessárias. Faz-se assim, a socialização profissional na construção mútua de questões que condizem com a prática democrática na educação escolar. A gestão democrática é a chave principal para se efetuar mudanças no estilo de gestão e, com isso, tornar-se o modelo para a comunidade escolar, uma vez que estimula as pessoas a participarem de uma gestão participativa, onde cada um indivíduo deve ter responsabilidade e compromisso com o sucesso da escola, com qualidade e eficácia.

Nascimento (2005) ressalta que a perspectiva da gestão democrática prevê uma ação efetiva, o que significa uma participação efetiva de todos, contribuindo para o bom funcionamento da escola e melhorando a qualidade do ensino ministrado no respeito pelos objetivos educativos a atingir.

Portanto, envolver estes atores sociais como protagonistas da prática política nas escolas requer formas de organização independente nascidas na sociedade, criando condições para uma participação pública viável e criando um espaço público para a tomada de decisões fora da proteção do Estado. A partir da presente pesquisa busca refletir sobre o papel da gestão democrática no âmbito da escola e seus desafios, dialogando com questionário elaborado e respondido entre integrantes do grupo de trabalho, uma vez que todos estão como professores na rede municipal de ensino.

Resultados e discussões

1º EM SUA OPINIÃO, QUAIS AS CAUSAS DO DESINTERESSE DE ALUNOS EM SALA DE AULA?

Pós pandemia verificamos com maior índice o desinteresse devido o formato que trabalhos, somado a falta de incentivo e apoio familiar que muitas vezes também não tem o conhecimento básico pra desenvolver a ajuda necessária

2º QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS FATORES QUE CONTRIBUEM PARA ESSE DESAFIO?

- Famílias desestruturadas;
- Falta de conhecimento;
- Filhos criados por avós ou somente pela mãe;
- Desequilíbrio financeiro;

E tantos outros fatores que colaboram pra que a escola não se torne um lugar de referência e aconchego, visto que o meio em que vivem não reforçam e não valorizam o espaço escolar.

3º PARA VOCÊ, QUAIS ESTRATÉGIAS PODEM SER ADOTADAS PARA SUPRIR ESSE DESAFIO?

A estratégia mais adequada seria partir de um trabalho psicossocial onde uma equipe faria o trabalho com base na vivência emocional do aluno, compreendendo e valorizando suas experiências, emoções e traumas.

4º COMO ESTIMULAR A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DA DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO?

Se tornar parceiro da comunidade é um trabalho difícil e vagaroso, porque estamos inseridos em periferias que poucos acreditam que podem e que são capazes de também ter seus espaços.

Em nossa realidade temos aberto a Escola em momentos de ações em que eles podem acompanhar trabalhos, apresentações e produções dos filhos, onde participam de ações temáticas em roda de conversa e diálogos coletivos e individuais onde mostramos a importância de nossa parceria.

5° QUAIS SÃO OS DESAFIOS NAS ESCOLAS ATUAIS?

Na nossa realidade é a falta de acompanhamento e limitações familiares da educação dos filhos o que traz reflexos negativos.

Estamos muitas vezes ensinando comportamento e regras pra alcançar o ensino aprendizagem.

6° QUAIS OS PRINCIPAIS DESAFIOS ENFRENTADOS NA GESTÃO ESCOLAR ATUALMENTE?

- Falta do acompanhamento familiar;
- Alunos sem limites e sem regras;

7° POR QUE O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR É TÃO DESAFIADOR?

Porque todos os dias há situações a serem compreendidas e analisadas. Desde a família até ao aluno, da equipe do apoio ao professor e assim é a instituição de ensino.

8° QUAIS SÃO OS PRINCIPAIS DESAFIOS QUE OS GESTORES ESCOLARES ENFRENTAM AO IMPLEMENTAR A TECNOLOGIA NAS ESCOLAS?

Devido aos poucos investimentos não temos uma boa qualidade tecnológica, como também ainda temos colaboradores que não dominam a tecnologia de forma que possam desenvolver suas necessidades favorecendo suas atividades profissionais.

9° DE ACORDO COM NÓVOA E ALVIM (2021) EM 2020, TUDO MUDOU “A ESCOLA AO QUAL ÉRAMOS ACOSTUMADOS, ACABOU. UM NOVO TEMPO, O TEMPO DA ERA DIGITAL QUE SE IMPÕS EM NOSSAS VIDAS, NA ECONOMIA, NA SOCIEDADE E, CONTUDO NA EDUCAÇÃO. NADA FOI PREVISTO. ENTÃO, BASEADO NAS CONSIDERAÇÕES ACIMA, COMO A ESCOLA TEM BUSCADO SE ADAPTAR A ESSA NOVA REALIDADE QUE SE AFIRMA A PARTIR DE ENTÃO?

Ainda estamos vivendo o discurso da mudança e aguardando a realidade posta nas mídias brasileiras. Na nossa realidade pouco temos a comemorar, seguimos sem laboratório de informática e com pouca estrutura até de sinal de Internet que nos permita um bom acesso.

10° EM UM MUNDO PÓS PANDEMIA, ONDE É IMPOSSÍVEL NOS REMETER A ESCOLA SEM UMA ALUSÃO AS TECNOLOGIAS E À “VIRTUALIDADE, NÓVOA E ALVIM

2021.COMO FICA O PAPEL DO PROFESSOR NESSE CONTEXTO?

No período pandêmico percebemos o poder da tecnologia onde tudo teve efeito sentido ao uso da Internet. Como também nos trouxe frustrações onde nem todos tinham essa condição pra receber nossas aulas. Ao relacionar professor ao mundo virtual considero avanço onde as pesquisas e leituras passaram a ajudar transformando o mundo é o desenvolvimento profissional.

Considerações finais

A gestão escolar enfrenta diversos desafios na contemporaneidade, refletindo as mudanças sociais, tecnológicas e educacionais. Alguns dos desafios mais comuns incluem a integração efetiva da tecnologia na educação é um desafio constante. Isso envolve não apenas fornecer acesso à tecnologia, mas também garantir que os educadores estejam capacitados para usá-la de maneira eficaz no ensino e aprendizado.

Além disso, outro aspecto a ser considerado seria a promoção de inclusão e diversidade. Isso inclui a adaptação de práticas pedagógicas para atender às necessidades de alunos com diferentes habilidades, origens culturais, sociais e econômicas.

A garantia de formação continuada e desenvolvimento profissional para os professores é crucial. Manter os educadores atualizados com as melhores práticas, novas metodologias e tecnologias é essencial para garantir a qualidade do ensino. Além de muitas escolas enfrentarem restrições orçamentárias, o que pode impactar negativamente a qualidade do ensino. A gestão eficiente de recursos financeiros é vital para atender às necessidades da escola e garantir um ambiente propício ao aprendizado.

Nesse sentido, estabelecer e manter uma boa relação com os pais, responsáveis e a comunidade em geral é fundamental. A participação ativa da comunidade na vida escolar pode contribuir positivamente para o desenvolvimento de todos os alunos, uma vez que a gestão escolar frequentemente lida com conflitos entre alunos, entre professores, ou mesmo com a comunidade. Desenvolver habilidades de mediação e resolução de conflitos é essencial para manter um ambiente educacional saudável.

As mudanças constantes na legislação educacional podem representar um desafio para a gestão escolar. É importante manter-se atualizado e garantir que a escola esteja em conformidade com as normas e regulamentos.

Convém ressaltar também que a atenção ao bem-estar socioemocional dos alunos é

cada vez mais reconhecida como essencial. A gestão escolar precisa encontrar maneiras de apoiar o desenvolvimento emocional dos alunos, lidar com questões de saúde mental e promover um ambiente positivo.

Lidar com esses desafios requer liderança eficaz, flexibilidade e uma abordagem colaborativa entre todos os membros da comunidade escolar. Adaptar-se às mudanças e buscar constantemente melhorias são aspectos fundamentais da gestão escolar na contemporaneidade.

Referências

Brito Nascimento, A. L. (2006). Gestão da Escola Pública Brasileira: desafios contemporâneos. **Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade**, 10(9). <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v10i9.2690>

MARKOVICZ, Amilton. WOLF, Rosângela Abreu do Prado. Gestão democrática: Possibilidades e desafios. **OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSENA PERSPECTIVA DO PROFESSOR PDE**. GUARAPUAVA, 2013.

SCHUTZ, Jenerton Arlan. FUCHS, Cláudia. Gestão escolar na sociedade contemporânea: Impasses e desafios para potencializar a gestão democrática.

Revista Administração Educacional – DAEPE- CE - UFPE Recife-PE, V.9 N. 1

p. 23-41, jan/jun. 2018 Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ADED/article/view/237508> Acesso em: 21 dez. 2023.

CAPÍTULO 12- O LÚDICO COMO MOTIVAÇÃO À APRENDIZAGEM

Maria Nayara de Gois Dias Silva

Licenciatura plena em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), Pós-Graduação nas áreas de Educação Infantil e Ens. Fundamental (FMB). Pós-Graduação em Ensino de Ciências na Educação Básica (IFRN). Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical.

Elenildo Vicente da Silva

Licenciatura plena em Física pelo Instituto Federal de Ciências e Tecnologia (IFRN). Especialista em Ensino de Ciências na Educação Básica (IFRN). Licenciando em Pedagogia pelo Centro Universitário FAVENI – UNIFAVENI. Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical.

Resumo: Muitos alunos são afetados pela falta de motivação para com as aulas ministradas pelos docentes e que isto tem refletido de forma negativa no processo de ensino e aprendizagem, buscou-se então tratar no seguinte artigo do resgate do lúdico como forma de motivação. Demonstrando que não se deixa de apresentar as crianças os conteúdos programados quando se trabalha com a ludicidade, mas que ela pode aprender de forma prazerosa através dos jogos, brinquedos e brincadeiras. As atividades educacionais quando apresentadas ludicamente podem contribuir para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual podem contribuir para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual da criança, motivando-a a aprendizagem.

Palavras-chave: Motivação. Ludicidade. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O ensino e aprendizagem é aquele que se preocupa não só com as mudanças tecnológicas e comportamentais que ocorrem cada vez mais dentro do ensino, mas também com o desenvolvimento do professor e do aluno, se tornando, portanto, um desafio para quem deseja construir aprendizagens e estratégias de educação. Nesse contexto, percebe-se que um dos grandes problemas que tem dificultado o ensino é a falta de motivação dos alunos pelos conteúdos ministrados em sala de aula.

A origem etimológica da palavra motivação vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao nosso termo semanticamente aproximado que é motivo (LAROUSSE CULTURAL). Assim, a motivação ou motivo é a forma que coloca a pessoa em ação e que acorda sua disponibilidade de se transformar. É aquilo que nos move, que nos leva a agir e a realizar alguma coisa. Logo podemos dizer que motivar significa predispor-se com um comportamento desejado para determinado fim.

Compreender o conceito de motivação e sua importância no processo de ensino e aprendizagem dentro do contexto educacional faz com que este venha a ter uma atenção

especial dentro da sala de aula pelo fato dele ser primordial ao desenvolvimento da prática educativa. No ambiente escolar a motivação é um dos fatores favoráveis à aprendizagem e a falta da mesma deixa em aberto o espaço para que ocorra a indisciplina, dificultando o bom desenvolvimento da aula, desestimulando os discentes e muitas vezes contribuindo também com o crescente índice de evasão escolar.

O ser humano nasceu para aprender, para descobrir e apropriar-se dos conhecimentos desde os mais simples aos mais complexos, para que este lhe possa garantir integração na sociedade como um ser participativo, crítico e criativo. Uma das formas de envolvê-lo nesse mundo é indo ao encontro da infância, fase está cheia de brincadeiras, contos e encontros. Acredita-se que é por meio delas que a criança venha a satisfazer seus interesses e necessidades particulares. Nesse contexto, o lúdico é apresentado como uma das mais eficazes formas de envolver e motivar os alunos nas atividades escolares, pelo fato da brincadeira está ligada intimamente ao mundo infantil. É muito importante aprender com alegria, pois enquanto se divertem, as crianças conhecem e descobrem um novo mundo.

O presente artigo procura apresentar a importância do lúdico como forma de motivação para o processo de ensino e aprendizagem dos discentes, transformando-o numa poderosa ferramenta metodológica que possibilite ao docente o enriquecimento do seu plano de aula, estimulando e motivando os alunos, fazendo com que os mesmos sintam vontade de estar na escola, querendo aprender e que o ambiente escolar seja um lugar alegre e atrativo.

DESENVOLVIMENTO

1. O ATO DE EDUCAR

A educação traz muitos desafios aos que nela trabalham e aos que se dedicam a sua causa. Pensar em educação é pensar no ser humano na sua totalidade, em seu ambiente, nas suas preferências, prazeres, enfim em suas relações vivenciadas no cotidiano. No que compete ao ato de educar, a este não se limita apenas repassar informações ou mostrar o caminho, se faz necessário que motive e viabilize a aprendizagem, pois a motivação é um fator essencial para que a mesma ocorra. Segundo BRUNER (1976), o professor deve sempre estimular os alunos para descobertas, desafiando-os sempre a buscarem seus conhecimentos e o fato é que a escola hoje não provoca o aluno de modo que ele se sinta motivado a construir novos conhecimentos a partir destes desafios. O interesse do aluno favorece a aprendizagem e está vinculado em grande parte a postura e metodologia do docente, entretanto o que mais ouvimos durante a nossa

vida docente é colegas professores reclamando de alunos, que não querem nada, só pensam em brincar de estudar e conversar. A realidade, entretanto, é que alguns professores demonstram está apenas preocupado em cumprir conteúdos programados e não com a aprendizagem do aluno. NOGUEIRA (2001) vem nos dizer que:

“à falta de interação do aprendiz perpassa pelos conteúdos trabalhados apenas de forma conceitual (teórico científico) gerando desmotivação; a didática deve ser repensada; as formas alternativas de trabalhar com os alunos, a mediação de processo de interação que os tirem da passividade, continuaremos com alunos desmotivados e desinteressados dentro da sala de aula; os problemas emocionais, estrutura familiar, má alimentação, da própria motivação intrínseca. Tudo leva o aluno ao desinteresse em aprender”. (NOGUEIRA (2001).

O professor deve ser reflexivo para que possa enxergar seus alunos de uma forma diferente, buscando conhecer o seu mundo. É evidente que os alunos vão à escola para construir e ampliar seus conhecimentos, mas também para apropriar-se do saber construído ao longo do tempo pelo homem. Eles chegam cheios de sonhos, ansiedade, expectativas e conhecimentos construídos pelo próprio meio que os cercam, sendo assim pode-se afirmar que de certa forma vão motivados, em busca de algo novo, pois segundo BZUNECK (2001) todo aluno já traz para a escola alguma forma de motivação positiva resultante de diversas experiências em seu meio. Entretanto a escola em vez de alimentar essa vontade com atividades que despertem ainda mais a curiosidade do discente, vai aos poucos frustrando com um mecanismo nada atrativo. É necessário inovar essas atividades para que as mesmas possam proporcionar um melhor entendimento dos conteúdos estudados.

