Jorge Adrihan N. Moraes
Patricia Vesz
Pedro Carlos Pereira
(Organizadores)

AS TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS E SUAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

AS TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS E SUAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Rio de Janeiro
2022

Os autores da presente obra são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos, dados e discussões contidas neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as do IDEHP – Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional, nem comprometem a organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte do IDEHP a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

2022 - Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional (IDEHP).

Conselho Científico do Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional:

Claudineide Ana de Lima (SEE-PE)
Dany Thomaz Gonçalves (SME-RJ)
Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes (IDEHP)
Mario Sergio Mangabeira Junior (SME-RJ)
Maria Madalena de Pontes Melo (CECIERJ)
Monique Siqueira de Andrade (FEUC)
Patricia Vesz (UNIASSELVI/SMECDLT-RS)
Pedro Carlos Pereira (UFRRJ)
Soraya Aline de Castro Assis (SME/RJ)
Thamyres Gonçalves Gomes (SME/RJ)

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

As tendências metodológicas e suas perspectivas para a educação inclusiva [livro eletrônico] / Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes, Patricia Vesz, Pedro Carlos Pereira. -- Rio de Janeiro, RJ : IDEHP, 2022.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-993426-6-0

1. Educação inclusiva 2. Educação inclusiva - Brasil 3. Políticas educacionais 4. Políticas públicas - Brasil I. Moraes, Jorge Adrihan do Nascimento de. II. Vesz, Patricia. III. Pereira, Pedro Carlos.

22-114782 CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Formação profissional : Políticas e práticas 379.26

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional
Ed. Rua 22, nº 73 – Sepetiba.
Rio de Janeiro, RJ 23547-220 - Brasil
E-mail: idehp@hotmail.com
Site: www.institutoidehp.com
Contato: (21) 97735-4997

JORGE ADRIHAN N. MORAES
PATRICIA VESZ
PEDRO CARLOS PEREIRA
(Organizadores)

AS TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS E SUAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SUMÁRIO

SOBRE O IDEHP E O CONGRESSO.....8

A "EDUCAÇÃO PARA O PENSAR" NA REDE MUNICIPAL DE PIRANGUINHO – MG: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO ACERCA DO TRABALHO DO PROFESSOR.....9

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS CEGOS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO.....26

A NEUROLINGUÍSTICA A FAVOR DA APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO EM SALA DE AULA DE ENSINO REGULAR, TENDO AS TECNOLOGIAS COMO SUPORTE DE INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE ALEGRE – ES.....36

O PRINCÍPIO DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM NA PANDEMIA: OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES AO USO DAS TIC'S
.....52

O USO DO *ROLE PLAYING GAME* (RPG) NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....67

A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....77

INTEGRAÇÃO SOCIAL ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM LOCAIS DE RISCO SOCIAL: UMA REVISÃO DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS.....90

MINERAIS VERDES: APLICAÇÕES SÓCIOAMBIENTAIS NA EDUCAÇÃO......104

INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS COM MATERIAS RECICLÁVEIS: UM ESTUDO DE CASO 121

DIFICULDADES NO ENSINO REMOTO PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NA CIDADE DE AREADO – MG 140

TECNOLOGIAS, LETRAMENTO LITERÁRIO E PIBID: PRÁTICAS INOVADORAS.....156

SOBRE O IDEHP E O CONGRESSO

O Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional (IDEHP) é uma instituição reconhecida na rede acadêmica pelo desenvolvimento de pesquisa e reflexões interdisciplinares em educação.

Neste sentido, desenvolve várias ações presenciais e virtuais. No entanto, nos dias 19 e 20 de novembro de 2021, de forma 100% virtual, organizou o **II Congresso Nacional de Tecnologia e Comunicação na Educação Inclusiva (CONTECEI)** que abordou o tema: *AS TENDÊNCIAS METODOLÓGICAS E SUAS PERSPECTIVAS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA SEGUNDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES*.

O congresso promoveu um ambiente de reflexões e debates científicos onde pesquisadores, professores, profissionais que atuam na área ou em áreas afins, discutiram o tema considerando não somente a inclusão educacional, mas também a inclusão social, profissional e tecnológica em diferentes contextos, assim como o caráter interdisciplinar deste campo de pesquisa.

Os participantes do evento expandiram e concretizaram a inter-relação existente entre as pesquisas científicas realizadas nas universidades, institutos de pesquisas e os profissionais que atuam nesta área, discutindo sobre a inclusão ou exclusão de alunos e quais as políticas públicas de educação brasileira no século XXI e que contribuições educacionais, digitais e sociais podem gerar, dando a dimensão nacional da realidade que nos encontramos.

JORGE ADRIHAN N. MORAES
PATRICIA VESZ
PEDRO CARLOS PEREIRA
(Organizadores)

A "EDUCAÇÃO PARA O PENSAR[1]" NA REDE MUNICIPAL DE PIRANGUINHO – MG: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO E REFLEXÃO ACERCA DO TRABALHO DO PROFESSOR

Rita de Cassia de Campos Andery
Vivian Aparecida Ruela Silva
Elisa Queiroz dos Santos

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma reflexão acerca do trabalho do professor partindo de sua formação inicial de graduação e a aplicação de questionário com questões abertas aos professores do município de Piranguinho, situado na região Sul do Estado de Minas Gerais em relação ao trabalho desenvolvido na rede municipal com o programa de "Educação para o Pensar" - Filosofia para Crianças e Jovens, na Educação Básica.

Objetivou-se conhecer através da análise de questões abertas, se o professor, na prática com o trabalho de "Educação para o Pensar", traz consigo conhecimentos adquiridos em sua formação na graduação. Para fundamentar toda investigação realizada e analisada, o questionário foi aplicado a 48 professores da rede Municipal que atualmente trabalham com o Programa de "Educação para o Pensar", metodologia norte-americana cunhada por Matthew Lipman, um pensador e filósofo do século XX que estruturou uma forma concreta de emprego de uma educação para o pensar/filosofia para crianças e jovens. Paralelamente a esta investigação empírica, foi realizado um levantamento nos conceitos filosóficos em estudos bibliográficos em obras do autor Matthew Lipman (1995,1997,1998,1999), Marie-France Daniel (2000), John Dewey (1979a,1979b) que embasam esta prática desenvolvida no intuito de compreender a visão metodológica que desencadeia toda ação pedagógica no ensino de Filosofia e da "Educação para o Pensar" como preconizou Lipman (1990). Quanto à metodologia empregada foi de natureza dialética, de cunho qualitativa,

[1] Este termo, cunhado por Matthew Lipman (1990,1995), filósofo norte americano do século XX, nos mostra que a "Educação para o Pensar" almeja a formação da autonomia do pensar nos alunos e acredita que o trabalho com a filosofia é um caminho para despertar a consciência e a prática do mesmo. O trabalho da "Educação Para o Pensar" caracteriza-se pelo estímulo à reflexão, desvinculando-se do ensino-aprendizagem como emprego meramente conteudista da educação.

observando que os dados apresentados em porcentagem, a partir do questionário, é de cunho colaborativo para melhor entender a realidade analisada. Compreender que por meio da "Educação para o Pensar" é possível alcançar uma educação transformadora, crítica, democrática e considerar a criança e o adolescente como ser atuante, pensante e agente transformador, capaz de filosofar. Segundo Lipman (1990) "Educação para o Pensar", caracteriza-se pelo ato de filosofar, de espantar-se, admirar-se, questionar, refletir, analisar as coisas e a própria existência num processo racional não de fazer filosofia ou de ser filósofo.

Caracteriza-se também pelo pensamento genuíno que amadurece na medida em que somos capazes de perceber as forças que nos atingem e impulsionam a certos comportamentos, que nos é imposto, como nossa apropriação. A hipótese averiguada foi de que as bases teóricas do programa de Lipman, demonstram estar assimiladas, porém resta saber até onde a práxis e os saberes adquiridos durante a formação acadêmica facilitam o entendimento para o trabalho com o programa "Educação para o Pensar" – Filosofia para Crianças e Jovens e se a realidade dentro de sala de aula condiz com estes dados.

Para Lipman (1995) ter um pensamento multidimensional, significa demandar um conjunto de esforços intencionais, buscando incentivar crianças e jovens a exercer um pensamento reflexivo, rigoroso, crítico, profundo, criativo, cuidadoso, contextualizado e autocorretivo

O pensamento multidimensional reflete um pensar organizado, sistemático, estruturado com fundamentos sólidos que se apliquem na prática, passível de mudanças, correções e complementaridade, fruto de relações e interpelações com conhecimentos já criados e preestabelecidos gerando novos conhecimentos, novas produções dos saberes. Para isso, o educando/educador precisa estabelecer uma relação de troca e de observância dos mecanismos processuais que geram os pensamentos. Na educação, torna-se emergente pensar na formação dos alunos como seres pensantes de forma significativa para uma intervenção na prática através da "Educação para o Pensar" considerando a criança como agente transformador, capaz de relacionar-se com a sociedade e com o mundo. Falar da educação reflexiva é considerar uma construção histórica e cultural, o que faz questionar se esta condição auxilia ou não o aluno a ver o mundo e as pessoas

com mais clareza, compreensão, bem como a se situar, agir e socializar-se com ele.

É um desafio a forma com que se apresenta a tentativa de construir uma educação que atenda às necessidades dos alunos para a vida em sociedade, que reúna conceitos de significação, contextualização, afetividade, proximidade, respeito às diversidades, singularidades, baseadas na ética e autonomia para o pensar em conjunto com professores que estejam preparados para tal situação. Segundo Lipman (1995), para concretizar esta proposta faz-se necessário que o professor também tenha uma formação voltada para a reflexão e o pensar, pois defende que estes respeitem as crianças e os jovens que serão ensinados por eles.

Para tal discussão, faz-se necessário abordar alguns dos conceitos de Lipman, o que proporciona uma compreensão sobre a "Educação para o Pensar". Lipman (1999) criou um ideário de educação fundamentado por um Programa de Filosofia para Crianças, com o intuito de levá-las a pensar filosoficamente em sala de aula. Apresentado sob a forma de novelas filosóficas foi elaborado para contemplar temas de reflexão, como comunidade, conhecimento, linguagem e ética, trabalhadas de acordo com a faixa etária das crianças. Assim, ao invés de criar adultos fictícios, Lipman preferiu colocar crianças fictícias como protagonistas de suas novelas filosóficas. Essa opção, conforme acreditava, ajudaria as crianças reais a se identificarem com as personagens que investigavam filosoficamente os temas propostos na narrativa das novelas dentro de uma "Comunidade de Investigação[2]".

> [...] acredito que é necessário percebermos que a comunidade de investigação não é algo sem objetivos. É um processo que objetiva obter um produto, a partir de algum tipo de determinação ou julgamento, não importando o quanto isso possa parecer parcial ou experimental. Em segundo lugar, o processo possui um processo de direção; movimenta-se para onde o argumento conduz. Em terceiro, o processo não é meramente uma conversação ou discussão; é diálogo. (LIPMAN,1995, p. 331).

Os conceitos cunhados por Lipman, trabalhados neste estudo, partem do período histórico da segunda metade do século vinte, nos anos 60, que através de uma observação sensível ao período vivenciado, onde os jovens se

[2] Termo originado por Charles Sanders Pierce, foi originalmente restrito aos profissionais da investigação científica, todos podendo ser considerados como formando uma comunidade por estarem igualmente dedicados à utilização de procedimentos semelhantes no desenvolvimento de objetivos idênticos. Desde Pierce, no entanto, este termo teve seu sentido ampliado a fim de incluir qualquer tipo de investigação, científica ou não, defendida por Lipman. (1995, p.31-32).

rebelaram contra o sistema estudantil vigente, mas deixaram de construir um aparato lógico, organizado de forma que desse consistência ao movimento, o que denunciava uma deficiência de raciocínio lógico. Esta problemática no entender de Lipman (1999) ocorria em decorrência da forma deficitária que os sistemas escolares empregavam sua aprendizagem aos jovens, coibindo o estímulo do pensamento e reflexão autônomo sobre a sociedade vivida. Lipman (1999) visionava que o desenvolvimento da racionalidade poderia resultar em uma mudança da realidade existente e que mesmo as crianças eram capazes de filosofar.

Observando a ponte entre o ideário de Lipman e Dewey[3] feita por Marie-France Daniel (2000), na obra "A Filosofia e as Crianças", podemos compreender, que dentre os filósofos norte-americanos que influenciaram educadores de várias partes do mundo, é possível afirmar que ambos acreditavam no poder da inteligência por meio do desenvolvimento do pensar como fonte capaz de transformar, refletir, questionar e argumentar sobre os fatos vivenciados e questões do meio. Também mantinham a mesma opinião sobre unir teoria e prática, como dois pontos de uma mesma reta. Para ambos somente a capacidade de pensar pode ser produto questionador para uma mudança possível da realidade presente.