2. MOTIVAÇÃO ATRAVÉS DO LÚDICO

Na maioria das vezes os problemas motivacionais estão relacionados com a dificuldade que o aluno apresenta em se envolver natural e entusiasmamente nos conteúdos escolares apresentados pelos professores. A motivação é um dos fatores fundamentais para que o aluno possa construir seu conhecimento com prazer, sentindo desejo pelo saber e sendo capaz de realizar atividades propostas, visando um aprendizado de qualidade. De acordo com BORUCHOVITH (2001, p.49):

“É evidente que muitas vezes, dificuldades de aprendizagem são agravadas por problemas motivacionais e que problemas motivacionais também se traduzem direta e indiretamente com dificuldade de aprendizagem, tornando-se com frequência, muitas vezes a discriminação correta dos problemas, uma tarefa árdua, mesmo para os especialistas”. BORUCHOVITH (2001, p.49).

Portanto, motivar os alunos não é uma tarefa fácil, desta forma se precisa buscar técnicas

de motivação para que os discentes possam compreender e aprender o conteúdo de forma prazerosa. Algumas estratégias precisam ser criadas e colocadas em prática pelo professor e entre elas está o lúdico, pois este é um tema abrangente que vem sendo estudado e discutido desde a antiguidade pelos filósofos e estudiosos que vieram antes mesmo da era cristã, pois acreditavam que todo ser humano já tenha em sua essência a inclinação para a diversão e para os jogos este está presente em qualquer etapa da vida da criança e adolescente.

Na escola o lúdico pode se tornar um recurso metodológico facilitador da aprendizagem por se tratar de algo dinâmico e envolvente. As atividades lúdicas fazem com que os alunos aprendam com prazer e alegria. Segundo ALMEIDA (1995, p.11): “a educação lúdica é uma ação inerente em criança e aparece sempre com uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo”. O lúdico quando utilizado na escola é bem recebido pelo aluno. DOHME (2003, P.114) diz que:

“O aluno passa a ver o adulto (professor) de uma forma mais próxima, não é o adulto que espera dele um comportamento sério que faça compreender as coisas difíceis que eles estão ensinando, mas é o adulto que de forma leve e alegre entra no mundo da criança para transmitir o que sabe”.

A escola ao valorizar as atividades lúdicas ajuda a criança a formar um bom conceito de mundo, em que a atividade é acolhida; a sociedade vivenciada; a criatividade estimulada e os direitos da criança respeitados. Educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente, é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo. É seduzir os seres humanos para o prazer de conhecer. A ludicidade é uma necessidade do serhumano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. WAJESKOP (2005, P.26) diz que: “a brincadeira deve ser vista como um princípio que contribui para o exercício da cidadania, ou seja, a criança deve ter o direito de brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”. E ela permite a criança criar, imaginar e representar a realidade e as experiências por ela adquiridas, possuindo de acordo com VIGOTSKY (1944_ três características: a imaginação; imitação e a regra. Essas características estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, sejam elas tradicionais ou não, e podem aparecer também no desenho como atividade lúdica. É no brincar que aparecem as premissas necessárias para o desenvolvimento da memória voluntária e onde ela desenvolve suas motricidades, pois essas situações exigem um controle consciente dos movimentos. Pode-se, portanto, afirmar que brincar é viver, pois a criança aprende a brincar brincando e brinca aprendendo.

O lúdico em sala de aula pode ser trabalhado em todas as atividades, é uma maneira de aprender/ensinar que motiva e realiza a aprendizagem, entretanto o verdadeiro sentido da educação lúdica só estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo tendo conhecimento sobre os fundamentos da mesma. A ideia de unir o lúdico a educação difundiu-se principalmente a partir do movimento da *Escola Nova* e da adoção dos chamados *Métodos Ativos*. Entretanto, esta ideia não é tão recente quanto possa parecer, de acordo com TEIXEIRA (1995, p.36): “Em 1632, Comenius terminou de escrever sua obra didática magna, através da qual apresentou sua concepção de educação. Ele pregava a utilização de um método de acordo com a natureza e recomendava a prática de jogos devido ao seu valor formativo”. Cabe ressaltar, portanto, a importância do ato de brincar para a criança, e do professor oferecer inúmeras oportunidades para que se torne prazerosa e que se realize a aprendizagem por meio das brincadeiras. Com a intenção de aproximar o aluno da escola e manter o mesmo motivado, nesse ambiente, o professor deve utilizar recursos que diversifiquem a prática pedagógica, buscando transformar o espaço da sala de aula aconchegante, divertido e descontraído, propiciando o aprender dentro de uma visão lúdica e criando um vínculo de aproximação entre o educando e o educador. O trabalho com a ludicidade abre caminhos que envolvem todos os participantes e a partir desse envolvimento, cada professor deve desenvolver estratégias que dinamizem o seu trabalho e que o torne mais significativo. E a partir do que foi mencionado, destaca-se como instrumento metodológico o uso dos jogos como forma de motivação lúdica que desperta e envolve o aluno, incentivando-o à participação nas aulas.

3. A LUDICIDADE DOS JOGOS

A ludicidade requerida justifica um ensino por meio dos jogos. O jogo é um universo no qual através de oportunidades e riscos, cada qual precisa achar seus lugares. Eles produzem uma excitação mental agradável e exercem uma influência altamente fortificante na aprendizagem. TEIXEIRA (1995, p. 49) DIZ QUE:

O jogo é fator didático altamente importante; mais do que um passatempo, ele é elemento indispensável para o processo de ensino e aprendizagem. Educação pelo jogo deve, portanto, ser a preocupação básica de todos os professores que tem intenção de motivar seus alunos ao aprendizado. TEIXEIRA (1995, p. 49).

Entretanto o jogo nesse processo somente tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo caráter desafiador, pelo interesse do educando e pelo objetivo proposto e não deve ser aplicado sem ter em vista um benefício educativo. É importante que o professor selecione vários jogos em suas aulas, procurando motivar todos os alunos, criando um clima cooperativo em que os alunos irão se ajudar para assim alcançar o objetivo do jogo, construindo

então um ambiente socializador. Segundo MIRANDA (2001, P. 20):

“O jogo, o brinquedo e a brincadeira sempre estiveram presentes na vida do homem, dos mais remotos tempos até os dias de hoje, nas mais variadas manifestações (bíblicas, religiosas, filosóficas, educacionais). Por meio do jogo, desde os primórdios o homem sempre buscou o autoconhecimento e o seu círculo. Do nascimento até a morte convivemos com o elemento lúdico”. MIRANDA (2001, P. 20).

Tal método lúdico proporciona uma aprendizagem social desde que o professor se mantenha atento, valorizando cada uma de suas seguintes dimensões: afetivas, motivacional e criativa. Ele permite também discutir questões que envolva ética e valores e muitas vezes querem a intervenção do professor em alguma ação indesejada, pois segundo ROSAMILHA (1979, p. 62) “é evidente que em jogos e brincadeiras as crianças aprendam comportamentos e valores indesejáveis. É por essa razão que muitos jogos devem ser orientados”.

É importante salientar que a palavra jogo foi utilizada para referir-se ao brincar, quando se trata de atividade lúdica e que se origina no vocabulário latino *jocus*, significando entre outras coisas, divertimento e brincadeiras. Não há dúvida que o jogo é um excelente mediador do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem, pois a criança fica livre para descobrir relações por ela mesma, construindo o conhecimento de forma mais divertida e prazerosa, dessa forma, brincando e jogando ele aplica seus esquemas mentais e realidade que a cerca. Também reproduz suas vivências transformando o real de acordo com seus desejos e interesse, por isso se pode dizer que por meio de atividades lúdicas as crianças expressam e assimilam sua realidade. Desde modo é possível aprender qualquer disciplina.

4. O PAPEL DO DOCENTE

Animar o processo de ensino e aprendizagem é dever e função que cabe aos docentes desempenhar e para isso precisam estar comprometidos com a educação, o que implica ser competente, investigador, nutrir certos conhecimentos que o leve a desenvolver atividades divertidas. ROSAMILHA (1979, p. 77) diz que:

“a criança é antes de tudo ser feito para brincar. O jogo, eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento físico e mental. Usemos um pouco mais esse artifício, coloquemos o ensino mais ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais aliados e não inimigos”. ROSAMILHA (1979, p. 77).

Com a intenção de aproximar o aluno da escola e manter o mesmo motivado nesse ambiente, o professor deve utilizar recursos que diversifiquem sua prática pedagógica e um importante recurso que o docente dispõe é a ludicidade dos jogos, para MIRANDA (2001, p. 63) o jogo é importante no desenvolvimento emocional da criança, pois por seu intermédio se constitui um caminho possível para expressar ideias e sentimentos que estão latentes em seu

interior, que devem de outra forma não surgirem ao exterior. Desse modo, o jogo na escola deve ser considerado uma combinação possível com o processo de ensino aprendizagem, que incentiva o trabalho em grupo, a troca de opiniões, as experiências, a busca de hipótese, o prazer, a imaginação, a criatividade, a cooperação, o respeito mútuo, a obediência a regras e o senso de responsabilidade em conjunto com a satisfação de realização que o aluno apresenta ao ver o resultado de suas atividades. Mediante a toda vivência em sala de aula, ficou claro que o aluno só aprende quando se lhe é dada a oportunidade de construir conhecimentos partindo de seu próprio interesse, a partir daí vai à busca de respostas para suas indagações. Nesse contexto, o professor deve oportunizar ao aluno a execução de tarefas onde ele seja o protagonista de sua aprendizagem e todas as pesquisas e estudos realizados comprovaram que o lúdico é uma excelente ferramenta que facilita e estimula a aprendizagem, motivando e envolvendo todos os agentes envolvidos, necessitando, porém da atuação do professor enquanto agente facilitador desse processo. Nessa perspectiva ele passa a ter uma nova proposição metodológica, pois se torna o articulador do processo pedagógico, atuando em conjunto com o aluno, provocando situações motivadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda a vivência em sala de aula, ficou evidente que a motivação é uma grande aliada no processo de ensino e aprendizagem e que o aluno vai à escola com o intuito de aprender, entretanto a maneira como as situações de aprendizagem são encaminhadas o frustra, minando suas expectativas e desestimulando suas vontades e desejos. A motivação, portanto, é essencial para que a aprendizagem realmente ocorra e o aluno só é motivado quando encontra e se interessa por experiências atrativas e inovadoras que conflitem com suas suposições gerando a motivação necessária e levando-o a buscar respostas, encontrando o equilíbrio e reconstruindo seus conhecimentos. O professor exerce um papel fundamental nesse processo, entretanto se o mesmo não tiver um referencial teórico consistente no qual se apoiar, não conseguirá articular situações e ações motivadoras e significativas, e o aluno por sua vez não vendo significação no que lhe foi apresentado não se sentirá movido a envolver-se perdendo totalmente o interesse. Ficou comprovado que os trabalhos realizados em sala de aula com atividades lúdicas e práticas oportunizam a aprendizagem e prendem a atenção dos alunos, tornando o estímulo maior, onde os alunos aprendem brincando. O lúdico é significativo para a criança pode conhecer compreender e construir seus conhecimentos, ele foi usado como metodologia em todas as atividades realizadas e ficou comprovada sua eficiência no sentido de

minimizar a problemática detectada que seria a falta de motivação dos alunos pelos conteúdos apresentados nas aulas. Com atividades lúdicas se pode conseguir uma educação de qualidade que vá de encontro aos interesses e necessidades dos alunos, pois quanto mais espaço lúdico se oferece, mais se conseguirá em termos de motivação e que facilita a aprendizagem.

No decorrer desse artigo procurou-se refletir sobre a importância de tal método, e se chegou à conclusão de que o professor deve proporcionar isso aos seus alunos e que cabe a eles garantirem uma educação de qualidade, recuperando a ludicidade perdida e mal trabalhada por profissionais que desconhecem o valor e a importância de manter seus alunos motivados. Confirmou-se a hipótese inicial de que o aluno só aprende quando o conteúdo tem significado para ele. O mundo exige sujeitos com uma formação que envolva o raciocínio, criatividade e construção, e a ludicidade através dos jogos conforme apresentada nesse artigo, é um eficiente meio para isso, mas também se faz necessário que o próprio professor esteja motivado a ensinar e isso tem ficado a desejar. O que tem desmotivado muitos docentes? Esse é um assunto que merece séria consideração e deve ser pesquisado por aqueles que se interessam por um ensino de boa qualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: Técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

BORUCHOVITCH, Evely e BZUNECK, Aloysio (org). **A Motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: vozes, 2001.

BRUNER, J.S. **Uma nova teoria da aprendizagem**. Rio de Janeiro. Ed. Bloch, 1976.

DOHME, Vânia. **Atividades lúdicas na educação**. O caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis, RJ: vozes, 2003.

LAROUSSE CULTURA. **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Nova cultura, 1992.

MIRANDA, Simão de. **Do fascínio do jogo a alegria do aprender nas séries iniciais**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: Uma jornada interdisciplinar rumo ao**

desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Ed. Érica, 2001.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e a aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

TEIXEIRA, Carlos E. J. **A ludicidade na escola**. São Paulo: Loyola, 1995.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1984.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

CAPÍTULO 13- NORMATIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL SEGUNDO ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA DA LEI Nº 13.146 DE 2015 NO USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DAS CIÊNCIAS NEURO AMBIENTAIS

Francisco Hermes Batista Alencar

Técnico em Agropecuária (UEPB-Catolé do Rocha-2000), TEDI- Desenvolvimento da Educação Infantil (UESPI-2014), graduado em Filosofia (UNIP/SP-2006), Pedagogia (Uniassevi-2020), Ciências Biológicas (Uniassevi-2021), graduando em Gestão de Cooperativas (Unopar-2024), mestre em Ciências da Educação pela IESCECAP (Brasília-DF-2020), doutorando pela World Ecumenical University (Flórida-EUA-2024), atua como professor polivalente e assistente de sala de aula na @escolaandrepdro1.

Jorge de Sousa Dantas Araújo

Graduado em Pedagogia, Direito (UNIFIP-2019), atuando como professor polivalente no município de São Bento-PB, gestor escolar na Escola Estadual E. I. F. Fausto Meira,

Resumo: No interior desta lei 13.146/2015 e sua importância para a sociedade brasileira são muitos os artigos mais discutidos na contemporaneidade. Mesmo assim, as discussões são mais debatidas do seu primeiro ao décimo terceiro artigo; da mesma forma do artigo 34º ao 38º do Estatuto da Pessoa com Deficiência. Uma lei muito importante para advogados, assistentes sociais, psicólogos, ou seja, de importância capital para todas as pessoas que de alguma forma atuam efetivamente no âmbito das políticas públicas, lidam de certa maneira com este grupo de pessoas em situação de vulnerabilidades sócio-econômicas os quais se enquadram as pessoas com deficiências. **Palavras-chave:** Abordagem Biopsicossocial. Ensino Híbrido e Integral. Direitos Humanos e Educação Inclusiva. Pensamento Complexo Fractal. Gestão da Educação Ambiental Crítica. TICs.

Abstract: Within this law 13,146/2015 and its importance for Brazilian society, there are many of the most discussed articles in contemporary times. Even so, the discussions are most debated from its first to the thirteenth article; in the same way as articles 34 to 38 of the Statute of Persons with Disabilities. A very important law for lawyers, social workers, psychologists, that is, of capital importance for all people who in some way act effectively within the scope of public policies, deal in a certain way with this group of people in situations of socio-economic vulnerabilities which include people with disabilities; but mainly for those who research in the areas of public tenders and related careers. Since such content is increasingly being charged in different ways.

Keywords: Biopsychosocial Approach. Hybrid and Integral Education. Human Rights and Inclusive Education. Fractal Complex Thinking. Critical Environmental Education Management. ICTs.

Introdução

Esta Lei aprovada e publicada no ano de 2015 foi fortemente influenciada pelos termos da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada na cidade de Nova Iorque no ano de 2007.¹ Hodiernamente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência advém de tal status ocupando uma posição de supremacia, em âmbito do ordenamento jurídico brasileiro; o qual consiste como uma emenda constitucional da Constituição Federal de 1988.²

¹ Direitos Humanos - Estatuto da Pessoa com Deficiência Comentado Artigo por Artigo (Profs. Cristiano Chaves de Farias, Rogério Sanches Cunha, Ronaldo Batista Pinto) <https://amzn.to/2BFVQu2>

² Manual de direito civil: volume único (Flávio Tartuce), <https://amzn.to/3083VB4>. CONFIRA AQUI A LEGISLAÇÃO DE REFERÊNCIA: Lei 13.146/15 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/...

Ainda valendo lembrar que a proteção da pessoa com deficiências apresentando-se como sendo um desmembramento da proteção dos direitos humanos. Quando nos referimos aos direitos humanos dizemos que estes são os direitos referentes a todos nós. Naturalmente, o Estado necessita de prestar uma atenção especial para aqueles grupos sociais que estão em condições de vulnerabilidade socioeconômica, nos quais se incluem as pessoas com deficiências, estando desta forma todos e todas incluído(a)s.

1 Direitos Humanos e o Estatuto da Pessoa com Deficiência

Já os professores Faria, Pinto & Cunha os quais representam os autores de referência em termos de legislação, ambos destacam que a Convenção pelos Direitos das Pessoas com Deficiências, realizada na grande metrópole norte americana no ano de 2007, conforme afirmam FARIA, PINTO & CUNHA (2007):

Acabou por ingressar no ordenamento jurídico brasileiro, por meio de decreto legislativo, estabelecendo-se como o ponto de partida para assim influenciar a legislação brasileira, no sentido da criação posteriormente daquele que se tornaria o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o qual debatemos no presente momento. (FARIA, PINTO & CUNHA, 2007)

Consoante afirmam FARIA et al. (2007), vale lembrar que segundo o ponto de vista de tais comentadores o Estatuto da Pessoa com Deficiência possui status de emenda constitucional; assumindo este uma hierarquia de superioridade no ordenamento jurídico brasileiro, uma vez que o mesmo foi aprovado desta forma - exigida tal aprovação a qual tal legislação adquire tal status.

Segundo a professora Camila Miranda (2022), a Lei federal nº 13.146/2015, da mesma forma conhecida como Lei Brasileira da Inclusão, para quem tal legislação se destina, o que devemos compreender sobre tal forma de legislar? Mas principalmente para aqueles que pesquisam nas áreas de concursos públicos e carreiras afins. Uma vez que tal conteúdo vem sendo cada vez mais cobrado de diversas maneiras.



Fonte: Visitas busca ativa SEDUC Cametá-PA, Profs-assistente sala de aula (2023, arquivo do pesquisador)

Ao realizarmos a inclusão dos deficientes estamos protegendo os seus direitos humanos; oferecermos para os grupos que precisam desta atenção especial; sendo assim, o Estatuto da Pessoa com Deficiência coloca-se como uma legislação polêmica sob alguns aspectos que iremos abordar neste momento; apesar que o principal aspectos o qual iremos discorrer nos trouxe a todos uma mudança da perspectiva, mas por que isso?¹

2 Desdobramentos do Estatuto da Pessoa com Deficiência

Antes da elaboração, votação e aprovação de tal estatuto da pessoa com deficiência, a abordagem que era deferida ao deficiente em nosso país representava-se de forma puramente clínico-médica; contemporaneamente acreditamos que tal abordagem ao deficiente deverá ser da utilização da abrangência do conceito de um ser biopsicossocial. Isto é, devemos observar o deficiente de uma forma holística, integral e em um contexto de todo organizado e articulado.

Consoante o ponto de vista da professora dra. Camila MIRANDA, AME-SP, ALVEZ-MAZZOTTI, ARAÚJO & ALENCAR (2022):

E, principalmente, não somente devemos considerar os aspectos clínico-médicos da pessoa com deficiência, mas também lançarmos uma percepção para além daquela deficiência, necessário se faz que o pensemos de forma integral. Como um ser que necessita ser inserido socialmente, precisa de participar, que obtenha superação dos seus desejos, das suas expectativas, das suas vontades atendidas igualmente.(ALENCAR et al., 2022)

¹ Dec. 3.298/1999 - Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/... Lei 7.853/15 - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/...

Assim sendo, saímos da abordagem clínico-médica e passamos a atribuir a tais sujeitos essa abordagem mais completa, mais integral do ser humano, a supracitada abordagem biopsicossocial. A inclusão não somente sendo um fator de privilégio de alguns poucos, porém esta deverá constar como um dever do Estado mas acima de tudo um direito de todas as pessoas com deficiência.



Fonte: Debate Estatuto da Pessoa com Deficiência e seus desdobramentos legais (2022, arq. do pesquisador).

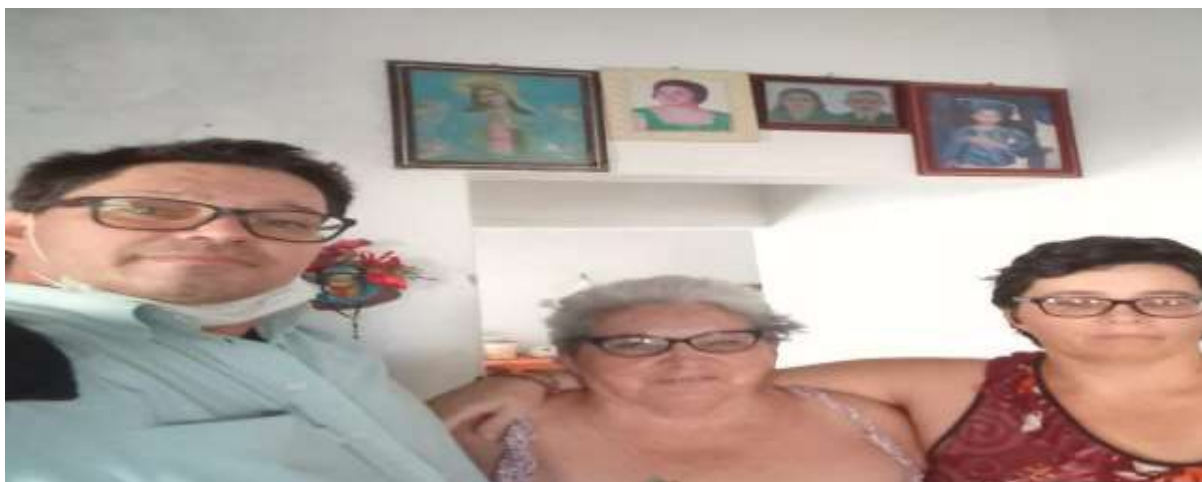
3 Direitos Humanos e as políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência

Mormente, a nossa Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º Caput discorre sobre esta igualdade, segundo a qual todos devem ser igualmente tratados sem distinção perante a Carta Magna, devem ser garantidos para todas as pessoas. Bem sabemos que as pessoas com deficiência necessitam prioritariamente de atenção especial; sabendo que a lei maior atribui essa igualdade formal para todos. Para a concepção do pensamento de AMENGUAL, AMIRALIAN, ASSUMANN & ALENCAR (2023):

Sabe-se que todas as pessoas materialmente distinguindo-se entre si, isto é, estes são se constituem como sendo todos iguais em suas idiossincrasias. Razão esta pela qual se busque e se consiga levar ao deficiente direitos que já são garantidos para todas as pessoas; necessário que a lei entre, são necessárias as ações afirmativas do Estado, a exemplo da política de cotas. (ALENCAR et al., 2023)

Assim sendo, vem afirmar ALENCAR et al. (2023), a inclusão não se constituindo como um favor mas como um dever de todos buscarmos, bem como para se materializar esta

igualdade tão comentada, cotejada e publicizada em todos os meios de mídias sociais, consoante o ordenamento jurídico brasileiro.¹ E, principalmente, muitas vezes, para se buscar essa igualdade precisamos considerarmos tais diferenças.



Fonte: Visita aos ribeirinhos Paulista-PB, São Bento, Riacho dos Cavalos/PB (2023, arquivo do pesquisador).

Assim sendo, neste momento consideramos aquela máxima do filósofo estagirita Aristóteles, a qual afirma - Devemos tratar os iguais igualmente e os desiguais desigualmente; na exata medida de sua desigualdade. (Aristóteles, filósofo grego Clássico e preceptor de Alexandre Magno, século V a. C.).

Considerações Finais

Em suma, comumente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência discorrendo que é proibida toda e qualquer forma de discriminação em razão da sua condição de deficiência; isto constando do artigo quarto de seu estatuto. E, esta lei foi incorporada no ordenamento jurídico brasileiro com alguns objetos que devemos mencionar.

Esta lei, portanto, é voltada para a proteção dos deficientes, enquanto grupos vulneráveis, comparável aos estatuto do idoso que por exemplo pode ser comparado ao estatuto da criança e do adolescente da mesma forma. Conforme suas prioridades deverão ser estabelecidas - seja o atendimento prioritário, as prioridades no âmbito das políticas públicas no ínterim dos seus aspectos biopsicossociais.

¹ Lei 8.742 de 1993- Lei Orgânica de Assistência Social
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/... Lei Complementar 142/13 - Aposentadoria do deficiente no Regime Geral de Previdência Social - RGPS.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/...

Referências Bibliográficas:

- ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Editora Pioneira, 2000.
- AME-SP (2005). **Amigos Metroviários dos Excepcionais**. "Internet acessível e inclusão digital". Acesso em: 21 fev. 2005. Disponível em: http://www.amesp.org.br/acessibilidade/acessi_02.shtml
- AMENGUAL, Clotilde (1994). **Barreiras arquitetônicas**. Inc: Curso Básico sobre Acessibilidade ao Meio Físico. (Rio de Janeiro:1994). Anais do VI SIANF. Brasília: CORDE, 1994 a. p.34-52.
- _____. **Soluções para a acessibilidade na residência**. Inc: Seminário sobre Acessibilidade ao Meio Físico. (Rio de Janeiro: 1994). Anais do VI SIANF. Brasília: CORDE, 1994 a. p. 104-107.
- AMIRALIAN, Maria LT, PINTO, Elizabeth B, GHIRARDI, Maria IG et al. Rev. **Saúde Pública**, feb. 2000, vol.34, nº 1, p.97-103. ISSN 0034-8910.
- APABB – **Associação de Pais e Amigos de PPD'S dos Funcionários do Banco do Brasil**. Disponível em: . Acesso em: 12 mar. 2006.
- ASSUMANN, Hugo. **Reencantar a educação; rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.
- BAPTISTA, Cláudio R. **Integração e autismo: análise de um percurso integrado e dos dispositivos necessários**. Trabalho apresentado no GT – Educação Especial da 22ª Reunião Anual da ASPed, Caxambu, 26 a 30 de setembro de 1999.
- BARANAUSKAS, M. C. C.; MANTOAN, M. T. E. (2001). **Acessibilidade em ambientes educacionais: para além das guidelines**. Acesso em: 10 set. 2005. Disponível em: <http://www.bibli.fae.unicamp.br/revbfe/v2n1fev2001/art02.doc>
- BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani e ROCHA, Heloísa Vieira da. **Design e Avaliação de Interfaces Humano-Computador**. Campinas, SP, NIED/UNICAMP, 2003.
- BELAM, M., 2003. **How search can help you understand your audience**. Disponível em: . Acesso em: 12 jun. 2006.
- BELDER, Bastiaan. **Relatório sobre a Comunicação da Comissão intitulada e Europe 2002: acessibilidade dos sítios web públicos e do respectivo conteúdo**. (COM(2001) 529 – C5-0074/2002 – 2002/2032(COS)). Comissão da Indústria, do Comércio Externo, da Investigação e da Energia. 24 de Abril de 2002.

BERGMAN, E.; JOHNSON, E. (1995). **Towards Accessible HumanComputer Interaction**. In: Nielsen, J. (ed.), *Advances in Human-Computer Interaction*, Ablex Publishing.

BERSCH, Rita e TONOLLI, José Carlos. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Disponível em: . Acesso em: 15 jun. 2006.

BERNERS-LEE, T. W3C – **Web Accessibility Initiative**. Disponível em: . Acesso em 10 jul. 2005.

BEVAN, Nigel. (1995) **Usability is quality of use**. In: Anzai & Ogawa (eds) *Proc. 6th International Conference on Human Computer Interaction*, July. Elsevier. Disponível em . Acesso em 20 mai. 2005.

BIAS, R. 1994. **The pluralist usability walkthrough: coordinated empathies**, in Nielsen, J. and Mack, R., (eds). “*Usability Inspection Methods*. John Wiley and Sons. New York.”

BOOTH, Paul (1989). **An introduction to human-computer interaction**. British Library Cataloguing in Publication Data.

BRASIL. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Acessibilidade – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2005. 60p.

BRASIL. **Decreto nº. 3.298 (20/12/1999)**. Disponível em: . Acesso em: 20 nov. 2005. BRASIL. **Decreto Nº 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Disponível em: . Acesso em: 20 out. 2005.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004 - DOU de 03/12/2004**.. Acesso em: 20 out. 2005.

BRASIL. **Lei nº. 10.048, de 08 de Novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: . Acesso em: 10 dez. 2004.

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. Disponível em: . Acesso em: 10 dez. 2004.

BRASIL. **Lei nº. 10.683, de 28 de Maio de 2003**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: . Acesso em: 22 nov. 2005.

BRASIL. **Lei nº. 10.690, de 16 de Junho de 2003**. Reabre o prazo para que os Municípios que refinanciaram suas dívidas junto à União possam contratar empréstimos ou financiamentos, dá nova redação à Lei nº 8.989, de 24 de fevereiro de 1995, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em:

. Acesso em: 22 nov. 2005.

BRASIL. **Lei nº. 7.853, de 24 de Outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: . Acesso em: 20 nov. 2005.

BRASIL. **Medida Provisória nº. 1.799-6, de 10 de Junho de 1999**. Altera dispositivos da Lei no 9.649, de 27 de maio de 1998, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: . Acesso em: 20 nov. 2005.

BREWER, Judy. **Web Accessibility highlights and trends**. ACM International Conference Proceeding Series. Proceedings of the international crossdisciplinary workshop on Web accessibility. ACM Press, New York, 2004.

BRUSILOVSKY P., et al. **Adaptive User Interfaces Models and Evaluation**, In: CONFERENCE ON HUMAN-COMPUTER INTERACTION, 2001, Patras. Greece Proceedings. Greece: 2001.

_____; PESIN, L. **Adaptive Navigation Support in Educational Hypermedia: An Evaluation of the ISISTUTOR**. In: Journal of Computing and Information Technology, 1998.