No que diz respeito ao aluno, tanto para Lipman como para Dewey, segundo Daniel (2000), ambos compactuavam da visão de que a educação deve ter como premissa, a valorização da capacidade de pensar dos alunos com foco na sua elaboração de pensamento para seu crescimento na área física, emocional e intelectual. Esta incidência sobre o pensar não pode corresponder ao emprego da aprendizagem sobre um tema, ou conteúdo específico, mas corresponder às necessidades dos alunos, aos problemas e conflitos vividos por eles, sempre

[3]John Dewey nasceu em 1859 em Burlington, uma pequena cidade agrícola do estado norte-americano de Vermont. Na escola, teve uma educação desinteressante e desestimulante, o que foi compensado pela formação que recebeu em casa. Ainda criança, via sua mãe confiar aos filhos pequenas tarefas para despertar o senso de responsabilidade. Foi professor secundário por três anos antes de cursar a Universidade Johns Hopkins, em Baltimore. Estudou artes e filosofia e tornou-se professor da Universidade de Minnesota. Escreveu sobre filosofia e Educação, além de arte, religião, moral, teoria do conhecimento, psicologia e política. Seu interesse por pedagogia nasceu da observação de que a escola de seu tempo continuava, em grande parte, orientada por valores tradicionais, e não havia incorporado as descobertas da psicologia, nem acompanhara os avanços políticos e sociais. Morreu em 1952, aos 93 anos.

buscando meios para resolvê-los. Portanto, o olhar sobre esse aluno deve englobar sua totalidade e a aprendizagem deve transcender o enfoque temático de uma disciplina.

Outro ponto de cotejamento destes dois pensadores é a crença de que a aprendizagem só ocorre mediante problemas reais, desafiadores, que impulsionem os alunos à reflexão, a criar redes de relações, hipóteses e buscar soluções. Daniel (2000), afirma que o pensar nessas duas dinâmicas representa a chave para iniciar uma aprendizagem significativa e real, pois ao possibilitar que o aluno raciocine, aplicando sua inteligência, cria-se a condição de construção e desconstrução desse saber, gerando assim novos conhecimentos. Essa é a essência da educação reflexiva e do pensar fundamentada no Programa de Filosofia para Crianças de Lipman e pela filosofia deweyana que defende os procedimentos que façam o aluno raciocinar e elaborar os próprios conceitos para depois confrontar com o conhecimento sistematizado.

Há ainda que se destacar que ao procurar desenvolver uma educação adepta do pensar é necessário arquitetar o espaço e a forma como ela pode ocorrer. Cada vez que se olha e analisa a educação de nossa atualidade, diante do pensamento de alguns dos nossos educadores contemporâneos, observamos que não há como trabalhar com esse tipo de educação sem poder contar com um ambiente democrático, como se verifica no pensamento de Dewey (1979a) onde a democracia fixa-se como a mola propulsora do desenvolvimento dos indivíduos, utilizada como aglutinadora de trocas de ideias no coletivo.

Segundo Evangelista (2003), Lipman afirmava a necessidade de que para ocorrer uma verdadeira “Educação para o Pensar”, o professor e o aluno deveriam tornar-se investigadores de uma comunidade de investigação filosófica.

> O papel do professor de filosofia para crianças não é o de responder as perguntas, mas de facilitar o surgimento das perguntas dos estudantes, tanto quanto sua busca de respostas. O professor de filosofia para crianças deve insistir para que os estudantes considerem as ideias que permeiam as discussões na sala de aula em termo de seus marcos referenciais ou contexto. (LIPMAN, 1990, p.173).

Os objetivos dos autores trazem elementos para formar um educador para uma postura crítica e autônoma diante da vida. Assegura ainda que a prática de filosofia tenha se mostrado uma atividade prazerosa e educativa para ambos, professor e aluno, afirma que juntos desenvolvem as chamadas habilidades de

raciocínio, desse modo, podendo assim oferecer novas informações articuladas entre si.

Essas habilidades Lipman (1995) reúnem em quatro grupos.

O primeiro grupo, chamado de habilidades de investigação, aborda que, para produzir ou construir conhecimentos precisamos de algumas condições como: saber observar; saber preguntar ou formular questões; saber pensar, imaginar ou supor soluções prováveis para as questões, ou seja, formular hipóteses; saber buscar ou construir verificações para as hipóteses, podendo comprová-las ou não. Uma vez comprovadas elas deixam de ser hipótese e passam a ser conhecimento.

Pode-se questionar se neste momento estariam os educadores provocando seus alunos para que operem com as condições cognitivas, e que isto aconteça ao mesmo tempo em que estejam trabalhando os conteúdos de estudos, conteúdos das disciplinas escolares ou conteúdos de temas que provocam seu interesse. Nesse processo parece ser importante e necessário que o professor conheça não só o tema, mas também a melhor forma de estimular o bom desempenho das condições de seus alunos.

No segundo grupo, habilidades de raciocínio, entende que o raciocínio faz parte do pensamento lógico, pois o raciocínio é um procedimento do nosso pensamento pelo qual ligamos ideias entre si. A partir de tais ligações, tira-se ou infere-se novas afirmações, a que chamamos de conclusões. Espera-se, que neste grupo, os alunos raciocinem bem, que pensem logicamente. Mas para que ocorra tal fato, Lipman (1999) sugere que é preciso ajudar os alunos a desenvolver condições cognitivas e para que os resultados esperados sejam propícios, é preciso estabelecer relações adequadas entre ideias (relações de igualdade, de diferença, de semelhança, de grau, de gênero, de oposição, de qualidade, entre outras.); tirar conclusões, ou seja, saber inferir (Saber produzir o então adequado. Estabelecida uma relação entre duas afirmações então, aí a conclusão); ser capaz de provar por argumentação, isto é, saber dar boas razões para as conclusões tiradas, inferidas; identificar pressuposições adjacentes, isto é, saber identificar o que está pressuposto ou implícito em afirmações que se lê ou que se ouve.

No terceiro grupo habilidades de formação de conceitos, é importante proporcionar ao aluno ser capaz de explicar (desdobrar, esmiuçar o sentido de

uma palavra); ser capaz de definir (dizer o que algo é); ser capaz de sintetizar (juntar as partes separadas de uma noção, reconstruindo o significado).

No quarto grupo habilidades de interpretação ou a tradução. Dentro deste exercício ainda pode-se pedir a um aluno para que leia um pequeno texto e que se consiga dizer, com suas próprias palavras, o que o autor disse com as palavras dele. Assim, pretende-se desenvolver no aluno habilidades de parafrasear (traduzir com suas próprias palavras algo que foi lido ou dito); perceber implicações e suposições (notar o que está implícito, por trás; perceber fazendo uma comparação com o conhecimento pré-adquirido); prestar atenção ao que é dito ou no que está escrito.

Isto posto, dentro desta análise como Lipman (1990) entende a formação de professores e que estes deveriam passar em sua formação pelo mesmo processo que os alunos, no que diz respeito a vivenciar uma "Comunidade de Investigação" e isso independente de qual formação inicial o professor teria. Lipman (1990), afirma que a formação de professores não tem a primazia por desenvolver métodos que levem seus educadores a comprometer-se com a investigação dialógica, examinar e reexaminar suas ideias e ainda trabalharem o respeito absoluto aos alunos que serão ensinados.

Uma experiência de Formação em "Educação para o Pensar": Piranguinho – MG

O instrumento escolhido nesta pesquisa para investigar a realidade apontada foi o questionário que através de perguntas com questões abertas, deu aos participantes da pesquisa liberdade para se expressarem. O objetivo foi proporcionar um "insight" nos participantes, que provocasse em si uma retomada de sua prática pedagógica diária. Segundo Mattar (1994), as principais vantagens das perguntas abertas em um questionário são: estimular a cooperação; permitir avaliar melhor as atitudes para análise das questões estruturadas; são úteis como primeira questão de um determinado tema porque deixam o participante mais à vontade para a entrevista a ser feita; cobrir pontos além das questões fechadas; têm menor poder de influência nos participantes do que as perguntas com alternativas previamente estabelecidas.

Portanto, o questionário foi organizado em três partes, assim compreendidas: I- Perfil Docente; II - Concepção Filosófica; III - Ensino de

Filosofia, com a finalidade de coletar dados específicos sobre a formação, o entendimento e o envolvimento dos participantes no programa de Filosofia com crianças, adolescentes e jovens e esta pesquisa traz os dados referentes a parte I e II do questionário. A aplicação do questionário foi realizada no dia 17 de maio de 2014 no período da manhã, após o término de uma palestra no horário tido como Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo-HTPC, foi realizado apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa aos professores.

A segunda parte do questionário, respondido pelos (48) quarenta e oito professores de Piranguinho/MG, foi composta por (3) três questões abertas e (1) uma de múltipla escolha, com o objetivo de extrair, compreender e construir a significação do trabalho desenvolvido na Rede Municipal com "Educação para o Pensar" / Filosofia com Crianças.

Foram organizadas a partir do registro das questões e suas respostas, e agrupadas, de forma que permitiram o levantamento de categorias de análise que possibilitaram complementar a compreensão do que se constituiu o ensino de Filosofia e de "Educação para o Pensar". Com os dados das questões abertas, através de categorização, foi possível, assim, conhecer os percentuais obtidos por categorias, como forma de indicativos de importância e não de se prestar a uma sequência de classificação, mas, sim, ajudar a evidenciar ênfases em compreensão e significação para cada um dos professores. Verificou-se a existência repetitiva de pontos convergentes nas respostas entre os participantes da pesquisa.

Para categorizar e analisar as questões do questionário da Parte II procedeu-se à leitura de todas as respostas dadas pelos professores e a seleção daqueles aspectos que mais evidenciou nos depoimentos escritos, quer pela recorrência, quer pela relevância ante a questão. Essa seleção deu origem à listagem de ocorrências que em seguida foram categorizadas:

Questão nº 1- O que você entende por Filosofia?

a) 26/48 (54,16%) responderam que no seu entendimento filosofia está relacionada com pensar e pensamento;
b) 22/48 (45,83%) responderam que filosofia está relaciona a reflexão;
c) 10/48 (20,83%) responderam que filosofia está relacionada ao diálogo;

d) 9/48 (18,75%) responderam que filosofia está relacionada a ciência;

e) 8/48 (16.66%) responderam que filosofia está relacionada a questionamento;

f) 7/48 (14,58%) responderam que filosofia está relacionada a debate;

g) 6/48 (12,50%) responderam que filosofia está relacionada a arte;

h) 5/48 (10,41%) responderam que filosofia está relacionada a investigação;

i) 5/48 (10,41%) responderam que filosofia está relacionada a disciplina como conteúdo;

j) 4/48 (8,33%) responderam que filosofia está relacionada a educação para o pensar;

k) 2/48 (4,16%) responderam que filosofia está relacionada a conhecimento;

l) 1/48 (2,08%) respondeu que filosofia está relacionada a área do conhecimento.

Os professores apontaram conceitos como: *pensar e pensamento, reflexão, diálogo, questionamento, debate, investigação e educação para o pensar,* relacionados ao entendimento do que era filosofia. Notou-se que essa porcentagem possui uma visão que pode apontar para a necessidade do que é o "Pensar Bem" de Lipman (1990) e como isso se traduz em filosofia com crianças, partindo do que eles entendem por filosofia.

O que importa, segundo o pensamento Lipmaniano (1990), é pensar exatamente na filosofia como condição de reflexão e ação, o que coincide com o trabalho desta pesquisa, que se propõe a construção de uma educação que abrigue a lógica do pensar, ou seja, a "Educação para o Pensar". Ler, ouvir, falar, raciocinar, escrever, são exercícios de aprendizagem em sala de aula, ou seja, exercícios acadêmicos. Nessa concepção de pensamento é que a filosofia entra na didática pedagógica do educar, não considerada apenas como uma disciplina a mais na grade curricular, mas a integração do ensino e da aprendizagem de todas as outras disciplinas, tornando-se um elo tão necessário para os alunos dentro da escola e fora dela, ou seja, no mundo.

Diante da prerrogativa acima é que Lipman (1990), apresenta a preocupação de formar alunos no conceito de uma "Educação para o Pensar", a qual não possui a pretensão e nem o objetivo de formar filósofos, mas trabalhar com o seu principal elemento: o cultivo do pensamento. Pensar sobre a ação, o

ser, estar e vir a ser, focando o ser histórico (homem) e sua relação com o mundo vivido.

Segundo os participantes da pesquisa, mostram como os aspectos de entendimento e significação do trabalho desenvolvido na rede é posto no seu dia a dia:

> (P1) É a disciplina que leva os educandos a questionarem, buscarem seus conhecimentos através de uma investigação constante.
>
> (P2) Filosofia é a disciplina que oportuniza o ser humano refletir, dialogar e estabelecer relações entre certo e errado.
>
> (P8) Filosofia é a ciência que busca um ato reflexivo nas pessoas, assim permite o pensar, o discutir e o diálogo entre os mesmos.
>
> (P10) É a disciplina que traz a reflexão formativa para a sala de aula. Ajuda o aluno a questionar os acontecimentos, a problematizar as dúvidas. A busca pela resposta leva-o a sua formação.
>
> (P22) Filosofia hoje é vista de forma diferente. Hoje se vê filosofia, com a postura reflexiva, investigativa, dialógica, de forma onde os indivíduos crescem cada vez mais.
>
> (P25) Entendo que a filosofia é uma área do conhecimento que permite trabalhar todas as demais e faz com que o educando pense melhor e elabore melhor seu pensamento, ou seja, com qualidade. Ela dá sentido ao que se aprende.
>
> (P39) Entendo que filosofia tem como objetivo principal o pensar bem, pensar com criatividade, coerência e cuidado, pensar bem para agir bem.
>
> (P45) É disciplina que desenvolve nos alunos a habilidade de pensar, discutir, refletir e principalmente aprender a ouvir e respeitar a opinião do outro.
>
> (P46) Filosofia é uma área abrangente que visa buscar no aluno o seu conhecimento e atitudes para torna-lo cada vez mais participante da vivência na sociedade, proporcionado o pensar, o agir e o viver.

Questão nº 02 – Em sua opinião, é importante o ensino de filosofia do 1º ao 9º ano do ensino fundamental? Se sim, porquê? Se não, justifique.

Foi percebida nas colocações dos participantes da pesquisa uma seleção de dados, organizados nesta listagem:

a) 29/48 (60,41%) responderam que em sua opinião que a importância do ensino de filosofia do 1º ao 9º ano está na aprendizagem ligada ao desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e autônomo;
b) 6/48 (12,50%) responderam que em sua opinião a importância do ensino de filosofia do 1º ao 9º ano está na aprendizagem ligada a formação integral para atuação na sociedade;
c) 5/48 (10,41%) responderam que em sua opinião a importância do ensino de filosofia do 1º ao 9º ano está na aprendizagem ligada "Educação para o Pensar" e o desenvolvimento de suas habilidades;
d) 4/48 (8,34%) responderam que em sua opinião a importância do ensino de filosofia do 1º ao 9º ano está na aprendizagem ligada a "Educação para o Pensar";
e) 1/48 (2,08%) respondeu que em sua opinião a importância do ensino de filosofia do 1º ao 9º ano está na aprendizagem ligada a investigação;
f) 3/8 (6/25%) não respondeu ou não explicou ou colocou uma resposta sem sentido.

Diante destes dados, escolheu-se analisar as categorias relativas a essa questão que apareceram em maior porcentagem e as categorias que nos mostraram um grau de importância diante da questão que nos instigou. Os professores apontaram que a importância da filosofia do 1º ao 9º ano do ensino fundamental está embasada em sua maioria das respostas em um processo de aprendizagem ligado ao desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e autônomo; à formação integral para atuação na sociedade; à "Educação para o Pensar" e ao desenvolvimento de suas habilidades; e a investigação.

Dewey (1979a) chama a atenção para uma importante referência do que é filosofia, afirmou: "(...) as escolas prestam-se mais para formar discípulos que pesquisadores". (DEWEY, 1979a, p. 372). Desta forma as colocações dos participantes da pesquisa foram ao encontro à afirmação de Lipman (1990) que fazer Filosofia é realizar um grande esforço investigativo, reflexivo e dialógico e, propor filosofia na educação escolar, é propor que não se sonegue das crianças e dos jovens a oportunidade de eles serem iniciados na prática da boa investigação.

Em sua proposta a necessidade de investigação deve se dar sobre os conteúdos importantes da Filosofia.

> [...] a filosofia contém, além de muitas outras coisas, um núcleo de conceitos. Estes conceitos são incorporados e ilustrados em todas as áreas humanas, mas é na filosofia que são analisados, discutidos, interpretados e esclarecidos. Muitos destes conceitos representam valores humanos profundamente importantes, como a verdade, o significado e a comunidade. [...]. (LIPMAN, 1995, p.240-241).

A Filosofia na Educação Infantil e no Ensino Fundamental oferece um espaço que possibilita às crianças refletir sobre seus valores, assim como sobre suas ações. Ao refletir, as crianças começam a perceber maneiras de rejeitar valores que não estão à altura dos seus padrões e de guardarem aqueles que estão. A filosofia permite que valores sejam submetidos à crítica.

As respostas abaixo representam uma amostragem da opinião dos participantes da pesquisa sobre o entendimento do porquê é importante o ensino de filosofia do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, ressaltando que as 48 respostas foram afirmativas, e mostraram a seriedade do trabalho desenvolvido na rede.

(P1) Sim, com este trabalho os educandos através de uma investigação constante vão aprender a aprender.

(P2) Sim, muito importante, porque a disciplina filosofia abre caminho para a reflexão e uma melhor compreensão dos temas trabalhados.

(P9) Sim. Hoje trabalho com alunos de todas as idades de 4 a 12 anos e como temos este trabalho na rede nos deparamos com alunos críticos que fazem com que a gente cresce cada vez mais.

(P10) Sim. Contribui para a formação integral do aluno. Forma sujeitos críticos e reflexivos, cidadãos capazes de atuar na sociedade.

(P12) É importantíssimo, pois auxilia na organização do pensamento, na clareza das ideias, na reflexão, na formação de conceitos e valores.

(P22) Sim, mas não só do 1º ao 9º ano, quanto na educação infantil também (aqui temos). Porque assim teremos cidadãos críticos, criativos e cuidadosos.

(P24) Sim, a filosofia proporciona os alunos a refletirem e consequentemente a desenvolverem as habilidades do pensar.

(P27) Sim. Leva os alunos a questionarem os acontecimentos de sua vida, a se tornarem verdadeiros cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade em que se encontram.

(P36) Sim. Porque oportunizará o aluno a refletir, discutir e dialogar os conteúdos trabalhados, sobre seus atos e ações.

(P38) Sim. Para desenvolver no aluno o "bem pensar", ou seja, o pensamento de ordem superior.

(P39) Sim. Eu penso que o ensino de filosofia é imprescindível, não só no ensino fundamental, mas também na educação infantil.

(P45) Sim. Pois desenvolve no aluno habilidades que o tornarão um adulto mais reflexivo e crítico.

(P46) Sim. É fundamental, porque através dela e da comunidade de investigação o educando vê melhor o seu papel na vida e na sociedade.

Questão Nº 03 – O ensino de filosofia para você é:

Por ser uma pergunta de múltipla escolha, procedeu-se à leitura de todas as respostas dadas pelos professores e agrupou-se por alternativa escolhida.

a) Um ato reflexivo 1/48 (2,08%),

b) Uma discussão 0/48,

c) Uma transmissão de conteúdo 0/48,

d) Uma reflexão, discussão e um diálogo 47/48 (97,92%)

Diante das alternativas escolhidas decidiu-se analisar a categoria relativa a essa questão que apareceu em maior porcentagem. É possível observar que em sua maioria (97,92%), os professores têm para si que o ensino de filosofia é uma reflexão, uma discussão e um diálogo. Segundo Splitter e Sharp (1999), o trabalho da "Educação para o Pensar" caracteriza-se pelo estímulo à reflexão, desvinculando-se do ensino-aprendizagem como emprego meramente conteudista da educação. Nesse sentido, os alunos são considerados como sujeitos em constante aprendizagem, considerando sua singularidade dentro do coletivo.

Questão nº 04 – você adota uma linha filosófica em sua prática pedagógica independentemente da concepção trabalhada pela instituição escolar? Ou você se adapta ao trabalho proposto pela escola? Explique sua afirmação.

Segundo a análise e a partir dos dados que demonstraram aspectos que mais se evidenciavam nos depoimentos escritos, quer pela recorrência, quer pela relevância ante a questão, este levantamento permitiu perceber:

a) 17/48 (35,42%) responderam que adotam os princípios da comunidade de investigação;
b) 14/48 (29,17%) responderam que adotam os princípios da comunidade de investigação, porém respeitando a limitação da idade;
c) 9/48 (18,75%) responderam que praticam a comunidade de investigação;
d) 4/48 (8,34%) responderam que não adotam uma linha filosófica, mas existe a intenção de um trabalho futuro;
e) 3/48 (6,25%) responderam que não adotam nenhuma linha filosófica;
f) 1/48 (2,08%) não respondeu.

Quanto às questões de pesquisa pôde-se inferir com isto, que não existe comunidade de investigação sem que exista um espaço democrático e da relevância do saber pensar reflexivo, bem como, de constituir esta mesma comunidade, na qual se busca aguçar o raciocínio e as habilidades de problematização dos alunos.

Lipman (1995) evidencia que Dewey, com sua ênfase no pensamento reflexivo foi o verdadeiro precursor do pensamento crítico do século XX, salienta que:

> [...] o paradigma reflexivo supõe a educação como uma investigação, enquanto o paradigma padrão não o concebe desta maneira. Existe, portanto, uma discordância sobre as condições sob as quais o processo deve ocorrer e há divergências quanto às metas que devem ser alcançadas. Existem diferenças em relação àquilo que é feito e a maneira como é feito. No paradigma padrão, por exemplo, os professores questionam os alunos; no paradigma reflexivo alunos e professores questionam-se entre si. No paradigma padrão, considera-se que os alunos pensam se estes aprendem o que lhes foi ensinado; no paradigma reflexivo, considera-se que os alunos pensam se estes participam da comunidade de investigação. (LIPMAN, 1995, p. 30).

As respostas abaixo representam uma amostragem da opinião dos relatos dos professores e se faz compreender e construir a significação do trabalho desenvolvido na Rede Municipal com “Educação para o Pensar” /Filosofia com Crianças. Ilustrando a análise acima sintetizada:

(P1) -Eu adoto a linha filosófica em minha prática pedagógica independente da instituição, procurando preparar aulas que levem os alunos a participarem, questionarem e expressarem suas opiniões dentro da organização de uma comunidade de investigação.

(P2) -Sim. Adoto na minha prática pedagógica a comunidade de investigação, o diálogo e a reflexão sobre os temas abordados, levando em consideração os conhecimentos prévios do aluno.

(P8) -Sim, adotamos a linha filosofia a partir do ponto que valorizamos os conhecimentos prévios dos alunos, pois o mesmo não chega vazio já carrega consigo toda uma bagagem.

(P10) -Sim. Em minhas aulas, frequentemente utilizo a dinâmica filosófica da reflexão.

(P25) -Atualmente estou diretora de uma escola municipal e nossa rede adota uma linha filosófica em sua prática, além de ser ter a disciplina, os demais conteúdos são trabalhados em cima da discussão, reflexão e diálogo. (Direção)

(P40) -Trabalho durante todo momento com a filosofia. Usando o diálogo e reflexão com os educadores e alunos.

(P44) -Sempre adoto a metodologia da "Educação para o Pensar" na disciplina que atuo.

Na análise da parte II do questionário, é possível verificar dentro da concepção filosófica dos docentes de Piranguinho/MG, que há o entendimento e compromisso com o programa estabelecido pela rede e, também que se encontra permeado pelos pressupostos da "Educação para o Pensar" de Lipman. Assim constatou-se que dentro de todo esse processo, o professor possui, segundo Lipman (1996), uma responsabilidade grande e exclusiva de não ser apenas professor e sim educador pois, ao mediar o grupo de alunos ao entendimento deste processo, que estão inseridos, promove a aprendizagem do compromisso de cada um com seu papel no grupo em sala de aula.

E destes, que responderam o questionário, todos têm algum conhecimento sobre o que se trata o Programa de "Educação Para o Pensar" de M. Lipman, devido a rede municipal adotá-lo. Porém nem todos trabalham diretamente com esta metodologia, já que estavam presentes professores de creche, crianças de 0 a

3 anos. A análise mostra ainda que de acordo com a formação e especialização dos professores investigados, encontramos maior clareza no que diz respeito aos conceitos desenvolvidos dentro do trabalho proposto.

Há que se considerar para o desenvolvimento de uma educação fundamentada no pensar que é necessário arquitetar o espaço e a forma como ela pode ocorrer. Cada vez, que se olha e analisa a educação de nossa atualidade, diante de todos os pensamentos de nossos educadores contemporâneos, observa-se que há dificuldades para trabalhar com Filosofia e mesmo com Filosofia para Crianças, ou como Lipman (1995) designa "Educação para o Pensar", sem poder contar, na maioria das instituições escolares.

Dos dados coletados, dos 48 professores do município de Piranguinho/MG, em relação ao trabalho desenvolvido na rede municipal com o programa de "Educação para o Pensar" - Filosofia para Crianças e Jovens, na Educação Básica, trouxe para uma primeira amostragem, que foi possível colher dados quanto a sua formação/especialização e como este fator é preponderante no seu trabalho diário.

Foram encontrados (3) dos (48) participantes que possuem Especialização específica em "Educação para o Pensar", sendo eles os (P1), (P2) e (P10). São efetivos da Rede Municipal de Piranguinho/MG, trabalham em um programa de formação continuada, possuem mais de 15 anos de docência, com mais de 4 anos na Unidade Escolar e trabalham com o Fundamental I.

A partir da aplicação de questionário aos professores do município de Piranguinho/MG, em relação ao trabalho desenvolvido na rede municipal com o programa de "Educação para o Pensar" - Filosofia para Crianças e Jovens, na educação básica, pode-se ver que as respostas vistas aqui entre outras, servem como amostragem do exposto sobre "Educação para o Pensar" – Filosofia para crianças e jovens até este momento. Mesmo trabalhando com a hipótese de que as bases teóricas do programa de Lipman demonstram estar assimiladas, resta-nos um estudo mais aprofundado para saber até onde a práxis e os saberes adquiridos durante a formação acadêmica facilitaram o entendimento para o trabalho com o programa "Educação para o Pensar" – Filosofia para Crianças e Jovens. Também seria necessário analisar se a realidade dentro de sala de aula condiz com estes dados. Dentro desta análise de como Lipman (1990) entende a

formação de professores e que estes deveriam passar em sua formação pelo mesmo processo que os alunos, no que diz respeito a vivenciar uma Comunidade de Investigação e isso independente de qual formação inicial o professor teria. Talvez aqui caibam estudos posteriores e uma revisita ao grupo de professores, para analisar sua prática, que deixa como o autor afirma, questionamentos para compreender se neste momento estariam os educadores provocando seus alunos para que operem com as condições cognitivas, e que isto aconteça ao mesmo tempo em que estejam trabalhando os conteúdos de estudos, das disciplinas escolares ou conteúdos de temas que provocam seu interesse.