_____; SCHWARZ, E. **User as Student: Towards an Adaptive Interface for Advanced Web-Based Applications**, In: USER MODELING, 1997, Vienna, New York. Proceedings. Vienna, New York, 1997. p. 177-188. BUNT, A. "On Creating a Student Model to Assess Effective Exploratory Behaviour in an Open Learning Environment". 2001. Thesis (Master in Computer Science) - Department of Computer Science, University of British Columbia, Vancouver: Canada.

CADWEL, B.; CHISHOLM, W.; VANDERHEIDEN, G.; WHITE, J.; 2004. **Web content accessibility guidelines 2.0: W3C working draft 30 July 2004**. Disponível em: . Acesso em: 30 nov. 2005.

CARROL, John M. (1991). **Designing Interaction". Psychology at the Human-Computer Interface**. Cambridge Series on Human-Computer Interaction. Cambridge University Press.

CASTRO, Eduardo Breviglieri Pereira de. **Desenho Universal**. Acesso em: 16 jan. 2006. Disponível em: http://www.engprod.ufjf.br/epd_ergonomia/desenho_universal.pdf

CECCIM, Ricardo Burg. **Políticas da Inteligência: educação, tempo de aprender e**

desagregação da deficiência mental. São Paulo: PUCSP, 1998, 221f. Tese (Doutorado), Programa de Estudos Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

CEDI. **Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil.** . Acesso em: 15 mar. 2006. CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia Científica. São Paulo: Prentice Hall, 2002 - 5ª ed. CLARK, Joe. Building Accessible Websites. New Riders Press. CLIK TECNOLOGIA ASSISTIVA. **Fornecedora de recursos tecnológicos para comunicação, educação e acessibilidade.** Disponível em: . Acesso em: 10 mar. 2006. COMISSÃO EUROPEIA (2001), **eEurope 2002: Accessibility of Public Web Sites and their Content.** Bruxelas, 25 de Setembro de 2001.

COMISSÃO EUROPEIA (2001), **e-accessibility: EU Actions**, e Europe Targets 2001/2002. Disponível em: . Acesso em: 11 jan. 2005.

COMISSÃO EUROPEIA (2000), **e Europe 2002: Uma Sociedade da Informação para Todos.** Bruxelas, 14 de Junho, 2000.

CONADE. **Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência.** Disponível em: . Acesso em: 20 nov. de 2005. CONDORCET, Bernard (2003). Acesso em: 14 jan. 2006. Disponível em: http://intervox.nce.ufrj.br/~bernard/VI_encontro/4_

ACESSI.TXT CONELL, BR.; JONES, M.; MACE, R.; MUELLER, J.; MULLICK, A.; OSTROFF, E.; SANFORD, J.; STEIFELD, E.; STORY, M.; VANDERHEIDEN, G. **Principles of universal design.** Disponível em: . Acesso em: 30 nov. 2005.

Sites Consultados:

ACESSIBILIDADE BRASIL – Disponível em: Acesso em: 20/11/2004. ACESSIBILIDADENET. Centro de Engenharia de Reabilitação em Tecnologias de Informação e Comunicação. Disponível em: . Acesso em: 21 mar. 2006. ACESSO: Acessibilidade a Cidadãos com Necessidades Especiais na Sociedade da Informação. Unido do Ministério da Ciência e da Tecnologia de Portugal. Disponível em: . Acesso em: 20/11/2004. ACM SIGCHI (1992) “Curricula for human-computer interaction”. Technical report, ACM, NY, 1992. Disponível em: < <http://www.sigchi.org/cdg/>>. Acesso em: 18 mai 2006. ADA - American with Disabilities Act. Disponível em: . Acesso em: 05 mar. 2006. ALEXANDER, Dey. “Usability versus Accessibility: best friends or worst enemies?” VALA, 2006.

CAPÍTULO 14- O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NA INCLUSÃO ESCOLAR

Lucielma de França e Silva Souza

Mestranda em Ciências da Educação pela World Ecumenical University.

Rafaella Soares Silva de França

Mestranda em Ciências da Educação pela World Ecumenical University.

Resumo: O presente artigo tem como objetivo compreender a real necessidade e importância do professor de apoio na inclusão escolar, sendo esse um sujeito que precisa saber sua posição dentro d'um ambiente onde há a necessidade da inclusão, principalmente em espaços educacionais como a escola propriamente dita, uma vez que essa por ter um caráter acolhedor, é necessário também que professores que lidam com crianças especiais compreendam e entendam de fato o seu papel numa perspectiva de educação de inclusiva. Para uma melhor compreensão faremos uma discussão sobre o papel do professor de apoio, da escola, no processo de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais. Algumas estratégias para uma prática inclusiva, garantindo o acesso aprendizado e permanência na escola. São cúmplices das aspirações teórica tidas no texto Brasil (2007, 2013), CARVALHO (2007) e Ropoli (2010), MANTOAN (2003, 2006), UNESCO (1994,), MINETTO (2008), caracterizando-se em uma pesquisa bibliográfica.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Professor.

Abstract: The purpose of this article is to understand the real need and importance of the support teacher in school inclusion, a subject that needs to know his position in an environment where there is a need for inclusion, especially in educational spaces such as school itself, since it is also necessary for teachers dealing with special children to understand and understand their role in an inclusive education perspective. For a better understanding we will discuss the role of the support teacher, the school, in the process of including people with special educational needs. Some strategies for an inclusive practice, ensuring access to learning and staying in school. They are accomplices of the theoretical aspirations of Brazil (2007, 2013), CARVALHO (2007) and Ropoli (2010), MANTOAN (2003, 2006), UNESCO (1994), MINETTO (2008), being characterized in a bibliographical research

Keywords: Education. Inclusion. Teacher.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O artigo, *O Papel do Professor de Apoio na Inclusão Escolar*, traz algumas reflexões acerca da necessidade e importância do professor de apoio quando a temática é inclusão escolar. No começo da Educação Infantil é onde se tem o conhecimento global das crianças, sendo nesse período, trabalhadas habilidades pertinentes para o seu desenvolvimento integral, inclusive, pondo na sala de aula regular, à da luz da LDB atual, a criança portadora de atendimento especializado para que essa possa integrar o ambiente escolar.

Ao nascer no campo educacional, a Educação Inclusiva também careceu e carece de professores aptos para atuarem como especialistas, trabalhando com estudantes portadores de algum tipo de deficiência e que esses venham ter oportunidades iguais de acesso e permanência na escola, claro que para se ter uma escola adequada para o atendimento de alunos especiais não tenham apenas professores capacitados, mas que também correspondam aos diferentes

compassos de aprendizagem que possam ocorrer em sala de aula.

O respectivo texto apresenta uma metodologia embasada em leituras de documentos e teóricos que dão suas contribuições a respeito da temática, caracterizando-se em uma pesquisa de cunho bibliográfico.

São reféns das linhas tecidas, autores a exemplo de CARVALHO (2007), Ropoli (2010), MANTOAN (2003, 2006) e MINETTO (2008). Em seguida, se dirige para as considerações finais onde se tem uma pausa de a respeito do tema, tendo esse texto a possibilidades de se expandir para outros leitores e estudiosos do assunto.

PRIMIERAS REFLEXÕES

A escola vem ao longo dos anos buscando incluir todas as pessoas independentemente de cor classe sociais ou condições físicas e psicológicas no ambiente escolar, nessa perspectiva torna-se cada vez mais necessário a presença de um profissional capacitado, habilitado para atuar e trabalhar nas escolas buscando uma melhor a aprendizagem no contexto escolar, sendo este um suporte de apoio para o professor “ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.” (BRASIL, 2007, p. 01)

Com uma visão de educação inclusiva a escola não prioriza apenas o aprendizado para essas pessoas, mas proporciona para os demais um convívio e socialização entre eles criando laços que permitem a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, sendo assim: “a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas,” (ROPOLI, 2010. p.9).

Ambos são importantes no processo de aprendizagem, tanto o professor regente quanto o professor de apoio, ressaltando de cada um tem sua função específica. Ao professor regente cabe a formação de toda a turma e ao professor de apoio compete o auxílio ao aluno com necessidades educacionais especiais, ambos devem trabalhar em conjunto, em parceria desta forma: “se a escola comum tem como compromisso difundir o saber universal, certamente terá de saber lidar com o que há de particular na construção desse conhecimento para alcançar o seu objetivo.” (BRASIL, 2007, p. 08).

Em consideração a necessidade de valorizar as diferenças, a importância do professor de apoio requer um agente reflexivo de novas práticas e saberes capaz de intervir para a mudança e conscientização do processo educativo e inclusivo, tendo como ponto de partida a análise do seu papel, atitudes e habilidades frente aos desafios do alunado com necessidade educacional especial, verificando se estes estão inseridos ou incluídos no contexto educacional, visto que:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é a opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. (BRASIL, 2013, p. 25).

Assim as instituições de ensino precisam romper com as barreiras do preconceito da limitação trazendo para si, uma nova visão da realidade, para que a escola seja um espaço para incluir, não somente para inserir. Os sujeitos envolvidos precisam de um professor de apoio para que esse processo aconteça, do contrário a escola deixa de ser inclusiva tornando-se apenas um espaço para inserir os sujeitos.

Nota-se a necessidade de se desenvolver nas escolas um plano pedagógico que atenda às necessidades do estudante com deficiência. Isso inclui também formas de avaliação não convencionais e projetos políticos pedagógicos que contemplem ações que possibilitem que a inclusão aconteça de fato.

A inclusão, em seu sentido mais amplo, não é somente para alunos com deficiência. Ela deve ser abrangente a todos os estudantes que mesmo sem deficiência física, apresentam dificuldades de aprendizagem. Neste contexto, o professor não pode trabalhar isoladamente. Ele necessita do apoio de profissionais com formação na área de Educação Especial, para auxiliá-lo no sentido de adaptar currículo e conteúdos às necessidades do estudante.

PROFESSOR CAPACITADO X PROFESSOR ESPECIALIZADO

O processo educativo em sua modalidade inclusiva precisa de mudanças nos processos de ensino-aprendizagem, para que se possa ter de fato o que tanto se debate nos meios educacionais atualmente. Conforme os princípios das Leis vigentes sobre educação, o profissional da educação, para seu desenvolvimento constante é necessário sua formação inicial

e continuada, com o intuito de contemplar as necessidades de estudantes especiais e em seu contexto geral.

Apesar do consenso de que a inclusão de estudantes com deficiência é um direito inquestionável, muitos gestores e professores resistem alegando não terem “a formação ou o preparo necessário” a realização da inclusão. Mas, o que significa estar preparado ou capacitado neste sentido? Na verdade, não há uma receita pronta. Porém, começa com a boa vontade, a disponibilidade para a realização desta tarefa nada fácil para tanto MANTOAN afirma que:

A inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo as mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos com tudo que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas receberem, indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação. (MANTOAN et al. 2006, p 23)

No que se refere à formação de professores para atuar em turmas com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), ainda não é a ideal. O professor está capacitado para exercer o magistério quando possui formação em nível superior em determinada área de conhecimento. Porém, ele é especializado quando possui especialização em uma área específica. Em nosso país, ainda são poucos os profissionais que buscam formação na área de Educação Especial. Por outro lado, temos também uma grande carência de políticas pública que ofereçam aos profissionais em educação, uma formação continuada na área de Educação Especial ou Inclusiva.

A Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. (UNESCO, 1994, P. 05)

É importante também, ressaltar a importância de o professor estar aberto e disposto a enfrentar os desafios da educação de alunos com necessidades educacionais especiais porque sem isto, nenhuma formação será eficiente. Assim, será pertinente que, em sala de aula, haja o professor capacitado que de modo geral atenderá a todos os alunos no processo educativo e o especializado, onde esse último saberá dar o suporte necessário ao educando portador de necessidades especiais.

O PERFIL DO PROFESSOR QUE ATENDE ALUNOS COM TRANSTORNOS NA APRENDIZAGEM E DEFICIÊNCIA

Um desafio da atualidade vivenciado diariamente pela escola, atender estudantes com transtornos de aprendizagem e deficiência não é uma tarefa fácil, o professor peça principal nessa quebra de paradigma que atua acabando com uma postura tradicional, adaptando-se a um novo perfil ajustando-se frente às novas diversidades humanas visando sempre o bem-estar e o aprendizado para suprir as necessidades educacionais assim MANTOAN afirma que:

Não se trata de uma visão ingênua do que significa ser um professor qualificado para o ensino inclusivo, mas de uma concepção equivocada do que é uma formação em serviço e do que significa a inclusão escolar. (MANTOAN 2003, p 78)

Os professores estão condicionados a aprender de maneira isolada a realidade na qual atuam as formações são essencialmente ministradas de forma instrucional, mas o que estes esperam realmente é uma preparação prática para lidar com os desafios, do educando com necessidades educacionais especial é o fazer pedagógico que está sendo oprimida diante da realidade de formações instrucionais, sem uma didática voltada a realidade do professor com sugestões que viabilizem soluções nos processos de ensino aprendizagem.

As formações precisam ter o fazer pedagógico para que o docente saia dotado de novas competências vencendo novos desafios que associados a prática educacional tornará a aprendizagem mais prazerosa e significativa. Com estratégias que visem despertar a autonomia, motivação, curiosidade sempre dentro dos princípios educativos e objetivos educacionais atendendo as necessidades pessoais e características de cada um, MANTOAN pontua dizendo que:

Se, de um lado, é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, de outro, não se pode descuidar da realização dessa formação e deve-se estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem, para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, e também a como reagem às novidades, aos novos possíveis educacionais.(MANTOAN 2003 p 43)

Buscando trabalhar em equipe juntamente ao professor de classe regular o profissional da educação especial irá privilegiar o alunado assim adotando práticas que promovam a inclusão destes no contexto escolar, é preciso está atento a forma como os professores aprendem, pois ao se profissionalizar e aperfeiçoarem seus conhecimentos pedagógicos além

do que os docentes precisam está constantemente se atualizando para desenvolver novas competências e reforçar ainda mais as já existentes, pois é notório que só se desenvolve no outro aquilo que já se tem. Sua missão é desafiadora e ao mesmo tempo gratificante, com o olhar no futuro preparado para as novas mudanças tecnológicas e sociais, contribuindo para o sucesso do discente e dando suporte para sua inclusão social. Seu papel não é só ensinar, mas buscar meios para que os alunos aprendam a aprender, construindo saberes essenciais para seus estudos e experiências.

Quanto mais conhecemos determinado fato ou assunto, mais nos sentimos seguros diante dele. O novo gera insegurança e instabilidade, exigindo reorganização, mudança. É comum sermos resistentes ao que nos desestabiliza. Sem dúvida, as ideias inclusivas causaram muita desestabilidade e resistência. (MINETTO, 2008, P. 17)

A sociedade exige um modelo de ensino que veja o sujeito como um agente transformador da realidade, assim o bom docente precisa aprender a lidar com as necessidades de cada um, procurando a melhor maneira para despertar aprendizagens significativas. Isso ocorre quando se valoriza a linguagem, a percepção, hábitos de vida, etc. para assim propor desafios, criar problemas relacionando-os aos conteúdos para que isso faça sentido para o educando.