Referências

DANIEL, Marie-France. **A Filosofia e as Crianças**. São Paulo, SP: Nova Alexandria, 2000.

DEWEY, John. **Como Pensamos.** Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Editora Nacional,1979b.

_____. **Democracia e Educação. Introdução à Filosofia da Educação**, 4ª ed., Atualidades Pedagógicas Vol. 21, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979ª.

EVANGELISTA, Francisco e GOMES, Tarso de Paulo. **Educação para o Pensar**. Campinas, SP: Alínea, 2003.

KOHAN, Walter Omar e WUENSCH, Ana Míriam. **Filosofia para Crianças: A Tentativa Pioneira de Matthew Lipman,** Vol. I, Petrópolis, RJ: Vozes 1998.

LIPMAN, Matthew. **O pensar na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **A Filosofia vai à escola**. São Paulo, SP: Summus, 1990.

_____, SHARP, Ann Margaret e OSCANYAN, Frederick S. **Filosofia na Sala de Aula.** São Paulo, SP: Nova Alexandria, 1997.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise**, 2a. ed. São Paulo: Atlas, 1994, 2v., v.2.

SPLITTER, Laurence J. e SHARP, Ann Margaret. **Uma Nova Educação – A Comunidade de Investigação na Sala de Aula.** São Paulo, SP: Nova Alexandria, 1999.

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS CEGOS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Aline dos Santos Moreira de Carvalho
Gabrielle Oliveira dos Santos Anchieta
Pedro Carlos Pereira

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS), segundo Santos (2004), define cegueira como a perda total ou parcial da capacidade de ver após todas as correções possíveis que acarrete prejuízo em coletar informações. (SANTOS, 2004 *apud* PARNOF, 2010)

Segundo a *Fundação Dorina Nowill*, pesquisas e estudos apontam que 3,5% da população brasileira declara-se com alguma deficiência visual. A OMS, divulgou em estudo realizado que 6,5 milhões de pessoas possuem alguma deficiência visual no Brasil. Dentre elas, uma média de 530.000 atingiram a cegueira total. (DORINA, 2021)

A ocorrência da cegueira no contexto histórico tem seus diferentes significados e estão inseridos na própria história da humanidade, assim como foi marcada por sentimento de rejeição, preconceito, intolerância, religiosidade e ignorância. Os conceitos dados por Platão e Aristóteles sobre a cegueira, pelo aspecto ideológico na Grécia Antiga, quando se constituiu a caracterização dos cinco sentidos, é considerado até os dias atuais. (CLASSEN, 1993 *apud* MARTINS, 2011) O trovador cego Homero, acatado como escritor de Ilíada e Odisseia, morreu na miséria recitando seus versos pelas ruas da cidade. A ausência da visão para os gregos tomava uma conotação negativa, empunhando-a aos sacrilégios e aos adúlteros. No entanto, algumas pessoas cegas eram veneradas como profetas, consideradas como miraculosas, porque desenvolviam os outros sentidos com mais eficácia. Os definidos no contexto judaico-cristão, herdados pelo mundo ocidental, a cegueira era vista como castigo de Deus pelos pecados cometidos pelo individuo, por seus pais, seus avós ou por algum outro membro da família e, em alguns casos, quando voltava a enxergar diziam que era agraciada por Santa Luzia considerada protetora dos olhos. Na Idade Média, a cegueira, símbolo de trevas, era utilizada como castigo ou como ato de vingança.

Ainda neste período era utilizada como pena judicial, aplicada como castigo para crimes nos quais havia participação dos olhos, como crimes contra a divindade e faltas graves às leis de matrimônio. A preocupação social dos religiosos com os deficientes visuais, data do século V, quando se considera fundada, por São Lineu, na França, a primeira comunidade para cegos. Porém, a partir do século XVI, através do movimento renascentista, aconteceram muitas descobertas no campo científico, gerando mudanças e transformações ideológicas, sociais, econômicas e políticas, desdobrando-se em diversos setores da sociedade, fazendo com que as pessoas, médicos e religiosos começassem a significar de forma diferente as pessoas portadoras de alguma deficiência, como por exemplo a cegueira, e oferecer um tratamento mais humano e dar-lhes uma educação devida.

Segundo Mazzotta, (2011, *apud* Dupin; Silva, 2020) os primeiros movimentos educacionais para pessoas deficientes ocorreram na Europa. No Brasil, a educação é um direito fundamental assegurado pela Constituição Federal, desde 1988, que, em seu artigo 208, inciso III, dispõe:

> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988, online *apud* Dupin; Silva, 2020).

Desde então, o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência está fundamentado em leis, decretos, portarias e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Segundo Anjos (2021):

> [...] incluir na educação básica a pessoa com deficiência visual merece um olhar mais atento, mais minucioso, em face da possível rejeição do grupo para com essa pessoa, e assim, não podemos imaginar uma inclusão meramente ilusória, isso é, apenas colocar essa pessoa em meio aos outros, e deixar fluir naturalmente sua interação. (ANJOS, 2021, on-line).

Contudo, alguns aspectos particulares da inclusão de alunos portadores de deficiência visual devem ser considerados para que haja sucesso no processo inclusivo, tais como salas de recursos, instrumentos e materiais pedagógicos adequados e, a relação entre aluno e professor.

METODOLOGIA

Considerando as questões supracitadas, apresentamos no presente artigo pontos de reflexões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência visual, parcial ou total, pelo contexto histórico-sócio-cultural e legal da Educação Básica.

A metodologia utilizada para este estudo foi de um levantamento literário, tendo como campo de pesquisa os alunos da Educação Básica, portadores de deficiência visual, e o processo de inclusão escolar assegurados pela legislação vigente no Brasil.

Para tanto, foram selecionados estudos publicados em revistas especializadas, periódicos e trabalhos acadêmicos acerca da temática e de seus aspectos, por nós considerados relevantes: cegueira, deficiência visual, educação especial, inclusão escolar e legislação, bem como em bases de dados como Pubmed, Scielo, Google Scholar, bibliotecas virtuais, entre outras. Cegueira, deficiência visual e o contexto histórico cultural

A OMS define cegueira como uma perda parcial ou total da capacidade de ver do indivíduo, prejudicando a coleta e interpretação das informações por ele desejada. Diversos autores concordam que a visão é um dos sentidos mais utilizados na captação de informações, totalizando quase 80%, o que nos remete a afirmação que é pela visão que o indivíduo tem a possibilidade de entender, compreender e interpretar o mundo a sua volta. (SANTOS, 2004; OLIVEIRA, 1997 *apud* PARNOF, 2010).

A deficiência visual adquirida é a que acontece no decorrer da vida seja pela evolução de alguma doença ocular congênita, ou por doença adquirida, pela velhice, ou por algum acontecimento externo, como um acidente, por exemplo. (ANJOS, online)

A OMS, na Resolução SE nº 246/86, define e classifica como portador de visão subnormal, ou baixa visão, aquele que possui acuidade visual entre 0,05 a 0,3, em ambos os olhos, sendo acuidade visual a distância entre um ponto e outro, em uma linha reta. O processo educativo para essas pessoas se desenvolve por meios visuais, ainda que seja necessário a utilização de recursos específicos, como óculos, lupas, etc. Para os portadores de cegueira total, a acuidade visual deve ser inferior a 0,05 em ambos os olhos. (ANJOS, online)

Contextualizando a cegueira na história da humanidade, faz-se necessário mencionar duas grandes correntes de pensamento que influenciaram todas as demais, inclusive a visão ocidental de indivíduo, sociedade e religião. Classen afirma que é na civilização grega antiga que foi estabelecida a divisão dos cinco sentidos, que até hoje é conhecida mundialmente (CLASSEN, 1993 *apud* MATINS, 2011). Aristóteles não apenas estabeleceu como hierarquizou ser a visão o sentido que é melhor desenvolvido e o mais necessário para a sobrevivência e vida do ser humano. (SYNNOT, 1993 *apud* MARTINS, 2011)).

Classen defende que a oralidade usada na Grécia Antiga para transmitir conhecimentos facilitou a aprendizagem dos cegos e, por conseguinte, o seu desenvolvimento intelectual. Para as famílias abastadas, as que tinham melhor condição de vida, os cegos não eram marginalizados. Na cultura judaico-cristã a cegueira está compreendida na dicotomia entre luz e trevas, simbolizando ganância, ignorância, morte, pecado. Na Bíblia acrescenta-se o significado de punição de Deus pelos pecados. Conforme Winzer (1997 *apud* MARTINS, 2011), o texto de Levíticos apresenta orientações quanto aos cuidados com as pessoas com deformidades. Sendo esse exemplificado no momento em que o próprio Deus orienta todos a não amaldiçoar o surdo, nem por pedra de tropeço diante os cegos.

> Pois nenhum homem em quem houver alguma deformidade se chegará; como homem cego, ou coxo, ou de nariz chato, ou de membros demasiadamente compridos (...) porquanto defeito há nele, para que não profane os meus santuários; porque eu sou o senhor que os santifico. (Levítico 2 21: 16-24 *apud* MARTINS, 2011).

Alguns autores exaltam as atitudes de Jesus em salvar os cegos e curá-los, declarando que o segundo mandamento das leis de Deus é amar ao próximo como a si mesmo, incluindo qualquer ser com ou sem deformidades. Ele não desconstrói o pensamento do Velho Testamento, mas sim cumpre o que Deus ordenada (MARTINS, 2011). Somente a partir do movimento renascentista, século XVI, que os avanços científicos começam desmistificar a cegueira, nos levando a dizer que aqui inicia o processo educacional de inclusão. Citamos alguns precursores, que segundo Dupin e Silva (2020) foram: Valentin Haüy, que fundou em Paris, no ano 1784, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, a primeira escola destinada à educação dos cegos e à sua formação profissional. O método adotado foi o do alfabeto em relevo para a leitura e de caracteres móveis para a escrita. A

ideia surgiu após ele assistir a um espetáculo onde um empresário exibia dez cegos como fantoches na Feira de Santo Ovídio, Paris. (LERPARAVER ,2005 *apud* DUPIN; SILVA 2020); Charles Barbier desenvolveu um processo de escrita próprio para transmissão de mensagens no campo de batalha à noite de modo que não precisasse utilizar iluminação, evitando atrair a atenção dos inimigos.

Tal processo de escrita codificada era expressa por pontos salientes, representando os trinta e seis sons básicos da língua francesa. A ideia de Barbier despertou o interesse de alguns professores e logo começou a ser utilizada pelos alunos internos no Instituto Nacional dos Jovens Cegos (MAZZOTA, 2011, p. 20 *apud* DUPIN; SILVA 2020). O estudante do Instituto, Louis Braille, que ficou cego aos três anos de idade quando brincava na oficina do pai ferindo um olho e, por consequência de uma infecção, acabou perdendo a visão do segundo olho, fez uma adaptação do código militar de comunicação noturna para as necessidades dos cegos, que foi denominada de sonografia e mais tarde de Método Braile (LERPARAVER, 2005 *apud* DUPIN; SILVA, 2020) (MAZZOTA, 2011, p. 20 *apud* DUPIN; SILVA 2020).

Cabe ressaltar que o desenvolvimento do processo educacional para pessoas com deficiência começou na Europa, porém em caráter assistencialista e segregativo. Os estudantes tinham por destino as escolas especiais ou instituições que os mantinham na sua limitação, em vez de uma educação que considerasse as necessidades especiais de cada sujeito e tornando-os cidadãos plenos (Dupin; Silva, 2020).

No Brasil, o atendimento a pessoas com deficiência teve início durante o império, com a criação de duas instituições: Instituto dos Meninos Cegos, o atual Instituto Benjamin Constant; e o Instituto dos Surdos-Mudos, hoje denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES (Miranda 2008 *apud* SANTOS; VIEIRA, online). Por fim, em 1988, a Constituição Federal assegura que a educação é direito fundamental de todos, firmando o compromisso de uma educação especializada as pessoas com qualquer tipo de deficiência. Legislação vigente de Educação Especial e Inclusão escolar.

Na legislação que versa sobre a temática, podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96; a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); as Diretrizes

Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001); e a lei nº 13.146/15 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (SANTOS; VIEIRA, online).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Nº 9.394, atualiza a concepção de ensino para as pessoas com necessidade educacional especial e estabelece um sistema equivalente à educação inclusiva, no capítulo V, sessão da Educação Especial.

> Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às suas necessidades; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências [...], professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins [...] acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 19-20 *apud* SANTOS; VIEIRA, on-line).