O professor é um mediador com objetivos e planos para tornar o aluno sujeito ativo de sua aprendizagem desenvolvendo habilidade, tornando-o capaz de transformar a si e o meio no qual está inserido ressaltando que:

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. (UNESCO, 1994, P. 05)

NA SALA DE AULA: RESPEITO AOS DIFERENTES RITMOS DE APRENDIZAGEM

Como mediador organizador que orienta as atividades dos alunos, durante o processo de ensino aprendizagem, no projeto político pedagógico (PPP) da escola direciona as ações para que o professor possa atuar e assumir o compromisso com o respeito à diversidade a colaboração e cooperação.

Toda criança apresenta um ritmo único no processo de aprendizagem vários fatores como: a história particular, psicológica, social, cultural, estrutura biológica, familiar influenciam no processo do desenvolvimento da aprendizagem.

Ao se tratar de aprendizagem não existe receita pronta. Vários caminhos direcionam e facilitam situações que estimulam a aprendizagem, porém deve-se ter uma atenção especial para o ritmo de aprendizado para cada indivíduo, mas para que a inclusão aconteça de fato à educação precisa ser norteada neste princípio.

(...) todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, usam de recursos e parceria com a comunidade (UNESCO, 1994, P. 05)

A escola é um ambiente onde todos devem ser tratados com igualdade, sendo assim todos precisam ter as mesmas oportunidades, porém essas podem ser aplicadas de forma diferenciada dependendo da necessidade educacional de cada um. Com estratégias que visem o melhor desempenho a fim de alcançar a evolução de cada um respeitando sua necessidade especial. Como espaço para criar, inventar, mediar, construir, etc. saberes respeitando todos.

(...) O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (UNESCO, 1994, P. 05)

Transformar uma escola tradicional em uma escola inclusiva é um grande desafio. Compreender que ao longo do tempo as pessoas com necessidades especiais perderam a sua identidade, no geral vistas como cego, down, surdo, precisa-se compreender as diferenças não como algo fixo que incapacita a pessoa, mas reconhecer e valorizar a pessoa humana são essenciais na esfera escolar e que essa diversidade torna o espaço escolar num ambiente muito rico cheio de experiências e trocas de saberes diversos que proporcionam momentos únicos que fortalecem vínculos que favorecem o processo de ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que os discentes portadores de necessidades educacionais especiais precisam de uma escola que realmente inclua-os no processo de ensino aprendizagem é notável a real necessidade de que a escola perpassasse esse campo de transmissora de conhecimentos, sem importa-se com as dificuldades de aprendizagem, por outro lado docentes precisam passar a

enxergar as competências do mesmo, deixando de lado as suas limitações tendo em vista que:

Uma escola inclusiva não “prepara” para a vida. Ela é a própria vida que flui de vendo possibilitar, do ponto de vista político, ético e estético, o desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade crítica e construtiva dos alunos- cidadãos que nela estão, em qualquer das etapas do fluxo escolar ou das modalidades de atendimento educacional oferecidas. (CARVALHO, 2007, p. 34-35)

A escola é de fundamental importância no seio social, ela é vida, que influencia em todas as esferas da sociedade, sendo essa de fundamental para a inclusão, incluir sujeitos no processo de ensino aprendizagem, desta forma incluir significa contemplar a diversidade de dificuldades de educando com necessidades educacionais especiais, mas à medida que se preocupa com as dificuldades enfrentadas por cada sujeito, nos deparamos com o docente que precisa ter comprometimento ao assumir o seu papel na escola inclusiva.

Desta forma o papel do professor de apoio especializado nada mais é do que firmar parceria com o professor da sala de aula do ensino regular, para a partir daí, propor planos, traçar objetivos para desenvolver a aprendizagem neste educando. Ele saberá como atuar, quais os recursos serão necessários para estimular aprendizagem, afinal ele é um especialista no assunto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**, p. 5 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 de novembro de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, 2013.

_____. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental**. 2006p. 8. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso em: 25 de setembro de 2018.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 09 de outubro de 2007**, p. 1-15 Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 25 de setembro de 2018.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 5. Editora Mediação: Porto Alegre, 2004.

MANTOAM, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**, Maria Teresa Eglér Montoan. Rosângela Gravioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, São Paulo: Sumus, 2006.

_____, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR: O que é? Por quê? Como fazer?**, São Paulo: Moderna, 2003.

MINETTO, M. F. **O Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

ROPOLI, Edilene A. et al. **A Escola Comum Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, vol. 1).

CAPÍTULO 15- RESUMO SOBRE O DOCUMENTÁRIO “O POVO BRASILEIRO” DE DARCY RIBEIRO: A IMPORTÂNCIA DA MATRIZ INDÍGENA PARA A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO

Ana Maria Pereira de Paiva

Mestrando em Ciências da Educação – Word University Ecumenical

Polyana Araújo Oliveira Martins

Mestrando em Ciências da Educação – Word University Ecumenical

Resumo: A cultura brasileira é um mosaico de tradições, crenças e saberes, profundamente influenciada pela herança indígena. Povos indígenas habitaram o Brasil antes da chegada dos portugueses, deixando um legado duradouro em diversas esferas, como gastronomia, práticas medicinais, música, dança, língua e religiosidade. O documentário "O Povo Brasileiro" de Darcy Ribeiro destaca a influência das matrizes étnicas indígenas, africanas e europeias na construção da cultura nacional. A matriz indígena, em particular, contribuiu significativamente para a formação da identidade brasileira, através de práticas culturais, sociais e filosóficas. Essa influência se manifesta na culinária com a mandioca, na música com ritmos tradicionais e na organização social comunitária. A preservação dessa herança é essencial para a compreensão da diversidade e riqueza cultural do Brasil, promovendo uma sociedade mais inclusiva e consciente da sua história e identidade.

Palavras-chave: Darcy Ribeiro. Indígena. Povo Brasileiro.

INTRODUÇÃO

A cultura brasileira é um mosaico de tradições, crenças e saberes que se entrelaçam para compor a identidade nacional. Dentre as muitas influências que moldaram essa rica diversidade cultural, destaca-se a herança indígena, um elemento primordial na formação do povo brasileiro. Neste relatório de pesquisa, empreende-se uma jornada pelo universo das culturas indígenas e sua herança histórica, social e cultural para o Brasil.

Ao longo dos séculos, as diferentes etnias indígenas habitavam as terras que hoje compõem o país, deixando um legado que transcende o tempo e permanece vivo no tecido social brasileiro. A influência indígena pode ser encontrada em diversas esferas da cultura, desde a gastronomia até as práticas medicinais tradicionais, passando pela música, dança, língua e religiosidade. Essa presença marcante é fundamental para entendermos a formação do povo brasileiro e a construção de sua identidade única.

Para adentrar nesse universo cultural, conta-se com o valioso auxílio do documentário "O Povo Brasileiro", idealizado pelo renomado antropólogo Darcy Ribeiro. Lançado no ano 2000, o documentário é uma adaptação do livro homônimo de Darcy Ribeiro, publicado em 1995. Essa obra-prima audiovisual, conduz por uma jornada

histórica e antropológica, na qual pode-se compreender a profundidade da influência indígena na construção da cultura brasileira.

Darcy Ribeiro, ao longo do documentário, apresenta as diferentes matrizes étnicas que compõem o povo brasileiro, destacando a significativa contribuição dos povos indígenas, africanos e europeus. Focalizando nossa atenção na herança indígena, o espectador encontra-se levado a um mergulho nas raízes culturais que foram lapidadas ao longo de séculos de convivência com a natureza e entre si, ocorrido em uma pluralidade cultural única e fascinante.

Ao longo deste relatório de pesquisa, busca-se sintetizar o aprendizado e compreensão, acerca da importância da herança indígena na formação da cultura brasileira, reconhecendo-a como parte intrínseca de nossa identidade coletiva, lançando luz sobre essa temática relevante, enriquecendo o conhecimento e o diálogo em torno da história e da cultura do Brasil.

AS ABORDAGENS ACERCA DOS POVOS INDÍGENAS

O documentário "O Povo Brasileiro", dirigido por Darcy Ribeiro, inicia com uma breve reflexão sobre as mudanças ocorridas no mundo, utilizando o período de cinquenta anos como marco, comparando à reinvenção do mundo após a guerra com as mudanças de paradigmas que as grandes navegações impuseram.

Nesse contexto, o Brasil é retratado como um lugar mítico, sem males, um novo mundo, sendo mencionados relatos sobre a "ilha Brasil" no ano 1.000. Porém, em 1.500, a "descoberta" oficial do Brasil ocorreu, ignorando a presença dos indígenas nessa terra, sem considerar suas culturas e tradições.

Em seu primeiro tópico, a produção audiovisual, discorre sobre a "Matriz Tupi" como a base da cultura indígena no Brasil. Darcy Ribeiro classifica os antepassados indígenas do povo brasileiro de acordo com suas línguas, sendo destacados grupos como Macro-jê, Macro-tupi, Arawak e Karib. Eles já habitavam o território brasileiro antes da chegada dos portugueses, apresentando uma rica diversidade cultural.

Revela que os povos indígenas viviam em tribos independentes, sem uma organização social no que tange ao conceito de "nação". Cada tribo possuía sua própria cultura e práticas identitárias. Mesmo assim, havia interligações culturais entre elas por meio de costumes e línguas. O modelo educacional indígena na época se assemelhava ao pré-histórico, com cada indivíduo colaborando com o grupo e bastando a si próprio,

processo esse que foi permeado por comportamentos e pelo aprendizado de habilidades, que o sedentarismo histórico possibilitou.

Destaca-se a relevância dos indígenas tupinambás, que foram os que mais realizaram contatos com os europeus. Eram guerreiros dedicados e sua relação com a guerra tinha significado social importante para o avanço do povo tupi. As aldeias tupinambás apresentavam uma organização em malocas, espaços que abrigavam centenas de pessoas, demonstrando uma harmonia de convivência entre seus membros.

O documentário também aborda o sincretismo cultural presente na cultura brasileira, resultado do encontro e interação entre os povos indígenas, colonizadores portugueses e africanos escravizados. Essa fusão de elementos culturais é uma das principais características da cultura brasileira, enriquecendo a identidade nacional.

Além disso, ressalta a importância das contribuições indígenas para a cultura brasileira, incluindo objetos como redes de dormir e cerâmicas, bem como alimentos como a mandioca e o chimarrão, que se tornaram parte essencial do cotidiano do país.

Em síntese é evidente no decorrer do documentário, a cultura e herança indígena como elementos fundamentais na formação da identidade nacional brasileira. A diversidade cultural dos povos indígenas e sua interação com outras culturas são peças-chave para a compreensão da riqueza e a singularidade da cultura brasileira atual. Valorizar e respeitar essa herança cultural é essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva, consciente e sustentável.

A importância da matriz indígena para a formação do povo brasileiro é um tema de extrema relevância na compreensão da identidade nacional e da diversidade cultural do país. O documentário de Darcy Ribeiro, aliado às reflexões de Munduruku e Schaden, nos proporciona uma visão abrangente sobre a influência dos povos indígenas na construção da cultura brasileira.

Schaden (1964) destaca que o processo de aculturação dos indígenas no Brasil foi complexo e envolveu a interação entre diferentes grupos culturais, resultando em um sincretismo cultural. Esse sincretismo é uma característica marcante da cultura brasileira, resultado do encontro e fusão de elementos culturais dos indígenas, dos colonizadores portugueses e dos africanos escravizados. Essa rica mistura de tradições, crenças e práticas se manifesta em diversas áreas da vida social do país, como na religião, música, culinária, literatura, arte e linguagem.

As contribuições dos indígenas para a formação do povo brasileiro são de valor inestimável e abrangem diversas esferas da cultura e identidade nacional. A matriz

indígena deixou marcas profundas na religião, música, culinária, literatura, arte e linguagem do Brasil, enriquecendo a sociedade com suas tradições milenares e saberes ancestrais.

Na religião, a espiritualidade dos indígenas foi incorporada e mesclada com elementos do catolicismo pelos colonizadores, essas práticas religiosas são uma expressão da conexão íntima com a natureza e a crença na interação entre o mundo material e espiritual, contribuindo para uma espiritualidade rica e diversa que permeia a sociedade brasileira.

A música indígena também deixou sua marca no Brasil, influenciando ritmos e instrumentos musicais que se tornaram parte integrante da cultura brasileira. Os sons dos tambores, flautas e cantos indígenas foram assimilados e incorporados ao folclore e às tradições musicais do país, proporcionando uma expressão artística única que ecoa em festivais e celebrações.

A culinária brasileira é fortemente influenciada pelos saberes e alimentos indígenas. A mandioca, as frutas nativas e a utilização de diferentes técnicas culinárias dos povos indígenas contribuíram para uma gastronomia rica em sabores e tradições. A comida é vista não apenas como uma necessidade nutricional, mas como uma forma de celebração da identidade cultural do Brasil.

Na literatura e na arte, a riqueza da cultura indígena também é retratada e celebrada. Temas e símbolos indígenas são frequentemente abordados em obras literárias, pinturas, esculturas e artesanatos, exaltando a relação dos indígenas com a natureza e suas tradições ancestrais. Além disso, a língua portuguesa no Brasil também recebeu influência dos povos indígenas, incorporando palavras e expressões de suas línguas nativas. Esse enriquecimento linguístico é uma evidência da influência dos indígenas na construção da identidade linguística do país.

Munduruku (2013) destaca a contribuição dos povos indígenas para a cultura brasileira com a introdução de objetos e alimentos característicos, como a rede de dormir, cerâmicas, farinha de mandioca e chimarrão. Esses elementos se tornaram marcas registradas do Brasil, enriquecendo a identidade nacional e evidenciando a sabedoria e criatividade dos povos ancestrais.

Ao longo dos séculos, os indígenas brasileiros desenvolveram uma relação intrínseca e harmoniosa com a natureza, o que resultou em um vasto conhecimento ancestral sobre os recursos naturais e o meio ambiente. Seus conhecimentos são preciosos para a preservação do ecossistema e para a busca de soluções sustentáveis para os desafios

atuais relacionados à conservação ambiental.

É fundamental combater preconceitos e estereótipos em relação à cultura indígena, especialmente no ambiente educacional. A valorização dessa herança cultural deve ir além do diploma, buscando ensinar às crianças indígenas a riqueza de sua identidade cultural e o respeito à diversidade étnica e cultural do Brasil (MUNDURUKU, 2013). O autor Munduruku se dedica a difundir a cultura indígena por meio de seus trabalhos, como livros, palestras, cursos e conferências, contribuindo para o combate ao preconceito e à valorização dessa herança.

A formação da cultura brasileira é permeada pela influência indígena, desde a culinária com alimentos como mandioca, milho e frutas nativas, até a música com ritmos como o maracatu e o forró, além da arte e das línguas com elementos indígenas (SCHADEN, 1964). Essa matriz cultural indígena é um pilar fundamental na construção da identidade brasileira e deve ser valorizada e preservada como parte essencial do patrimônio cultural do país.