O Brasil, objetivando a educação inclusiva, criou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria 948/2007. (BRASIL, 2008, p.15 *apud* SANTOS; VIEIRA, online), que segue orientando:

> [...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 15 *apud* SANTOS; VIEIRA, on-line).

O acesso e a permanência da criança com necessidade educacional especial no ensino regular são fundamentais para sua aprendizagem, implicando na sua participação ativa no meio em que está inserido. Este direito está assegurado na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Nº 13.146/2015, que fundamenta e embasa as ações inclusivas, objetivando a igualdade e o exercício dos direitos como ser humano. Sobre o direito a educação, o Artigo 28 esclarece que compete ao poder público

assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar questões relacionadas a ações inclusivas.

Nesse sentido, são destacadas algumas exposições do artigo:

> II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 13.146/15 apud SANTOS; VIEIRA, on-line).

A legislação vigente garante o processo inclusivo, porém cabe a todos envolvidos, educadores, pais e sociedade, responsabilizar-se em romper barreiras, dialogar e não desistir de incluir o deficiente visual no âmbito escolar, pois a sua inclusão possui alguns aspectos particulares que precisam ser observados a nível governamental, familiar, escolar e sociedade.

Alguns aspectos do processo inclusivo de deficientes visuais: parcial ou total.

A educação de pessoas com deficiência visual tem sido tema de grandes discussões atualmente. Tanto educadores, como familiares, acreditam que o melhor para os educandos é uma escola especializada (equipada e preparada), uma vez que os educadores não estão capacitados para receber esses alunos, bem como as escolas regulares não possuem equipamentos necessários e adequados para garantir uma aula de qualidade. (SANTOS, 2008).

Segundo Santos (2008):

> Alunos com deficiência visual devem ser educados como todos os demais, frequentando uma escola regular e convivendo com os mais variados alunos para que aprendam juntos a conviver com a limitação um do outro, considerando que todos nós temos algum tipo de “deficiência”, ou seja, dificuldade. (SANTOS, 2008, on-line).

Há que se reconhecer os desafios, mas podemos afirmar que o sucesso depende do empenho do professor, do aluno, dos familiares e gestores, que juntos

deverão estar em permanente diálogo, para traçarem perspectivas e objetivos a cada conteúdo, atividade e avaliação.

Um aspecto considerado importante para o suporte necessário ao aluno deficiente visual, em escolas regulares, é que a escola tenha uma sala de recursos especiais para que seja um complemento para sanar dúvidas e dificuldades encontradas por ele na sala de aula regular. Essa sala deve ser uma extensão da sala regular, contendo materiais e equipamentos especializados, profissional capacitado que domine o sistema Braille e os instrumentos necessários à educação inclusiva. Outro aspecto acatado é a existência do apoio dado pelo professor especializado durante as aulas regulares e que atue na sala de recursos fazendo o elo entre aluno, família e a escola. Por fim, cabe ao professor de apoio na sala regular, ou na sala especializada, multiplicar conhecimentos; esclarecer dúvidas dos conteúdos apresentados pelos professores durante as aulas; assistir às aulas com a turma; colaborar na elaboração de materiais didáticos compatíveis com as necessidades dos alunos; participar ativamente com o professor regular na preparação de exercícios e avaliações para manter a equidade entre os alunos; desenvolver juntamente com o coordenador pedagógico da escola, e com o professor da sala regular, um trabalho de orientação aos pais, informando-os acerca do progresso educacional de seus filhos e os métodos utilizados, fazendo com que a proposta pedagógica da escola seja inclusiva. (SANTOS, 2008) Alguns materiais utilizados pelos deficientes visuais, tais como, máquinas Braille, regletes (instrumento comum para escrita em braile), impressoras Braille, lupas eletrônicas e manuais, softwares com síntese de voz para desktop e notebooks (para leitura e confecção de atividades), livros em Braille ou em letras ampliadas são imprescindíveis na sala de recursos especiais.

Segundo Santos (2208), as principais condições que precisam ser observadas pelos professores no dia-a-dia com os alunos deficientes visuais são: estabelecer constantes diálogos; não pôr diferenças entre os alunos; não ter receio de utilizar expressões que fale sobre a falta de visão; não tratar o aluno em inclusão com diferença alguma; não se admirar com conquistas que não eram esperadas; evitar gesticular ou apontar coisas no quadro-negro, dizendo isto ou aquilo; avisar verbalmente quando for sair de classe; a entrada de cães-guia é permitida e assegurada por lei.

A inclusão de alunos deficientes visuais, parcial ou total, nas escolas regulares é uma realidade possível por todos os envolvidos neste processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que o processo inclusivo educacional é uma realidade que enfrenta grandes desafios, mas que está sendo construída verdadeiramente.

É muito importante os alunos cegos, ou deficientes visuais, percebam que a principal barreira para a inclusão, a ideológica, está sendo extinta. Com o avanço da ciência e o esclarecimento de toda a sociedade, por meio das mídias, acerca do problema físico, a cegueira ou baixa visão, está sendo desmistificada.

Hoje o Brasil há inúmeras leis que versam sobre a temática e garantem equidade no sistema educacional. Nesse contexto, muitos deficientes visuais deixaram de ir para as instituições especiais e estão sendo matriculados em escolas regulares, apesar de ainda haver dificuldades por parte de educadores e gestores, e receio dos familiares pela rejeição e discriminação que seus filhos podem passar.

Apesar da educação de deficientes visuais possuir alguns aspectos particulares, a persistência, qualificação do educador e gestor, o apoio familiar e políticas públicas eficiente, eles podem desenvolver suas aprendizagens normalmente se tornando cidadãos críticos e benfeitor para o desenvolvimento da humanidade.

Referências

ANJOS, Adriana Domingos dos. **O aluno cego e de baixa visão no meio escolar.** Revista Brasil Escola. Meu artigo. UOL.com.br. online. Disponível em:< https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/o-aluno-cego-baixa-visao-no-meio-escolar.htm.. Acesso em 17 de julho de 2021.

DUPIN, Aline Aparecida da Silva Quintã. SILVA, Michele Oliveira da. **Educação Especial e Legislação brasileira:** revisão de literatura. Scientia Vitae. Edição especial. Vol 10. Nº 29. p. 65. 2020. Disponível em :< http://revistaifspsr.com/v10n297690.pdf>. Acesso em 02 de junho de 2021.

LIMA, Eliana Cunha de. **A inclusão da criança com deficiência visual na escola regular.** Fundação Dorina Nowill para Cegos. 2016. Disponível em:< https://fundacaodorina.org.br/blog/artigo-a-inclusao-da-crianca-com-deficiencia-visual-na-escola-regular/>. Acesso em 17 de julho de 2021.

MARTINS, Bruno Sena. **Lugares da Cegueira:** Portugal e Moçambique no trânsito de sentidos. Sobreadeficienciavisual.2011. Disponível em:<

http://www.deficienciavisual.pt/r-Significados_ancestrais_cegueira.htm>. Acesso em 26 de abril de 2021.

ODORINA, **Fundação Estatísticas da deficiência visual.** 2021.www.fundaçãoodrina.org.br. Disponível em :< https://fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/estatisticas-da-deficiencia-visual/> Acesso em 27 de maio de 2021.

PARNOF, Deisy. **Deficiência Visual:** a Perda e a Superação. 2010.Instituto Benjamin Constant. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2010/edicao-45-abril/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2010_Artigo_3.doc Deficiência Visual: a Perda e a Superação Deisy Parnof.>. Acesso em 26 de abril de 2021.

SANTOS, Fabiana. **A inclusão dos deficientes visuais na escola regular.** Sobre a deficiência visual. In Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: < http://www.deficienciavisual.pt/txt-inclusao_DV_escola_regular.htm>. Acesso em: 17de julho de 2021.

A NEUROLINGUÍSTICA A FAVOR DA APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO EM SALA DE AULA DE ENSINO REGULAR, TENDO AS TECNOLOGIAS COMO SUPORTE DE INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE ALEGRE – ES

Camila Viana de Souza Gonçalo
Pedro Carlos Pereira

INTRODUÇÃO

Não adianta falar em inclusão sendo que a própria escola não promova meios para que ela ocorra em sua devida eficácia, onde o profissionais dedicados a trabalhar com este público ter em consciência que o aluno especial faz parte daquela turma e não apenas mais um aluno jogado como um ser sem possibilidades de construção de aprendizagem, onde professores regentes deixam nas costas dos auxiliares de sala a responsabilidade da inserção das atividade para o referido estudante.

Relato de professores sobre os alunos surdos em uma sala de aula de ensino regular, dizem que possuem media de 30 alunos e dois surdos , na verdade a sala possui 32 alunos e não 30 +2, esse paradigma precisa ser modificado o mais rápido possível, levando o aluno a se sentir parte integrante da turma, independentemente de como consolida sua aprendizagem, o importante que a consolidação ocorra de forma efetiva dentro da especificidade de cada estudante.

Estudos sobre neolinguística apontam que os estudantes precisam ser instigados e desafiados a aprender independentemente do seu grau de dificuldade, mas sim de forma de equidade, onde o professor precisa adotar meios para que todos os alunos consigam ter acesso a aprendizagem sem distinção de paradigmas como aponta Ademais, Bandler (2008) explica que o inconsciente é onde todas as memórias são armazenadas e onde residem a sabedoria, a criatividade, e as capacidades de resolver problemas; neste sentido, quando dormimos, o nosso consciente descansa, porém o inconsciente continua a nos ajudar a processar o que fizemos durante o dia. Segundo Miranda (2009): “A Neurolinguística é a ciência que estuda a elaboração cerebral da linguagem. Ocupa-se com o estudo dos mecanismos do cérebro humano que suportam a compreensão, produção e conhecimento abstrato da língua, seja ela falada,

escrita ou assinalada. Trata tanto da elaboração da linguagem normal, como dos distúrbios clínicos que geram suas alterações". Sendo assim, sabemos que sala de aula é um ambiente plural, onde cada aluno tem a sua própria maneira de aprender, assim com a inserção da neurolinguística (PNL) fornece técnicas ao professor para que ele detecte qual é o sistema representacional preferido do seu aluno. Isso faz toda a diferença na maneira como ele vai escolher para se comunicar e abordar o aluno durante o processo de ensino e aprendizagem. Ahlsén define a Neurolinguística como o estudo da relação entre diferentes aspectos da função cerebral associada à linguagem e à comunicação. Para a autora, que não limita o campo a estudos em torno do contexto patológico, cabe à Neurolinguística "explorar como o cérebro compreende e produz linguagem e comunicação". (AHLSÉN, 2006, p. 3). Morato traz em suas pesquisas sobre a importância da Neurolinguística para trabalhar o cérebro dos alunos em favor do desenvolvimento da aprendizagem, em resumo (MORATO, 2012) e que têm sido desenvolvidos como estudos específicos: (i) do processamento normal e patológico da linguagem, oral e escrita; (ii) dos mecanismos cognitivos que constituem as habilidades linguísticas; (iii) das repercussão dos estados patológicos no funcionamento da linguagem; (iv) da semiologia das afasias, da Doença de Alzheimer e de outros contextos neuropsicolinguísticos; (v) das condições neurolinguísticas da surdez e do bilinguismo; (vi) do envelhecimento normal e patológico a partir de perspectivas (neuro)linguísticas e sociocognitivas; (vii) da relação linguagem-cognição em contextos não necessariamente patológicos; (viii) de questões metodológicas que envolvem a constituição do corpus, o sistema de notação e o tratamento dos dados; (ix) de aspectos éticos e jurídicos relacionados ao contexto da pesquisa neurolinguística.

Independentemente do grau da dificuldade do aluno surdo em compreender a uma gramática da Língua Portuguesa, os professores precisam proporcionar meios para que ele compreenda a gramática de de sua Língua Materna, onde possui adaptações de verbos para compreensão do público a ser atendido como amparado por leis e legislações que permitam o acesso pleno a uma educação com inclusão de qualidade, como explanado no Decreto nº 6583, de 29/09/2008. Porém, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a língua de modalidade gestual-visual natural onde é possível as pessoas se comunicarem através de gestos,

expressões faciais e corporais, também é considerada uma língua oficial do Brasil, desde 24 de abril de 2002, através da Lei nº 10.436. Ambas possuem estrutura gramatical própria e o mesmo objetivo, que é a transmissão de mensagens. Sendo assim, a LIBRAS passa a ser a primeira língua materna dos surdos e deveria estar inserida como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e licenciaturas para que a inclusão social ocorresse de forma igualitária em toda Educação Básica.

Não adianta falar de inclusão sem que o sistema de ensino promova meios para sua totalidade, para tanto os órgãos governamentais - federais, estaduais e municipais - precisam buscar soluções para que as instituições de ensino possam incluir Libras como disciplina obrigatória em seu currículo escolar, o que facilitaria a inclusão dos alunos surdos, proporcionando a eles meios para que possam construir sua aprendizagem, dentro e fora do ambiente educacional, com mais liberdade e autonomia de locomoção e diálogos.

O Artigo 1º da Lei 10. 436, traz o reconhecimento da Libras como meio oficial de comunicação e expressão, e outros recursos de expressão a ela associados. E ainda define no seu único parágrafo: "*Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil*". De acordo com a aprovação que ampara a inserção do aluno surdo em sala de aula de ensino regular, na Base Nacional Comum Curricular essa segunda língua não se efetiva como disciplina obrigatória e não está inserida no currículo escolar da Educação Básica, indo ao desencontro da afirmação que o aluno surdo possua autonomia para construir sua aprendizagem, necessitando de um profissional especialista em LIBRAS para o acompanhar somente dentro da sala de aula, sem oportunizar um diálogo e convivência em sua língua materna a todos os envolvidos no ambiente educacional.

Em contrapartida, a oficialização da LIBRAS acarreta em grandes benefícios a comunidade surda, proporcionando a sua inclusão em sala de aula de ensino regular e facilitando o acesso do aluno a ter contato com outras culturas e ambientes de construção de caráter e consolidação do saber e de uma

aprendizagem efetiva. As necessidades especiais devem ser reconhecidas e compreendidas por todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, para que possam promover diferentes diálogos aplicados a uma pedagogia ativa-dialógica-interativa, com o lúdico, sensorial, social, formal, tecnológico e informais. Assim sendo, é de suma importância a implementação de ferramentas tecnológicas para subsidiar a aprendizagem do aluno surdo. Stumpf (2009, p.4) ressalta que:

> [...] o computador incorporado às novas tecnologias de comunicação deixa de ser um processo ensino/aprendizagem individualizado, para oferecer um ambiente de cooperação, possibilitando a criação coletiva de um conhecimento compartilhado. Estimula o desenvolvimento da socialização através de trabalhos coletivos e grupais, possibilita a utilização de softwares educativos e aplicativos direcionados a grupos de características diferenciadas, bem como, incentiva a cooperação exercitando o respeito ao colega e ao professor. O desenvolvimento da criatividade acontece através de temas propostos de forma interdisciplinar, utilizando a informática como uma ferramenta de apoio. (STUMPF, 2009, p. 4)

Em consonância com o pensamento de Stumpf, o desenvolvimento criativo da criança deve ter como princípio o contato com trabalhos em grupos e com softwares que promova a inclusão de forma diferenciada e coletiva, diálogos nas duas línguas e ferramentas que possam diminuir o distanciamento com os alunos ouvintes. Porém, devido à ausência de uma inclusão igualitária, muitos alunos surdos desanimam em continuar seus estudos, pois ir para a escola e não compreender o que se passa é muito desconfortável. Neste sentido, é imprescindível que o professor que tenha, em sua sala de aula, alunos inclusivos, seja alfabetizado na língua do surdo e saiba manipular as tecnologias que o auxilie na transcrição de conteúdos para a língua brasileira de sinais. Para tanto, Stumpf (2008) salienta que:

> [...] o surdo irá se integrar se houver acessibilidade, o que vai significar que a sociedade o acolhe. O acolhimento começa na família e na escola, se aí ele existir, o surdo vai aprender a se integrar. Então, a inclusão acontece a partir de dois movimentos: da construção social de toda a :porque se sentem acolhidos. Os dois movimentos para construir uma inclusão são: o da sociedade que acolhe e o do surdo que se sente acolhido. Este movimento da sociedade implica em responsabilidade social como prática constante no agir das pessoas e das instituições a partir de uma posição ética, uma posição em que a liberdade individual é posta em segundo plano a fim de que a justiça assuma primazia nas relações intersubjetivas. (...) As leis de acessibilidade e da Libras incorporam o espírito de possibilitar o pertencimento. Nossos maiores esforços estão na construção de uma pedagogia surda que conduza à transformação desejada, pois sendo da própria sociedade a tarefa de tornar-se menos excludente é das escolas o papel de acolher o diferente, não repetir a segregação e induzir em seus alunos a observação e o comprometimento

> com comportamentos éticos e construtivos diante das diferenças. (STUMPF, 2008, p. 27 e 28).

Em consonância com o pensamento de stumpf , o aluno surdo precisa ser incluído em sua totalidade , permitindo um diálogo na língua materna de forma que ele seja inserido em sua totalidade no ambiente de ensino como amparada pela Política Nacional de Educação Especial que em sua Perspectiva Inclusiva preconiza uma educação em que todos aos alunos aprendam em condições de igualdade, sem sofrer nenhum tipo de preconceito e discriminação (BRASIL, 2007), assim a neurolinguistica seria de suma importância para trabalhar o cérebro de alunos com deficiência auditiva levando os uma compreensão dos conteúdos a serem trabalhados .

Nos dias atuais, as instituições educacionais proporcionam ao aluno surdo somente o acompanhamento do tradutor na sala de aula, o que tem como responsabilidade transcrever as atividades propostas pelo professor regente. Esta ação só garante a transcrição da gramática utilizada pela língua portuguesa para a gramática do surdo, que possui regras diferenciadas e não ficando responsável pela construção da aprendizagem do aluno, não ocorrendo a inclusão em sua totalidade como relatada na Lei supracitada, onde o surdo utiliza a linguagem viso-espacial para se comunicar. Em seu artigo, em 2011, Ledebeff et al. cita:

> [...] por ser uma língua viso-espacial, a Libras apresenta peculiaridades específicas distintas das línguas orais; como cenário da Libras temos a cultura surda e seus artefatos, esta muitas vezes desconhecida pela maior parte dos acadêmicos, aos quais chamaremos de ZeroLibras – ZL, ou seja, sujeitos que não possuem saberes sobre o sujeito surdo e a sua cultura, sobre a língua de sinais e a Libras. Percebe-se, portanto, o desafio de introduzir os saberes sobre a surdez na modalidade a distância em comunidades que geralmente desconhecem a surdez como diferença linguística e a Língua Brasileira de Sinais como língua de uma comunidade linguística minoritária. (LEDEBEFF et al., 2011, p.3).

Diante do exposto fica claro que para a inclusão para ocorrer de forma natural, é necessário que o aluno participe de todos os momentos proporcionados pelos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, incorporando as tecnologias em formas de mídias, livres ou gratuitas, que estão disponibilizadas e quais delas são viáveis para contribuir na formação de um aluno autônomo e responsável pela sua aprendizagem. Dessa forma, a inclusão pode ser entendida como igualitária e efetiva, e a criança surda pode vir a superar suas limitações e interagir com outras crianças, e o uso das tecnologias contribui para explorar os

diferentes ambientes de aprendizagem, que vem ao encontro do pensamento de Levi Semionovitch Vygotsky (1896-1934) em sua teoria de desenvolvimento das pessoas com deficiência. O sistema educacional precisa se adequar as novas metodologias e tecnologias da informação e comunicação para que o aluno surdo possa se sentir incluído em todo o processo de aprendizagem, e não somente em sala de aula onde fica acompanhado do profissional que traduz para ele as atividades propostas.

Oliveira (2012) aponta que os portadores de necessidades especiais possuem direito a uma educação de qualidade, pois, esse princípio está garantido na Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/1988) e, no entanto, defende que esse direito só será de fato colocado em prática, quando os professores receberem preparo especializado. Defende ainda, que o ensino de qualidade, não deve ser dado de forma isolada e sim incluindo os alunos com necessidades especiais no ensino regular. De acordo com Oliveira (2012), a base de tudo é a formação direcionada dos profissionais de ensino, que, aliás, também está previsto na CRFB/1988.

Algumas considerações no uso das tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem do surdo

Para o surdo o uso das novas tecnologias pode contemplar um mundo de novas possiblidades e potencialidades, permitindo a abrangência de novos horizontes. Porém, encontramos alguns empecilhos, dentre ele o não conhecimento da língua de sinais por muitos professores, bem como o pouco conhecimento da cultura da comunidade surda.

Os aplicativos tecnológicos para surdo é um novo campo de estudos e a demanda da sociedade, por sua vez, pressiona as autoridades governamentais da educação a modificar ou criar novos conceitos ou denominações para a pedagogia visual, a fim de reorientar os processos de ensino e aprendizagem. Tal condição ajudará a propor uma educação que não só beneficie o aluno surdo, mas que garanta a participação de todos os professores e profissionais da educação, isto é, a escola em sua totalidade. Acreditamos que o acesso a jogos, softwares educacionais, dicionários digitais, entre outras ferramentas interativas que estejam relacionados à comunicação visual, poderá trazer melhor qualidade e

agilidade que garanta um maior desempenho dos alunos surdos em sala de aula. Para além da aquisição do conhecimento essas abordagens privilegiam o processo de construção do conhecimento do aluno, dando oportunidades de aumentar a compreensão de conceitos complexos, estimular a imaginação e a criatividade visando o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

Não obstante, há uma barreira que consideramos crítica e que dificulta a acessibilidade por parte dos surdos às novas tecnologias. A população surda no Brasil, e na maioria dos países do mundo, é em grande parte composta de analfabetos funcionais na escrita da língua materna e as produções em Libras exigem a disponibilidade de vários artefatos culturais, como por exemplo o uso de câmeras, vídeos, tradutores, intérpretes etc. e são esses os novos e grandes desafios que se apresentam para tornar acessível à população surda as Tecnologias da Informática e da Comunicação - TICs. No presente momento, a língua de sinais aceita e o seu uso regulamentado abrem as portas para profundas mudanças na educação dos surdos, pois o acesso a uma língua plena, aliada ao uso das novas tecnologias, aponta para reais possibilidades de um grande salto de qualidade nessa educação cujo principal objetivo é a inclusão do sujeito surdo na escola e na sociedade.

Inclusão e Acessibilidade

Para que uma escola possa ser inclusiva, ela precisa pensar em um acolhimento de forma que o aluno sinta integrante daquele ambiente no qual esta participando, levando o docente a permanecer dentro do contexto educacional, para isso a escola precisa mudar seu meio social partindo do princípio de que a comunidade escolar juntamente com as famílias dos estudantes, também precisam mudar seus pensamentos a respeito de uma inclusão de qualidade fazendo com que a escola se torne inclusiva em sua totalidade.

Diante das novas reestruturações que a escola vem passando a partir da década de 90 , novas metodologias estão sendo inseridas a favor da aprendizagem, levando em consideração as tecnologias assitivas disponibilizadas a construção de aprendizagem, essas tecnologia vieram ajudar os estudante e docentes a suprir demandas educacionais jamais vistas no século XXI, onde em um período pandêmico enfrentado pelo mundo no ano de 2020 e se entende até

os dias atuais , as tecnologias vieram para suprir a ausência dos professores presencialmente por meio de plataformas e aplicativos digitais, levando os estudantes a serem protagonistas de sua própria aprendizagem. Assim precisou reformular os currículos adequando todas as especificidades de todo o público inserido no ambiente educacional, respeitado as diversidades, levando de forma significativa a apropriação dos conteúdos a serem assimilados convergindo para a proposição de um plano de ensino que respeite as diferenças acadêmicas e os ritmos de aprendizagem de todos alunos. De acordo com as adaptações curriculares, González (2002),

> [...] relacionam-se com afirmações conceituais que fundamentam a necessidade de um currículo comum, geral, como resposta curricular à diversidade e respeito às diferenças individuais. Essas adaptações podem ser consideradas como a resposta adequada ao conceito de necessidades educativas especiais e ao reconhecimento, numa sociedade democrática, dos princípios de igualdade e diversidade. Se ponto de partida [...] encontra-se num único âmbito curricular: o currículo comum a todos os alunos. Currículo no qual a intervenção educativa deixa de estar centrada nas diferenças para se radicar na capacidade de aprendizagem do aluno integrado a partir de suas características individuais, bem como na capacidade das instituições educativas para responder às necessidades dos alunos. (GONZÁLEZ, 2002, p. 162).

No Brasil, na revisão de proposições educacionais aos alunos com deficiência, a Secretaria de Educação Especial, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), faz emprego do termo adequação curricular em substituição à adaptação curricular no documento Parâmetros curriculares nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1999).

Sendo assim, as instituições educacionais precisam adaptar o currículo educacional, baseadas nas leis e diretrizes educacionais que promovem a inclusão a favor da aprendizagem voltadas a realidade escolar de onde os alunos estão inseridos de acordo com os conteúdos que regem a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), respeitando as diversidades de cada ser inserido no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com esse contexto educacional que rege o currículo a ser trabalhado dentro da diversidade, Gomes (2007) afirma que os currículos e as práticas educacionais mais próximos do trato positivo da diversidade são aqueles que consideram a educação como processo demarcado pela interação contínua entre o ser humano e o meio. Para a autora, o currículo tem um caráter político e

histórico, o qual envolve relações sociais – e os educandos devem ser sujeitos centrais da ação educativa. A diversidade, enquanto construção histórica, social e cultural das diferenças, questiona a organização da educação, da escola e dos movimentos sociais em que o direito à educação está diretamente relacionado ao direito à diferença.

Vale ressaltar que a verdadeira inclusão escolar está pautada em leis e decretos que amparam a inclusão de forma efetiva como rege a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em vigor desde 2016. Ela objetiva assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e a cidadania. Isso, em condições de igualdade com os demais educandos, em todos os níveis de ensino da escola regular, pública ou privada. Dessa forma, a lei garante condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem com a disponibilização de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que traz em seu regimento que todos os alunos atendidos pela educação especial serão estudantes com algum tipo de dificuldade ou necessidade. São alunos que, por algum tipo de deficiência física ou mental, acabam tendo obstáculos na oportunidade de pleno aprendizado.