A importância dos povos indígenas para a formação do povo brasileiro transcende aspectos tangíveis da cultura, manifestando-se de forma filosófica e social no modo de vida dos brasileiros. Suas marcas são visíveis na relação intrínseca e harmônica com a natureza, que influenciou a cosmovisão brasileira. Ao valorizarem a conexão com o meio ambiente, os indígenas deixaram um legado de respeito à terra e aos recursos naturais, incutindo no povo brasileiro uma consciência ecológica e a busca por práticas sustentáveis em sua forma de viver.

A forma com que os indígenas se organizavam socialmente também deixou marcas profundas na sociedade brasileira. A vivência em comunidades e a valorização do coletivo em detrimento do individualismo contribuíram para uma cultura solidária e de apoio mútuo. Essa essência comunitária se reflete em manifestações culturais, como festas, danças e rituais que celebram a união e a diversidade, reforçando a coesão social e a identidade nacional.

A sabedoria ancestral dos indígenas também deixou sua marca nas relações humanas e familiares dos brasileiros. Valores como o respeito aos mais velhos, a valorização da sabedoria dos mais experientes e o cuidado com as crianças como parte fundamental da comunidade perpetuaram-se na cultura brasileira. Essa visão holística da sociedade, onde cada indivíduo é parte essencial do todo, fomenta uma noção de pertencimento e responsabilidade para com o coletivo.

O modo de viver dos indígenas estava intrinsecamente ligado à busca pelo

equilíbrio e harmonia com o entorno. Essa noção de equilíbrio permeou a cultura brasileira, influenciando a arte, a música e a literatura, e reflete-se na busca por um bem-estar integral, que considere a saúde física, mental e espiritual. A valorização da simplicidade e da conexão com a natureza contribuiu para uma abordagem mais holística em relação à vida e ao bem-estar.

Por fim, a resistência e resiliência dos povos indígenas diante das adversidades históricas deixaram uma lição de perseverança e identidade. A luta pela preservação de suas culturas e tradições, apesar das tentativas de assimilação e opressão, inspira os brasileiros a valorizarem suas raízes culturais e a reconhecerem a diversidade como uma riqueza a ser preservada. A herança indígena na forma de viver dos brasileiros é, portanto, um convite à reflexão sobre nossa identidade como nação e como parte de um todo maior, conectado à natureza e às múltiplas camadas culturais que nos constituem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a importância das contribuições dos povos indígenas para a formação do povo brasileiro. Suas marcas estão presentes não apenas nas manifestações culturais tangíveis, mas também de forma filosófica e social, moldando a maneira de viver dos brasileiros. A conexão intrínseca com a natureza, o respeito ao coletivo, a sabedoria ancestral e a busca pelo equilíbrio são legados valiosos que influenciaram a identidade e a cultura do país.

Preservar e valorizar a herança indígena é fundamental para a construção de uma sociedade mais consciente e inclusiva. A diversidade cultural é uma riqueza a ser celebrada e protegida, e reconhecer as contribuições dos povos indígenas é reconhecer a pluralidade que constitui a identidade brasileira. Nesse sentido, é essencial promover o respeito às culturas indígenas, combater o preconceito e fortalecer políticas de preservação e valorização de suas tradições e conhecimentos.

Além disso, as reflexões sobre as marcas indígenas na forma de viver dos brasileiros convidam à construção de um futuro mais sustentável e consciente. A consciência ecológica transmitida pelos indígenas pode ser um guia para a busca de soluções ambientalmente responsáveis e para a valorização da biodiversidade e dos recursos naturais. Reconhecer e aprender com as práticas ancestrais de convivência harmoniosa com a natureza é um caminho para enfrentar os desafios ambientais contemporâneos.

REFERÊNCIAS

CANAL PROF. EMÍLIO SARDE. **O Povo Brasileiro - Darcy Ribeiro** (Completo). www.youtube.com. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lDs2f52cbwE>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: Conversa sobre a origem e a cultura brasileira**. [s.l.]: Global Editora, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=psRcBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=a+contribui%C3%A7%C3%A3o+indigena+para+a+cultura+brasileira&ots=PINIFNWfyP&sig=FX5iLJz_YAgt-4UQfd-ofp70kVc#v=onepage&q=a%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20indigena%20para%20a%20cultura%20brasileira&f=false>. Acesso em: 25 jul. 2023.

NUNES, Angela - "**Brincando de ser Criança**": contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da infância, Tese de doutorado. Departamento de Antropologia do ISCTE, Lisboa, Portugal, 2003. Disponível em [www:<http://hdl.handle.net/10071/684>](http://hdl.handle.net/10071/684). Acesso em 25 de Jul. 2023

PALOMO ALVES, Álvaro M. **A história dos jogos e a constituição da cultura lúdica**
The history of games and the constitution of play culture. Revista Linhas, Florianópolis, v. 4, n. 1, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1203>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SCHADEN, Egon. **ACULTURAÇÃO INDÍGENA ENSAIO SOBRE FATORES E TENDÊNCIAS DA MUDANÇA CULTURAL DE TRIBOS ÍNDIAS EM CONTACTO COM O MUNDO DOS BRANCOS**. [s.l.]: Revistas USP, 1964. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ra/article/download/131735/127975/251352>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

TASSINARI, . M. I. **A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira**. Ilha Revista de Antropologia, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217–244, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n1p217>. Acesso em: 25 jul. 2023.

CAPÍTULO 16- AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Pricila Kelly Patricia Da Silva

Graduada em Pedagogia, pós em Psicopedagogia
Institucional e Clínico e Gestão Escolar e
Coordenação Pedagógica, cursando mestrado em
Ciências da Educação

Resumo: Na era da tecnologia, da globalização e dos avanços científicos em que vivemos, a educação aparece com exigências ainda maiores no que diz respeito à sua qualidade, o que faz da Avaliação um tema muito importante, devido à artificialidade da mesma e aos objetivos claros e coerentes que não se fazem presentes na mesma. Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo investigar concepções, práticas e perspectivas de avaliação da aprendizagem conceitual no ambiente escolar. Mediante estudos bibliográficos e entrevistas, buscou-se analisar a avaliação no âmbito escolar. Na análise dos dados identificou-se profunda semelhança entre as concepções de avaliação presentes nos investigados. Devido à necessidade de uma compreensão clara e objetiva sobre a avaliação é que este artigo traz intencionalmente considerações, pesquisas e busca de alternativas, para que os professores se sintam mais seguros ao selecionar seus instrumentos avaliativos, sendo mais justos e conscientes ao avaliarem seus alunos. Este artigo é justamente o relato de todo um trabalho, oferecendo uma maior segurança ao educador que trabalha diretamente com o processo de avaliação dando-lhe embasamento teórico e incentivando-o a ter critérios justos e coerentes para que ele não cometa injustiças quanto ao processo avaliativo.

Palavras chaves: Avaliação, Ensino e Aprendizagem, concepções

INTRODUÇÃO

O ato de avaliar implica na coleta, na análise e na síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou de qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor, ou, a qualidade atribuído ao objeto conduz a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. Esta tomada de decisão é o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso da ação, a partir do valor ou qualidade atribuído, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. Segundo Luckesi (2002), a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica da ação.

A avaliação, segundo Haydt (2000), Sant’anna (2001), Luckesi (2002) apresenta-se em três modalidades. Dentre as referidas modalidades está a avaliação somativa ou classificatória. Segundo Haydt (2000), a avaliação somativa tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis

de aproveitamento apresentados. O objetivo da avaliação somativa é classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir.

Medir significa determinar a quantidade, a extensão ou o grau de alguma coisa, tendo por base um sistema de unidades convencionais. Na nossa vida diária estamos constantemente usando unidades de medidas, unidades de tempo. O resultado de uma medida é expresso em números. Daí a sua objetividade e exatidão. A medida se refere sempre ao aspecto quantitativo do fenômeno a ser descrito (HAYDT 2000, p. 9).

Dentre as concepções de avaliação além da somativa e/ou classificatória, há também outras duas modalidades que são denominadas de avaliação formativa e a outra, de avaliação diagnóstica.

Avaliação formativa é realizada com o propósito de informar o professor e o aluno sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares. Localiza a deficiência na organização do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações no mesmo e assegurar o alcance dos objetivos.

A referente modalidade de avaliação é chamada formativa no sentido que indica como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos.

Formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (SANT'ANNA, 2001, p. 34).

A terceira concepção de avaliação, a avaliação diagnóstica é constituída por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas.

Os alunos e professores, a partir da avaliação diagnóstica de forma integrada, reajustarão seus planos de ação. Esta avaliação deverá ocorrer no início de cada ciclo de

estudos, pois a variável tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subsequentes, caso não se faça uma reflexão constante, crítica e participativa.

A referida função diagnóstica da avaliação obriga a uma tomada de decisão posterior em favor do ensino, estando a serviço de uma pedagogia que visa à transformação social. A avaliação deve estar comprometida, assim, com uma proposta histórico-crítica.

Desta forma, visando um estudo sobre a avaliação no processo ensino/aprendizagem realizamos uma pesquisa bibliográfica embasada em um suporte teórico, construindo um trabalho que possa contribuir para os educadores em geral.

Assim, analisamos a importância da avaliação no processo ensino/aprendizagem. O objetivo geral desta pesquisa é analisar como as modalidades de avaliação podem contribuir para os educadores no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. E os objetivos específicos são: compreender a avaliação como auxílio ao educador no desenvolvimento da aprendizagem de seus educandos e analisar os desafios enfrentados pelos professores em relação à avaliação da aprendizagem.

A partir do objetivo de analisar as práticas de avaliação e sua adequação às necessidades dos alunos, fizemos o aprofundamento teórico por meio de obras que tratam da necessidade e da importância das modalidades de avaliação em sala de aula.

Estudamos os desafios enfrentados pelo professor frente à avaliação. Desta forma buscamos maneiras de vencer esses desafios.

É necessário diminuir, senão eliminar, a distância entre o discurso e a prática, isto é, aquilo que se fala e o que se faz na prática de avaliação que existe na escola. O avanço nessa direção só é possível se a avaliação for compreendida na sua inter-relação com o processo educativo, do qual é parte integrante.

Nesta pesquisa utilizamos como referencial teórico os seguintes autores: AZZI (2001), COSTA, Sebastião Moreira (2004), DALBEN (2005), HAYDT (1998, 2000), HOFFMANN (2006, 2018), LUCKESI (2000), SANT'ANNA (2001) VASCONCELLOS (2005.)

Para que se possa entender melhor a questão da avaliação e as suas consequências para o desenvolvimento do educando é muito importante definir o que está sendo

considerado como avaliação. Apropriar-se de um conceito de avaliação não é apenas falar sobre ele, é saber avaliar conscientemente, conhecendo os fundamentos que sustentam nossa prática.

Para Haydt (1998, p.10):

Avaliar é julgar ou fazer apreciação de alguém ou de alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim sendo, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos.

Assim, podemos observar que, sendo a avaliação um processo qualitativo, que reúne o quantitativo, deve ser uma reflexão sobre o nível da qualidade do trabalho escolar, tanto do professor como do aluno, pois o processo ensino/aprendizagem envolve ambos.

- **A AVALIAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

A função diagnóstica da avaliação serve como instrumento auxiliar da aprendizagem e não como instrumento de aprovação ou reprovação. Portanto, o ato de avaliar, sob a perspectiva amorosa, se destina ao diagnóstico e por isso mesmo à inclusão; desse modo, por si só se constitui um ato amoroso.

A avaliação deve ter um caráter contínuo, que supõe trocas constantes de experiências entre avaliador e avaliado, o que implica maior interação com as próprias famílias dos educandos, especialmente aqueles das séries/anos iniciais do ensino fundamental.

É necessário que o processo de avaliação, aconteça constantemente para sabermos se os objetivos propostos estão sendo alcançados. Assim, a avaliação contribuiria não apenas para a verificação e compreensão do que o aluno aprendeu, como também, para o desenvolvimento pessoal do próprio educando (HAYDT, 1998).

Avaliar é refletir sobre determinada realidade, a partir de dados e informações, e emitir um julgamento que possibilite uma tomada de decisão. Avaliar é muito mais que

medir, pois medir é apenas descrever uma realidade, ou seja, é obter dados e informações, enquanto avaliar é contribuir para o sucesso do educando, para uma reflexão do educador e para o alcance dos objetivos do trabalho pedagógico. Para Haydt (1998, p.10):

Avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim sendo, a avaliação consiste na coleta de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos. (...) Podemos dizer que, enquanto a mensuração é, basicamente, um processo descritivo (pois consiste em descrever quantitativamente um fenômeno), a avaliação é um processo interpretativo (pois consiste num julgamento tendo como base padrões ou critérios).

Os critérios de avaliação de algumas instituições estão apenas preocupados em quantificar e classificar o aprendizado do aluno, quanto ao seu rendimento escolar. Quando isso acontece a avaliação está sendo vista como o fim de um processo e não como um meio ou um ponto de referência para uma reflexão, análise, investigação do processo ensino/aprendizagem. Com isso, a avaliação está sendo um processo único, onde o professor tem uma função exclusiva de emitir conceitos; este por sua vez tem a função de aprovar ou reprovar o aluno dependendo da classificação que ele recebeu. Embora chamem isso de avaliação, não pode ser o único “modelo” a ser usado quando se trata de avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, pois desta forma o educador está valorizando apenas o resultado final obtido pelo aluno e não o seu desenvolvimento no processo ensino/aprendizagem (HAYDT, 1998, p. 10).

1.1 DIFERENTES MODALIDADES DE AVALIAÇÃO

Abordar as diferentes modalidades de avaliação, caracterizando ou definindo cada uma delas, não significa separá-las. Ao contrário, significa compreender o significado de cada uma para melhor perceber sua inter-relação (AZZI, 2001, p.16).

Segundo Vianna (1997, p.36), citado por Costa e Rocha (2004, p.70):

O mais importante, na avaliação educacional, não é comparar variáveis que nem sempre são comparáveis, mais levantar dados que permitam definir níveis significativos de aprendizagem e expressá-los em termos compreensíveis para os alunos, professores e administradores, além de

refletirem o construto que está sendo avaliado.

O eixo da relação escolar situa o professor numa posição privilegiada de avaliador, mas não se pode esquecer que o aluno tem lentes próprias, e é importante saber como ele vê este processo (DALBEN, 2005, p.131).

1.2 Avaliação Diagnóstica

É uma avaliação que envolve uma rede de relações em que estão incluídos aquele que ensina e aquele que aprende, com suas histórias, suas formas de agir e pensar. É a avaliação utilizada por aqueles que acreditam que as pessoas são sempre capazes de crescerem.

A avaliação diagnóstica acontece principalmente na fase inicial de um trabalho, com a função de obter informações sobre o contexto em que a ação pedagógica irá ser desenvolvida, possibilitando a definição dos objetivos do trabalho e do caminho a ser percorrido para alcançá-los.

A avaliação diagnóstica é muito importante ao longo de todo o processo ensino/aprendizagem, pois permite o acompanhamento do desenvolvimento do educando e também a compreensão dos resultados obtidos, sejam eles positivos ou negativos, fornecendo contribuições para as intervenções pedagógicas (AZZI, 2001, p.162).

1.3 Avaliação formativa

Com características bastante singulares, a avaliação formativa não tem como função atribuir notas sem conceitos, mas determinar os avanços da aprendizagem e contribuir para melhorar a ação didática.

A avaliação formativa é muito mais que uma verificação de desempenho do aluno. É uma reflexão constante sobre os resultados demonstrados na sala de aula, é uma tomada de consciência do progresso e das dificuldades dos alunos e nos permite captar avanços e as dificuldades que forem manifestadas ao longo do processo, ainda em tempo de tomar providências que possam afastar as dificuldades percebidas.

Nessa modalidade de avaliação, nenhum instrumento pode ser descrito como prioritário ou adotado como modelo. O professor diversificando os instrumentos e as atividades ele deve ser coerente, com isso possibilitará obter melhores informações sobre o trabalho em classe. Dessa forma, os alunos são respeitados em sua individualidade e podem observar seus progressos e avanços em relação a si próprios dentro do ritmo da aprendizagem (AZZI, 2001,p.162).

1.4 Avaliação Somativa

A avaliação somativa é associada à ideia de classificação, aprovação ou retenção, a avaliação final, muitas vezes é desvalorizada ou desconsiderada, sobretudo no discurso sobre o trabalho pedagógico. Essa modalidade de avaliação costuma ser criticada e descartada sem nenhuma análise de sua função e contribuições efetivas para o processo ensino/aprendizagem.

Em uma proposta que tenha como objetivo a classificação dos alunos, esta modalidade de avaliação faz sentido e é muito válida, pois prepara o aluno para as cobranças em qualquer processo seletivo. Mas quando o objetivo é a aprendizagem efetiva, esta modalidade de avaliação não é muito significativa, pois preocupa apenas com o resultado final e não auxilia o avanço, o crescimento e o aprendizado do educando (AZZI, 2001, p.163).

1.5 Avaliação Contínua

A avaliação contínua possibilita o acompanhamento diário da produção e desenvolvimento do aluno. Sendo a avaliação um ato constante na vida, o momento da avaliação deixa de ser algo tão terrível para ser comum, diminuindo ou não, gerando tanta ansiedade, possibilitando uma coleta real e concreta de informações.

O educador com as informações reais coletadas em sala de aula poderá possibilitar que o aluno veja como caminha o seu processo de aprendizagem e, a partir daí, possa conhecer as facilidades e as dificuldades no seu desenvolvimento educacional. Para que essas informações sejam aproveitadas verdadeiramente é fundamental que o professor esteja preparado para falar dos aspectos negativos e também dos aspectos positivos, pois

quando se valoriza apenas os aspectos negativos e não se ressalta os aspectos positivos, pode-se intervir no potencial dos educandos, desestimulando e talvez impedindo o seu crescimento no processo educativo.

A avaliação contínua permite compreender e vivenciar o fato de que a avaliação não existe para perseguir, nem punir o aluno. Ela existe para auxiliar o educando em todo o processo de escolarização (AZZI, 2001, p.163).

METODOLOGIA

Este artigo aborda sobre a pesquisa qualitativa como uma metodologia de pesquisa complementar. A pesquisa qualitativa se caracteriza pelo desenvolvimento conceitual, de fatos, ideias ou opiniões, e do entendimento indutivo ou interpretativo a partir dos dados encontrados. Tem caráter exploratório, subjetivo e espontâneo, percebido pelos métodos utilizados neste tipo de pesquisa, como observação direta, entrevistas, análise de textos ou documentos e de discursos de comportamento gravados. Utilizou-se, como metodologia para este estudo, a análise por meio pesquisa literária que aborda sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para organização e facilitação da apresentação dos resultados coletados foi organizado em perguntas e respostas. Levantou-se informações sobre a prática pedagógica voltada para avaliação da aprendizagem, aspectos gerais da avaliação da aprendizagem, abordando os principais instrumentos usados para avaliar os alunos e como se dá o processo de seleção.

Quando pergunta sobre qual é a proposta avaliativa da sua escola, a professora afirma que: R. São utilizados como propostas a Avaliações Formativas, avaliações Diagnósticas, Avaliações Somativas.

Quando pergunta qual é concepção de avaliação da aprendizagem, a professora afirma que: R. São meios adotados com o objetivo de tornar os atos de ensino mais produtivo, estabelecendo relação ensino-aprendizagem.

Quando pergunta quais instrumentos são utilizados para avaliação da aprendizagem do aluno, a professora afirma que: R. Pelo desenvolvimento do avaliado nas atividades

desenvolvidas na escola. Participação na abordagem

dos temas; Empenho nas atividades em classe e extraclasse; Avaliação escrita sem consulta.

Quando pergunta em que momento a aprendizagem do aluno é avaliada a professora afirma que: R. Através de diagnósticos, por meio de questões e de diálogos, pelos desempenhos básicos e desenvolvimentos de atividades e habilidades de cada um.

Quando pergunta quais desafios são vivenciados na avaliação da aprendizagem a professora afirma que: R. Traçar estratégias que possa trabalhar as particularidades de cada avaliado

Quando pergunta se há orientações por parte da escola para avaliação da aprendizagem a professora afirma que: R. Sim, sempre está preocupada com o desenvolvimento do aluno, por isso busca alternativas, através de avaliações bimestrais e de atividades que desenvolva a aprendizagem significativa, além de ser um método de avaliar o seu trabalho como também serve de indicador de rendimento escolar.

Quando pergunta como ocorre o processo avaliativo da aprendizagem dos alunos com deficiência a professora afirma que: R. Avaliar cada atividade de forma particular, respeitando a cognição do aluno e Flexibilização dos conteúdos e dos suportes.

Quando pergunta se os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados tem mostrado eficazes a professora afirma que: R. Nesse sentido tem sim se mostrado eficaz, pois a função principal da avaliação da aprendizagem é diagnosticar o nível atual de rendimento dos estudantes. A partir desses dados, os profissionais da educação podem propor atividades, metodologias e práticas para melhor atender às demandas das turmas e aos problemas específicos de cada estudante.

Quando pergunta se os planejamentos didáticos estão voltados para contemplar a proposta de avaliação do PPP, a professora afirma que: R. Sim, os planejamentos são todos voltados nas orientações sugeridas no PPP da escola, e a avaliação é uma parte fundamental a ser seguida.

Quando pergunta como é desenvolvida a metodologia de avaliação da aprendizagem do aluno proposta pelo PPP, a professora afirma que: R. A avaliação expressa no PPP vem ao encontro de uma avaliação inovadora em que a mesma é interpretada como uma ferramenta de integração entre ensino-aprendizagem, sendo essencial que a avaliação seja contínua e não simplesmente em um único momento.

Analisando as respostas acima, observa-se os principais instrumentos avaliativos

usados pela professora destacam-se: provas objetivas, provas subjetivas, seminários, relatórios, provas de consultas e atividades complementares. Vasconcellos (2005) reitera que os professores fazem o uso de provas por ser mais cômodo e já faz parte da cultura da avaliação escolar, no entanto sabe-se que trata ainda de um instrumento usado na maioria das vezes de forma meramente quantitativa e somativa, sem propor reflexões críticas a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Sant'Anna (1999) o uso de relatórios serve para informar, relatar e fornecer resultados e apresentar experiências realizadas ao longo de uma atividade específica. O sucesso do instrumento avaliativo não se baseia apenas na sua escola, é importante também que a atividade seja organizada de forma intencional e orientada para e com os alunos.

Numa perspectiva tradicional, a avaliação.

[...] tem a função de exame, pois valoriza os aspectos cognitivos com ênfase na memorização; a verificação dos resultados se dá através de provas orais ou escritas, nos quais, os alunos devem reproduzir exatamente aquilo que lhe foi ensinado. A tradição dos exames escolares que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzida pelos padres Jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do séc. XVII). (LUCKESI, 2003, p.16).

Dessa maneira, para Luckesi (2003), o conceito de avaliação, amparado na concepção tradicional de ensino, traz o avaliar com a função de prática de exames, em que, apenas verificam os resultados obtidos por meio de provas orais ou escritas, e que, por conseguinte, valorizam-se os aspectos cognitivos com a ênfase na memorização dos conteúdos

Para Luckesi (2002, p.81) a avaliação:

[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos [...].

A avaliação propicia compreender o estágio de aprendizagem em que se situa o

aluno, no qual, este mesmo aprende de uma determinada forma e que tem as suas próprias dificuldades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem nas escolas se dá mediante o desdobramento da prática docente, transversalizada por concepções caracterizadas como: diagnóstica, formativa, somativa, classificatória e mediadora, discutidas por autores como Luckesi (2018) e Hoffmann (2006; 2018).

Cada concepção avaliativa está diretamente ligada a uma compreensão de educação; seja associada a aspectos tradicionais, voltada para a metrificação do conhecimento (Luckesi, 2018), ou pensada com vistas à superação de um modelo classificatório por meio de processos reflexivos e implementação de diferentes estratégias, recursos e instrumentos para avaliar, conforme aponta Hoffmann (2006), ao discutir a avaliação na perspectiva mediadora.

Mediante a presente pesquisa verificamos que as concepções e práticas avaliativas presentes em contexto escolar estão em sintonia com as teorias sobre a avaliação e com o que versam os documentos educacionais sobre o referido tema. Não há um desconhecimento ou discordância das teorias sobre a avaliação; isso foi facilmente identificado quando realizamos a análise das concepções e práticas avaliativas em contexto escolar.

A avaliação, conforme foi apresentada ao longo deste artigo, é um processo abrangente, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências e dificuldades a fim de possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos que impedem a aprendizagem dos alunos. A avaliação contínua e progressiva é necessária para acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades.

REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Avaliação escolar: desafio a educação. Coleção Veredas Formação Superior de Professores, Guia de estudo, Módulo 6. Vol. 3, Belo Horizonte, 2001.

COSTA, Sebastião Moreira; ROCHA, Érica Ramos. Avaliação Escolar com a palavra o aluno. Cotia, São Paulo: Íbis, 2004.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Avaliação da aprendizagem: operacionalização. Coleção Veredas Formação superior de professores, Guia de estudo, Módulo 6. Vol. 4, Belo Horizonte, 2005.

HAYDT, Regina Cazaux. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 2000.

HAYDT, Regina Cecília C. Avaliação do processo ensino-aprendizagem. São Paulo: Ática, 1998.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 26. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover: as setas do caminho. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Maneiras de avaliar a aprendizagem. Pátio. São Paulo, ano 3. n° 12. p. 7 –11, 2000.

SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que avaliar? Como avaliar?: Critérios e instrumentos. 7. ed. Vozes. Petrópolis 2001.

VASCONCELLOS, Celso. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

CAPÍTULO 17- O USO DE JOGOS DIGITAIS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Marta Costa de Medeiros Batista

Batista Licenciatura Plena em Pedagogia – FIP – Especialista em Psicopedagogia FIP

Katiane Cristina da Silva Sousa

graduada em pedagogia pela UFRN - Especialista em Fundamentos Epistemológicos da Educação Infantil e Ensino Fundamental na Faculdade Vale do Jaguaribe - FVJ e especialista em Gestão e Supervisão Educacional na Faculdade São Francisco da Paraíba - FASP

Jeiza Carla Azevedo de Oliveira

Licenciatura Plena em Pedagogia pela FIP. Pós Graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica.

Jane da Silva Araújo

- Licenciatura Plena em Pedagogia-UVA - Especialista em Educação Infantil: saberes necessários à prática educacional. FIP.

Resumo: Os jogos são recursos inovadores de fundamental importância em sala de aula, deixando os alunos interessados pelos conteúdos didáticos. Além disso, desperta um nível considerável de atenção e concentração para com o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da criança, visto que, aprenderão os conteúdos de forma lúdica. Autores como Piaget (1976), TIELLET (2007), Meneses (2003), percebem que a atividade lúdica é fundamental para o desenvolvimento intelectual das crianças, não se limitando apenas a uma forma de distração ou entretenimento para gastar energia, mas sim como um meio de contribuir e enriquecer a evolução cognitiva. Além do mais, a Base Nacional Comum Curricular (2017) já compreende os jogos como parte indissociável do universo de crianças e adolescentes das novas gerações. Por fim, foi perceptível que o brincar é de suma importância para o desenvolvimento físico e mental das crianças, auxiliando-as na construção de conhecimentos e conexões sociais, inclusive incluindo aspectos mentais e emocionais.

Palavras-chave: Jogos Digitais. Recurso Pedagógico. Aprendizagem

Abstract: Games are innovative resources of fundamental importance in the classroom, leaving students interested in teaching content. Furthermore, it awakens a considerable level of attention and concentration towards the teaching-learning process and the child's development, as they will learn the content in a playful way. Authors such as Piaget (1976), TIELLET (2007), Meneses (2003), realize that playful activity is fundamental for the intellectual development of children, not limited to just a form of distraction or entertainment to expend energy, but rather as a means to contribute and enrich cognitive evolution. Furthermore, the National Common Curricular Base already understands games as an inseparable part of the universe of children and adolescents of new generations. Finally, it was clear that playing is extremely important for the physical and mental development of children, helping them to build knowledge and social connections, including mental and emotional aspects.

Keywords: Digital Games. Pedagogical Resource. Learning

INTRODUÇÃO

Atualmente a sociedade vive em constante mudança, marcada pelo uso de

tecnologias, requerendo dos indivíduos a habilidade de se adaptar a novas práticas e lidar com desafios específicos desse cenário. Na área da tecnologia educacional, um dos obstáculos reside na necessidade de criar propostas que garantam a todos os estudantes o acesso a esse recurso, aprimorando, assim, a qualidade do ensino e da aprendizagem.

A aprendizagem é um processo de aquisição e integração de informações inerentes a todas as etapas da vida, de suma importância para a sobrevivência do indivíduo. Assim, uma disfunção nesse processo é denominada dificuldade de aprendizado, atingindo grande parte das crianças em todo território nacional, podendo acarretar problemas / reflexos na vida adulta.

A informática dentro da sala de aula será mais que benéfica para o futuro escolar dos discentes. Com o auxílio de softwares para a resolução de atividades, a criança desenvolverá novas habilidades, para seu desempenho nas mais variadas áreas de ensino. O projeto de jogos computacionais trata-se de uma estratégia de inclusão social/tecnológica, na qual, será aplicada a utilização de jogos. Nesse sentido, as aulas tornarão o início da vida escolar dessas crianças mais atrativo e eficiente.

Nesse contexto, buscou aplicar uma proposta pedagógica com jogos digitais em uma turma de 2º ano na Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Medeiros da Cunha visando permitir uma abordagem diversificada, interativa e desafiadora, tornando as aulas mais interessantes e motivadoras, oferecendo soluções educacionais que despertam no educando o prazer em aprender.

JOGOS E APRENDIZAGEM

É essencial salientar que a palavra "jogo" tem suas raízes no vocabulário latino ludus, que remete à ideia de diversão e brincadeira. Este termo é considerado um recurso valioso para criar um ambiente planejado, motivador, agradável e enriquecedor, proporcionando a aquisição de diversas habilidades. De acordo com Piaget (1976), a atividade lúdica é fundamental para o desenvolvimento intelectual das crianças, não se limitando apenas a uma forma de distração ou entretenimento para gastar energia, mas sim como um meio de contribuir e enriquecer a evolução cognitiva.