Assim , a escola precisa prover meios em que além da inclusão dos alunos em sala de aula , os ambientes precisam estar adequados e adaptados ao público que necessita de um atendimento voltado as dificuldades motoras , físicas e intelectuais , permitindo um acesso a todos os ambientes de forma fácil e acessível, proporcionando ao aluno a querência em continuar a participar de todas as atividades propostas pela equipe escolar.

Em termos educacionais a acessibilidade pressupõe medidas que extrapolam a dimensão arquitetônica e abrangem o campo legal, curricular, das práticas avaliativas, metodológicas, entre outras. Portanto, as instituições de educação, ao favorecerem condições de acessibilidade, coadunam-se com os princípios da inclusão educacional, “[...] que implicam em assegurar não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes”. (BRASIL, 2013a, p.4).

O conceito de acessibilidade volta a ser revisto, com indicação clara à organização da sociedade para que todos os cidadãos possam acessar as suas

instâncias, de modo a lhes proporcionar condições de participação, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015),. No Art. 2º dessa lei, a pessoa com deficiência é definida como "[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (BRASIL, 2015). Dessa forma, a Lei Brasileira de Inclusão consolidou na esfera ordinária o chamado modelo social de deficiência, validando o paradigma que anteriormente havia sido introduzido no direito nacional pela Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, da qual o Brasil é signatário, pelo disposto no Decreto nº 6.949/09, ratificado como Emenda Constitucional. Portanto, apesar de não introduzir uma nova conceituação, a nova lei reitera que a deficiência não deve ser mais vista como algo intrínseco à pessoa, mas presente e de responsabilidade da sociedade, sendo esta responsável por superar a deficiência através da eliminação das barreiras existentes no ambiente e da criação de mecanismos e recursos que possibilitem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade.

Atualmente existem políticas públicas que asseguram medidas protetivas e que amparam e asseguram legalmente a permanência do alunos especiais a partir do estabelecimento de condições diferenciadas no atendimento às necessidades educacionais específicas apresentadas a esse público, garantidas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB nº 02/2001), fazendo com que as instituições educacionais tivessem um aumento considerável de matrículas em sala de aula de ensino regular do público da educação especial.

A Pesquisa: fundamentação metodológica e teórica

No presente artigo relatamos a análise de uma pesquisa qualitativa, realizada nos meses de julho a dezembro de 2020, junto as escolas da Secretaria Municipal de Educação que possuem alunos surdos matriculados em sala de aula de ensino regular, no município de Alegre, no estado do Espírito Santo.

Segundo pesquisa realizada pelo Censo IBGE, nos últimos anos, verificou-se que o número de brasileiros com deficiência auditiva era de mais de 9,7

milhões de pessoas, o que significa mais de 5% da população brasileira, dos quais 2,7 milhões possuem surdez profunda**,** e, por isso não escutam absolutamente nada. O aumento do quadro de perda auditiva se deve em parte ao processo de envelhecimento, um fato que atinge a população em nível mundial. Por isso, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), a estimativa é de que 900 milhões de pessoas podem desenvolver surdez até 2050**.** A deficiência auditiva possui diferentes graus e no Brasil a grande maioria deste grupo é formada por surdos oralizados**,** pessoas que utilizam aparelhos auditivos que amplificam os sons ou que conseguem fazer leitura labial. No entanto, essas capacidades não são suficientes para que eles não passem por situações de exclusão e dificuldades de comunicação. No entanto, embora muito se fale na atualidade a respeito de inclusão social e acessibilidade, nota-se que a comunidade surda enfrenta muitas dificuldades no que diz respeito a comunicação e educação e, de acordo com o Art. 27 e seu parágrafo único, da Lei 13.146/2015, a responsabilidade de garantir todos os direitos as pessoas surda não é somente do Estado e da família, mas de toda sociedade.

Alegre é um município do Espirito Santo, no sul capixaba e sua população é de, aproximadamente, 30 084 habitantes. No âmbito educacional, o município possui um campus da Universidade Federal do Espirito Santo (UFES), com 17 cursos de graduação; um campus do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), com 4 curso técnicos e 4 cursos de graduação superior; e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIA), organizada como autarquia municipal, com 10 cursos superiores.

A rede municipal de ensino é composta por 21 escolas, grande parte situada na zona urbana de Alegre. Buscou-se convidar para a pesquisa os 21 diretores e os 6 professores bilíngues da rede e verificar quais delas possui matrículas de alunos surdos em sala de aula de ensino regular.

Após este levantamento, constatou-se que são 16 escolas com matrículas de alunos surdos. Então, foi solicitado aos diretores e professores dessas escolas que respondessem as perguntas contidas em um questionário para identificar a metodologia e quais os recursos utilizados com os alunos surdos para um melhor nível de ensino e aprendizagem, bem como o processo de socialização dentro e fora do ambiente escolar. No entanto, faz-se necessário ensinar a linguagem dos

sinais nas escolas, mesmo sem haver alunos com deficiência auditiva, de modo a incluir não somente no ambiente escolar, mas na vida cotidiana, como por exemplo, ser parado na rua por um surdo para pedir informações e saber se comunicar. Infelizmente a maioria das pessoas pensam que os surdos só se comunicam com outros surdos, mas a realidade é que eles fazem todas atividades que qualquer ser humano faz. Precisam ir a lojas, supermercados, farmácias, hospitais, academias de ginástica, etc. Na verdade, a chance de eles estarem cercados o tempo todo de outras pessoas que também possuam deficiência auditiva é muito pequena.

Os alunos surdos matriculados nas escolas públicas do Município, utilizam com frequência as tecnologias digitais para buscar o conhecimento em conjunto com os professores regentes e intérpretes de Libras, por meio de Whatzaap, Google Forms e Google Meet, onde através das mídias , foi possível traduzir para a língua de sinais as atividades propostas pelos professores de área fazendo com que os alunos pudessem compreender os conteúdos abordados. Além dessas metodologias, para os alunos que não possuíam acesso à internet os intérpretes, em parceria com os demais professores, faziam adaptações em todas as atividades por meio das gramáticas compreendidas pelos alunos surdos e depois das atividades adaptadas os intérpretes se reuniam uma vez na semana com os alunos para que os mesmos conseguissem realizar as atividades propostas.

O referencial teórico da pesquisa está pautado na teoria de desenvolvimento das pessoas com deficiência, que para Vygotsky

> [...] por um lado, é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. (VYGOTSKY, 2011, p. 869).

Já para Carvalho (2011), o ensino inclusivo já está condicionado a ideia de que a inclusão é para os alunos da educação especial passarem das classes e escolas especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão, as do que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender (CARVALHO, 2011, p.27). Segundo Silva (2001), no

currículo há o conflito na compreensão do papel da escola, em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e linguístico. É preciso assumir em uma perspectiva sociolinguística e antropológica na educação dos surdos dentro da instituição escolar, considerando a condição bilíngue desse aluno surdo (SILVA, 2001.p.21). Já Bardin (1977) se refere à análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados para pesquisa qualitativa.

A Libras, por ser uma língua viso-espacial, apresenta peculiaridades específicas distintas das línguas orais. Como cenário da Libras temos a cultura surda e seus artefatos, esta muitas vezes desconhecida pela maior parte dos acadêmicos, aos quais chamaremos de Zero Libras – ZL, ou seja, sujeitos que não possuem saberes sobre o sujeito surdo e a sua cultura, sobre a língua de sinais e a Libras. Percebe-se, portanto, o desafio de introduzir os saberes sobre a surdez nas diferentes modalidades de ensino, nas mais diferentes comunidades, de ensino ou não, que geralmente desconhecem a surdez como diferença linguística e a Língua Brasileira de Sinais como língua de uma comunidade linguística minoritária (LEBEDEFF et al., 2011, p.3).

ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

O período dos estudos se desencadeou entre julho a dezembro de 2020, sendo aplicada como técnica à coleta de dados e a pesquisa bibliográfica. Para a discussão dos dados utilizou-se a análise de conteúdo como técnica, por possibilitar trazer à tona informações implícitas e significados intrínsecos contidos no estudo, ampliando seu entendimento e a descoberta do pesquisador.

Durante a análise das respostas do questionário aplicado aos diretores e professores das escolas com alunos surdos, percebeu-se que para inserir a Língua Brasileira de Sinais como disciplina obrigatória, necessita a Secretaria de Educação fazer as implementações necessárias ao currículo, tornar acessível os ambientes educacionais a toda a comunidade pertencente a escola, oferecer cursos de capacitação e atualização aos profissionais envolvidos e um conjunto de medidas e adequações do espaço físico da escola, com internet de qualidade para que os alunos possam ter acesso a mídias digitais como meio facilitador da

sua construção de aprendizagem e os professores com metodologias de ensino mais eficientes.

Nesse sentido, Illera, apud SANTAROSA, considera que as tecnologias digitais/virtuais podem contribuir de forma efetiva como "instrumentos mediadores privilegiados dentro do enfoque sócio-histórico e sociocultural". E que "em nenhum outro momento da história da humanidade o homem disponibilizou de ferramentas tão poderosas para a informação e para o desenvolvimento da linguagem nas suas mais diversificadas formas". (2010, p. 32), sendo assim para que a Libras possa ser inserida de forma plena e efetiva, as escolas precisam proporcionar primeiro o conhecimento para todos os presentes na escola para que o aluno possa ser inserido em sua totalidade.

Nosso trabalho se propõe ser uma extensão à discussão em torno das temáticas que abordam questões relacionadas à educação de surdos, em especial, às que se pautam na tônica da capacitação em Língua de Sinais pelos professores ouvintes como instrumento de mediação do conhecimento entre ele e o aluno surdo, do ensino bilíngue Libras/Língua portuguesa na modalidade escrita, ou seja, no bilinguismo, e assim, com as discussões aqui levantadas, pretende-se oportunizar reflexão aos profissionais envolvidos nestes processos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo da importância da inclusão de alunos surdos em sua totalidade em uma sala de aula de ensino regular, Constatou-se que, na rede pública de ensino do município de Alegre (ES), as escolas foram equipadas adequadamente e os professores habilitados para, em sala de aula, atuarem com os alunos com necessidades da Libras e recursos tecnológicos para as aulas remotas, e assim atingirem o aprendizado desejado. Essa medida adotada pela Secretaria de Educação também favoreceu a autonomia dos estudantes e proporcionou meios para que eles, em atividades individuais ou em grupos, construíssem sua aprendizagem de forma significativa, alcançando a efetiva inclusão. Desse modo, proporcionamos diálogos dos alunos surdos com todos os demais alunos, professores e profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando a pessoa com deficiência a usufruir em condições de igualdade das diversas instâncias sociais, como educação, saúde, lazer, entre outras.

Referências

AHLSÉN, E. **Introduction to Neurolinguistics**. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2006.

BARDIN (L.), **Les mécanismes idéologiques de la publicité**, Paris,.J.-P. Delarge, Ed. Universitaires, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Federal nº 3.284**, de 7 de novembro de 2003. Brasília, DF: MEC, 2003. Disponível em: . Acesso em: 16 julho 2021.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: . Acesso em: 16 julho 2021.

_____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2005. Brasília, DF, Disponível em: . Acesso em: 21/01/2021

_____. **Lei nº 10436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

CARVALHO, J. S. **O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 155-165, 2001. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-1574200100010000- Libras e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: . Acesso em: 17/07/2021.

DESTRO, D. S. **Política curricular como política cultural**: uma abordagem metodológica de pesquisa. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 28, p. 140-150, 2005. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000100012

GONZÁLEZ, J. A. T. **Educação e diversidade:** bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002. GONZALEZ, R. Currículo, gênero e sexualidade (Resenha). Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 238, 2005. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000200013

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar Lebedeff; ROSA, Fabiano Souto; BORDA, Adriane Borda; MORATO, E.M. "Neurolinguística". In: Mussalin, F.; Bentes, A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 2, 2012 (original 2001). São Paulo: Editora Cortez. (páginas reproduzidas: 167 a 170).

_____. Oficina de Lingüística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 1996. MORATO, E. M. **Metodologia em Neurolinguística**, 2014 (a publicar).

OLIVEIRA, A. A. S. **Educação Inclusiva: concepções teóricas e relato de experiência**. In: MARQUEZINE, M. C. et al. (Orgs.). Inclusão. Londrina: UEL, 2003. p. 181-193.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. **Construção de um Sistema Educacional Inclusivo: um desafio político-pedagógico**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, 2007. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362007000400004 88 Educação em Revista | Belo Horizonte | v. 29 | n. 01 | p. 63-92| mar. 2013 OLIVEIRA, I. B. **Reflexões acerca da organização curricular e das**

práticas pedagógicas na EJA. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 29, p. 83-100, 2007. http://dx.doi.org/10.1590/ S0104-40602007000100007 OLIVEIRA, O. V.;

OLIVEIRA, R. F. **A agenda do Legislativo Federal para as políticas curriculares no Brasil (1995-2007).** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 541-555, 2009. http://dx.doi. org/10.1590/S1517-97022009000300009

STUMPF, Marianne Rossi. **Mudanças estruturais para uma Inclusão Ética**. Estudos Surdos III / Ronice Müller de Quadros (organizadora). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: WMF, 2016.