Os jogos são recursos inovadores de fundamental importância em sala de aula, deixando os alunos interessados pelos conteúdos didáticos. Além disso, desperta um nível considerável de atenção e concentração para com o processo ensino-aprendizagem

e desenvolvimento da criança, visto que, aprenderão os conteúdos de forma lúdica. Para Piaget,

O jogo é, portanto, sob as suas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil"

A partir daí, entende-se que os jogos são considerados como uma ferramenta indispensável para o processo de ensino aprendizagem das crianças. As crianças têm ideias próprias sobre o mundo e elas se constituem modelos com uma lógica interna carregada de símbolos da sua cultura. Por isso é preciso que o professor tenha uma cultura científica e um conhecimento didático que lhe possibilitem planejar e conduzir boas situações de aprendizagem.

Segundo Piaget (1976), a aprendizagem é caracterizada por um processo duplo: assimilação e acomodação. A inteligência sensório-motora é vista como o desenvolvimento de uma atividade assimilativa, buscando incorporar e ajustar os objetos externos aos seus esquemas, mantendo um equilíbrio estável entre assimilação e acomodação.

Tendo em vista o desenvolvimento individual da criança, nota-se que a socialização e a comunicação da mesma são etapas muito importantes em sua jornada discente, o aprendizado passa pela apreciação de suas atividades escolares desenvolvida nos contextos: temporal e espacial.

JOGO DIGITAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Jogos digitais são ferramentas utilizadas a partir de softwares, ou aplicativos, no entendimento de Arruda (2014, p. 3) os jogos digitais “[...] são baseados na microinformática, o que engloba jogos para computadores, consoles, fliperamas, smartphones, tablets e qualquer outro equipamento que venha a existir”.

A utilização de jogos e de seus componentes em ambientes educativos pode ocorrer de várias formas. Em jogos desenvolvidos com foco na educação, conhecidos como “jogos educativos”, o conteúdo e a jogabilidade são elaborados de maneira

customizada para abordar assuntos acadêmicos específicos.

Nas escolas, os jogos digitais devem ser preparados como um recurso didático, no qual contenham características que possam agregar valores e benefícios para as práticas de ensino e aprendizagem.

Em concordância com essa ideia, TIELLET (2007) expõe que:

Um jogo bem projetado envolve interação, mantendo o interesse do aluno enquanto desenvolve habilidades, socializam, auxiliam na construção do conhecimento e do raciocínio. Os jogos educativos digitais se usados de forma efetiva, desempenham um papel importante para o desenvolvimento do aluno, promovendo a iniciativa pessoal e de grupo, a solidariedade, o respeito mútuo e a formação de atitudes sociais, sendo um poderoso elemento de motivação no ambiente de aprendizagem. (Tiellet et al. 2007, p. 5)

Além do mais, a Base Nacional Comum Curricular já compreende os games como parte indissociável do universo de crianças e adolescentes das novas gerações. Prova disso é que os games aparecem entre as competências gerais e habilidades específicas para toda a Educação Básica. Alguns jogos têm o objetivo de ir além do entretenimento e induzir os jogadores a aprender um conteúdo ou habilidade, que incrementa seus modelos mentais. E isso, possivelmente, enquanto se divertem.

Os jogos são importantes aliados na formação do indivíduo por tratarem de simulações com regras, ajudando na concentração, raciocínio lógico, memória, além de estimular a criatividade e autonomia, traduzindo vivências do cotidiano de forma lúdica e prática.

Diante disso os jogos digitais dentro da sala de aula, possuem desafios a serem vencidos dentro de um conjunto de regras e situações dinâmicas que vão sendo apresentadas ao jogador. Na visão de Meneses (2003, p.7)

A atividade de jogar é exercida de maneira voluntária e na maioria das vezes proporciona um ambiente lúdico, permitindo que o usuário brinque como se fizesse parte do próprio jogo. É naturalmente motivador, pois, o jogador faz uso por prazer sem depender de prêmios externos. Além disso, brincar num ambiente digital em rede tem um papel importante na aprendizagem e na socialização, pois através dele o jogador adquire motivação e habilidades necessárias à sua participação e ao seu desenvolvimento social.

A utilização de jogos eletrônicos na área educacional sugere uma abordagem na qual o aprendiz assimila conhecimento de forma autônoma, através da descoberta de conexões e da interação com o programa. No entanto, é relevante ressaltar o papel

essencial do professor como intermediário e facilitador no processo de construção do aprendizado promovido pelos jogos aos estudantes. De acordo com a BNCC (2018, p. 474), no que diz respeito à cultura digital:

envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica.

Menezes (2003, p. 2) ainda pondera que se por um lado, é fundamental um ensino que leve em consideração os interesses do aluno, de modo que suas descobertas e experiências guiem o processo de aprendizagem. Por outro lado, não se pode negligenciar os estímulos que o professor precisa proporcionar como mediador entre o aluno e o conhecimento. Prensky (2012) destaca a importância dos jogos digitais e argumenta que são adequados para os novos métodos de ensino, enfatizando a necessidade de encontrar um equilíbrio entre a diversão e o valor educativo.

Nesse contexto, para catalisar o procedimento e auxiliar na sua cognição, foi desenvolvido o projeto dos jogos educativos, trazendo um novo olhar ao ensino com interesse sobre os assuntos abordados e das temáticas envolvidas, apenas com base em algo que fazem rotineiramente: Brincar!

Sendo assim a mesma será estimulada a aprender, mas ao invés de apenas exercícios, contarão com a informática de maneira inovadora. A inclusão se dá pelo fato da necessidade de cada pessoa, e diante do ensino no nível fundamental fica óbvio que os docentes podem utilizar vários recursos (Aulas diversificadas da informática, manuseio de computadores) para aprimorar sua metodologia. Os jogos desenvolvem habilidades cognitivas, pesquisadores revelam que os mesmos promovem o desenvolvimento intelectual.

RESULTADO DO PROJETO

O Projeto “O USO DE JOGOS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE LETRAMENTO (1º E 2º

ANO) foi desenvolvido na Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Medeiros Cunha no laboratório de informática.

No que concerne ao professor da sala sabe-se que ele seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade dos alunos. No entanto a escola não dispõe de material necessário sendo preciso instalar um software para realização desse projeto.

Após a instalação, ocorreu o treinamento da equipe docente, a professora Marta Costa ficou responsável pela coordenação do projeto. Logo após a concretização de todas as etapas, dar-se-á início a apresentação do jogo educativo “Coelho sabido”, que foi criado em 1997, (Plataformas: Microsoft

windows, mac os classic; dos desenvolvedores: The Learning company, know Ware). Com o auxílio do software já citado acima utilizamos o mesmo recurso para conhecer o que será extraído do projeto, ou seja, seus benefícios e malefícios para uma melhor análise da aprendizagem.

Com foco na execução do conteúdo dos jogos, o projeto reunirá crianças de primeiro e segundo ano com a coordenação da professora Marta Costa que auxiliará a condução das atividades. Neste ambiente de interação entre a criança e o computador as mesmas enfrentaram dificuldades no manuseio das máquinas, a metade dos educandos despunham do áudio necessário para o entendimento do jogo, este explica o que deverá ser feito em forma de exercício com base nos seus conhecimentos adquiridos.

As atividades pedagógicas necessitam de um período considerável, ocupando boa parte da aula. Não houve nenhuma situação que impossibilitasse a execução do projeto e este obteve grande aprovação de ambas as partes, professores e discentes. A aplicação também despertou o interesse de outros professores que disponibilizaram um pouco do seu tempo para reunir-se com a equipe na finalidade também de adquirir o conhecimento do manuseio do software e assim repassando para outros alunos.

Segundo Alves (2017) em educação, a utilização de um programa que estimule a atividade psicomotora, especialmente por meio do jogo, permite que o desempenho psicomotor da criança enquanto joga alcance níveis que só mesmo a motivação intrínseca consegue. Ao mesmo tempo favorece a concentração, a atenção, o engajamento e a imaginação. Como consequência, a criança fica mais calma, relaxada e aprende a pensar, estimulando sua inteligência.

Quando foi perguntado a equipe pedagógica sobre a avaliação do software foi respondido a seguinte afirmação:

Consideramos como um dos melhores jogos eletrônicos educativos “Coelho sabido”, cria uma atmosfera benéfica entre a criança e o computador. O mesmo é apresentado em forma de desenho animado, no qual o aluno irá ajudar o coelho a escolher um determinado caminho indicado por uma seta. (SILENE, 2010)

O desenvolvimento do jogo busca trabalhar a importância do desenvolvimento psicomotor para aquisições mais elaboradas, como as

intelectuais. O jogo faz com que a criança caminhe em diversos lugares, onde serão testados os seus conhecimentos com base em diversas áreas do ensino primário.

O programa apresenta como objetivos: Dificuldade em níveis progressivos para cada atividade; Faixa etária de 5 a 8 anos e Desenvolver habilidades de leitura e interpretação, matemática e raciocínio lógico;

Foi solicitada a avaliação da professora que coordenou e aplicou o projeto. Segundo Marta Costa, professora responsável pela coordenação do projeto,

“A compreensão dos jogos educativos na alfabetização deve ser vista como uma ferramenta indispensável na construção da aprendizagem. “Esse projeto é de suma importância para nossa escola, pois os alunos vivenciaram no lúdico, o que eles viram nas aulas teóricas.” O projeto será ampliado para todas as turmas do ensino fundamental I, pelo fato dessa ferramenta pedagógica oferecer diferentes níveis de dificuldades e consequentemente níveis de aprendizagens”. (COSTA, 2010)

Ainda ressalta que programas assim devem sempre ser aplicados em sala de aula pois incentiva a atividade psicomotora, principalmente através de jogos, possibilita que a criança atinja níveis superiores de desempenho psicomotor durante o entretenimento somente por meio da motivação interna. Além disso, contribui para o desenvolvimento da concentração, atenção, envolvimento e imaginação. Isso resulta em uma criança mais serena, tranquila e capaz de raciocinar, promovendo assim a estimulação de sua inteligência.

Segundo Bettelheim é jogando que as crianças descobrem o que está à sua volta, começando a se relacionar com a vida, percebendo os objetos e o espaço que seu corpo ocupa no mundo em que vivem.

CONCLUSÃO

Considerando o exposto neste artigo, é importante ressaltar que o brincar é importante para o desenvolvimento físico e mental das crianças, auxiliando-as na construção de conhecimentos e conexões sociais, inclusive incluindo aspectos mentais e emocionais. A brincadeira também é uma importante ferramenta de ensino que tem a capacidade de aumentar a confiança e o conhecimento das crianças quando utilizada com objetivos específicos.

O trabalho com digitais promoveu um momento de interação entre aluno e professor pois estava ofertando algo do cotidiano (jogo) para o ambiente escolar. Com isso, buscou-se trabalhar a importância do desenvolvimento psicomotor para aquisições mais elaboradas, como as intelectuais.

O jogo faz com que a criança vislumbre diversas experiências e leve isso para sua realidade, a partir dessa atividade foram elencados alguns elementos atingidos e explorados à medida que o projeto foi desenvolvido, são eles: Interação do aluno-máquina, possibilidade de repetição, permitir errar e tentar novamente, ter objetivos, regras e procedimento claros, possuir adversários, obstáculos, ou desafios, ser envolvente, motivador, competitivo, permitir tomada de decisões, permitir levantamento de hipóteses e ser de fácil usabilidade.

Portanto, é importante que os professores estejam sempre buscando aprimorar seus conhecimentos lúdicos e utilizem estratégias que incluam o brincar com mais frequência para trazer um crescimento significativo aos seus alunos.

Por fim, pode-se concluir que houve uma aprendizagem significativa tanto da equipe que ministrou as aulas quanto para os alunos. Os jogos continuarão no ambiente escolar e poderão ser novamente utilizados de acordo com a necessidade do aluno e disponibilidade tanto do professor quanto a sala de informática que irá auxiliar na construção do conhecimento visando uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luciana. **O jogo como recurso de aprendizagem**. Ponto de Vista - Ano 2010 - Volume 27 - Edição 83. Disponível em <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/210/>, Acessado em 10 de janeiro de 2024.

BRASIL. Lei nº 9394/96. **LDB – Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Setembro de 1996. Editora do Brasil,1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 . **BNCC- Base Nacional Comum Curricular..** Editora do Brasil,2017.

Bettelhe B. **Uma vida para seu filho: pais bons o bastante**. Tradução: Sardinha M, Geordane MH, ed. 11ª ed. Rio de Janeiro: Campus;1988.

MENEZES, C. S. (org.). **Informática educativa II - linguagens para representação do conhecimento**. Vitória: UFES, 2003. (Fascículo usado em cursos de graduação do NEAD/CREAD/UFES).

Piaget J. **Psicologia e pedagogia**. Trad. Lindoso DA, Ribeiro da Silva RM. Rio de Janeiro: Forense Universitária;1976.

PRENSKY, M. **Aprendizagem baseada em jogos digitais**. São Paulo: Senac São Paulo, 2012.

TIELLET, C. A. B. et al. **Atividades digitais: Seu uso para o desenvolvimento de habilidades cognitivas**. In: CICLO DE PALESTRAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, IX., 2007, Porto Alegre. Palestra [...]. Porto Alegre: CINTED-SEAD, 2007.

SOBRE OS ORGANIZADORES

MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO

Graduado em Psicologia pelo centro universitário de Patos (UNIFIP), sendo mestrando em ciências da educação.

PATRÍCIO BORGES MARACAJÁ

Engenheiro Agrônomo pela Universidade Federal da Paraíba concluído em (1981) e Graduado em Teologia pelo Cenpacre (2007), efetuou o doutorado (1991 - 1995) recebendo o título de Doutor Engenheiro Agrônomo pela Universidad de Córdoba - España em (1995) que foi Convalidado pela USP ESALQ - Piracicaba - SP em 1996 como o título de D. Sc.: Entomologia

ALINE CARLA DE MEDEIROS

Licenciada em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, concluído em 2008; Especialista em Educação Ambiental pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP), concluído no ano de 2011; Mestre em Sistemas Agroindustriais, pela Universidade Federal de Campina Grande- UFCG/Pombal-PB, concluído em 2014 e Doutora em Engenharia de Processos pela Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, concluído em 2020.

FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA DE ALMEIDA

Possui Mestrado em Economia da Empresa (aprovado com distinção) pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB (2004). Graduado em Ciências Econômicas - (2001).

JOSÉ CEZARIO DE ALMEIDA

Possui Curso Técnico em Agropecuária (CAVN/UFPB); Curso em Licenciatura em Ciências (1991); Curso de Licenciatura em Biologia (1999) p/ Universidade Federal da Paraíba; Curso de Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais (DIREITO) e ESPECIALIZAÇÃO EM DIREITO PENAL p/ Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

de Cajazeiras - PB;; MESTRADO em Desenvolvimento e Meio Ambiente p/ Universidade Federal da Paraíba (2002) e DOUTORADO em Ciências Biológicas p/ Universidade Federal de Pernambuco (2005); PÓS-DOURADO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE - Sistemas de Garantias e de Proteção dos Direitos e da Saúde de Crianças e Adolescentes, p/ Universidade São Paulo - USP. DOUTORADO EM CIÊNCIAS JURÍDICAS (PPGCJ-UFPB (em curso). PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR - Associado IV da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras (2005-2022); Diretor Geral do Campus da UFCG - Cajazeiras (2010-2014).