_____. Thinking and Speech - **The collected works** of L.S. Vygotsky. (Vol.I). Rieber, R. and Carton, A.Eds. NY: Plenun Press, 1987. (original de 1934).

O PRINCÍPIO DO DESENHO UNIVERSAL DA APRENDIZAGEM NA PANDEMIA: OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES AO USO DAS TIC'S

Catia Cristina Gavronski Ramalheiro
Cristiane Gabriela Tudeschini Marques
Soellyn Elene Bataliotti

INTRODUÇÃO

Sabendo que as Tecnologias estão presentes em nosso cotidiano, o contexto de pandemia alterou todo o funcionamento de trabalho, escola e convivência, potencializando muito mais sua utilização. A ideia abaixo nos mostra com clareza como as tecnologias vêm se incorporando ao cotidiano:

> Possibilitaram o acesso ilimitado à informação, agora dispersa em distintos formatos no espaço virtual e não somente em meios físicos; contribuíram para alterar as formas de se fazer educação devido ao amplo acesso ao conhecimento e às novas possibilidades de comunicação, ampliando e ressignificando propostas metodológicas. Esses são apenas alguns exemplos, dentre tantas outras dimensões da sociedade afetadas pelos avanços das TIC nas últimas quatro décadas. (GOEDERT, 2019, p.45).

Este artigo nasce de uma inquietação em investigar como se deu o processo de ensino e aprendizagem e escolarização durante o período de isolamento social. Para responder essas questões, foram entrevistados professores da rede pública de ensino, sondando quais recursos foram utilizados para garantir a continuidade dos estudos, como se deu a formação pedagógica, se os professores tinham em suas turmas alunos Público-alvo da Educação Especial entre outras questões.

Para fundamentação teórica foi utilizado o princípio do Desenho Universal da Aprendizagem e suas perspectivas que embasam o trabalho pedagógico escola inclusiva.

Esse artigo, de algum modo tenta dialogar com a vivência das autoras também realizando o trabalho remoto, com expectativas e aprendizados diversos e, de alguma maneira vem para responder a pergunta, se os recursos utilizados neste contexto de isolamento social continuarão sendo explorados também no ensino presencial.

Em março de 2020, com a declaração da Organização Mundial de Saúde – OMS - de pandemia de COVID-19[4], estudantes deixaram de frequentar as atividades presenciais nas escolas do Brasil, assim como em outros locais pelo mundo. E os professores tiveram a necessidade de repensar como se daria a continuidade do ensino, frente ao distanciamento social obrigatório estabelecido.

Com a Portaria Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19 (BRASIL, 2020). As aulas passaram a acontecer de maneira virtual, mudando completamente a maneira como a educação vinha acontecendo.

Perante a situação nada frequente de se ocorrer no ambiente escolar, este estudo buscou investigar como ocorreu o processo de ensino e aprendizado remoto em escolas estaduais em cidades distintas, São Paulo e São José dos Campos, sob o olhar do Desenho Universal da Aprendizagem, buscando identificar qual foi a relação do professor com a utilização das tecnologias para o ensino, como se procedeu a formação continuada nesse contexto, quais foram as ferramentas e plataformas mais utilizadas e por fim, a grande questão que motivou essa pesquisa, se esse professor continuará utilizando as TIC's (Tecnologias da Informação e Comunicação) no ambiente da sala de aula presencial.

A pandemia pegou a todos de surpresa, obrigando as pessoas, de um dia para o outro, a ter equipamentos que possibilitasse acesso às reuniões e aulas on-line, microfones, câmeras e o aprendizado rápido para utilizar as tecnologias como meio de interação e mediação de aulas. Além da pluralidade, a desigualdade do país ficou evidenciada com a ausência dos estudantes por falta de rede de internet ou então de equipamentos, a ideia de Aragón (2020, p.16) esclarece perfeitamente a situação acima "a pandemia nos colocou "cara a cara" com as desigualdades e fragilidades de nosso sistema educacional".

Com as aulas via distanciamento social fez-se necessário que os professores criassem meios para garantir a acessibilidade de todos os estudantes. Um modelo prático que visa ampliar as oportunidades é o Desenho Universal da

[4] Organização Mundial da Saúde Declara pandemia do novo Corona Vírus : https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus. Acesso em 19 de jan. 2021.

Aprendizagem (DUA), que aponta como criar meios para desenvolver estratégias de acessibilidades, tanto em relação ao físico, tecnológicos, recursos e soluções educacionais, considerando as dificuldades dos estudantes público-alvo da Educação Especial em classe comum e de todos. Em relação às aulas remotas foi necessário, considerar as dificuldades de todos os estudantes, principalmente em relação ao acesso tecnológico, tal qual "a proposta teórica do DUA como ferramenta em potencial no desenvolvimento de práticas que possibilitem a acessibilidade e a participação de todos no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva." (ZERBATO, 2018, p.54)

Zerbato (2018) apresentou que o conceito DUA foi criado nos Estados Unidos em 1999, com o nome Universal Designer Learning (UDL), aqui traduzido como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), desenvolvido por pesquisadores do Center for Applied Special Technology entre eles David Rose, Anne Meyer, apoiado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, em Massachusetts. Utilizando como inspiração projeção de edifícios e espaços públicos pela arquitetura fundamentada no conceito do Design Universal, onde todos podem ter acesso sem limitação, como por exemplo a rampa que pode ser utilizada por todos, mas é necessário para uma pessoa que utiliza cadeira de rodas, ou uma mãe com um carrinho de bebê. O DUA consiste na elaboração de estratégias que facilitem o acesso de todos, tanto em meios físicos, serviços, produtos e soluções educacionais, possibilitando a todos aprender sem barreiras.

De acordo com Zerbato (2018) é necessário pensar em práticas que transformem nossa realidade educativa e não ficar preso a um currículo. Transformando as escolas de ensino comum em ambientes inclusivos. O DUA funda-se em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e criando um modelo prático que com o objetivo de maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes. Assim, auxiliando os educadores e demais profissionais na escolha de objetivos de aprendizagem adequados, selecionando e desenvolvendo materiais e métodos eficientes para a elaboração de formas mais justas e aprimoradas de avaliar o progresso de todos os estudantes.

Em relação ao contexto da pandemia, foi preciso que os professores se ajustassem a essa nova realidade, com isso precisaram buscar objetivos adequados, selecionar os métodos e os materiais para atingir e avaliar todos os

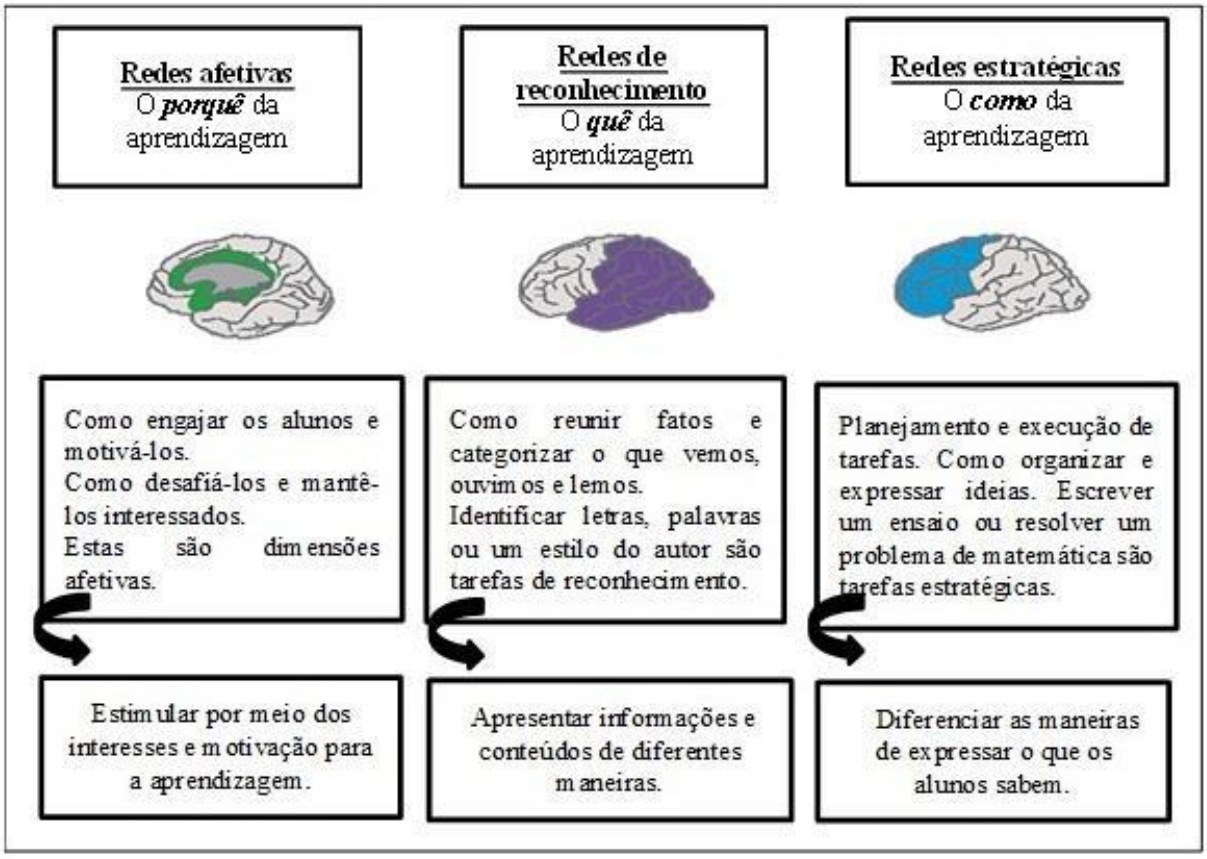
estudantes. Para Silva, Beche e Bock (2013) o Desenho Universal da Aprendizagem vem contribuir nos alertando para que disponibilizemos o conteúdo de diversas maneiras, pois a interação que se estabelecia em sala de aula foi interrompida e a necessidade de encontrar outros meios se fez urgente.

Salienta Zerbato (2018), ao invés de pensar em uma adaptação exclusiva para um aluno em uma atividade, pensa então em diferentes formas de ensinar o currículo para todos os estudantes, as pesquisas que fundamentam o DUA frisam que:

- Aspectos emocionais e biológicos estão relacionados com a aprendizagem.
- Os alunos precisam de experiências significativas, tempo e oportunidade para explorar o conhecimento.
- As emoções são fundamentais, pois motivam a criar, conhecer e aprender.
- Os conhecimentos devem ser significativos para o ambiente que vive o estudante.
- A aprendizagem deve fazer sentido para o aluno.
- Cada ser é único, possuindo ritmo e modo de aprender próprios.

"A aprendizagem é aprimorada com desafios e inibida com ameaças. ou seja, o indivíduo precisa tanto de estabilidade quanto de desafio." (p.57) Esses aspectos vêm enunciado do estudo de três grandes sistemas corticais do cérebro que são envolvidos durante a aprendizagem, chamados: redes afetivas, redes de reconhecimento e redes de estratégia, conforme a Figura 1.

Figura 1:Redes de aprendizagem



Fonte:1 - (ZERBATO, 2018, p.57)

O DUA possui princípios orientadores, que revelam a importância de se refletir sobre a diversidade na aprendizagem, quando se planeja um ensino para todos, pois se isso não for prezado, o risco é grande de dar continuidade ao ensino tradicional, homogêneo e excludente, onde o aluno Público-Alvo da Educação Especial, não tem vez. A proposta do DUA pesquisada por Zerbato (2018), vem de encontro com a Educação Inclusiva afirmando que deve haver parcerias entre o professor especializado e os outros professores e profissionais, para a elaboração de recursos, materiais e atividades para a aprendizagem de todos os alunos.Com isso, capta-se que todos têm o direito legal de aprender e a educação é universal, mas as rotas para a aprendizagem são múltiplas.

Para Aragón (2020), depois de superar as dificuldades do início com as TDICs sendo usadas sem planejamento e metodologias adequadas, as experiências deverão ser avaliadas examinando as boas práticas para integrá-las aos currículos. Isso não se refere a contrapor o estudo presencial e a distância, mas sim associá-los para compor novos ecossistemas pedagógicos com a inclusão das TDIC's. Esse contexto abre mais caminhos para os professores em relação à

formação de cada estudante, que é muito melhor que a compra das soluções prontas pelas empresas educacionais, que trazem propostas diferentes da realidade local.

De acordo com Prais e Vitaliano (2018), a concepção do DUA visa melhorar o ensino e aprendizagem problematizando e organizando a atividade de ensino para possibilitar a inclusão de todos os alunos na classe comum, com essa preocupação passa a se constituir em um conjunto de princípios que resultam em estratégias relacionadas ao desenvolvimento de um currículo flexível, com o objetivo de remover barreiras ao ensino e à aprendizagem. Assim, aponta princípios norteadores para favorecer a aprendizagem e práticas a partir do uso de tecnologias digitais, ou ainda, recursos que permitam o acesso ao conteúdo disposto em um currículo.

O DUA traz como um de seus princípios a busca de diferentes estratégias, para o engajamento dos alunos, buscando com isso atender as diferentes formas de aprender dos alunos, e como estes estudantes farão a devolutiva da compreensão da atividade, mais uma vez oportunizando diferentes estratégias. Uma das propostas apresentadas pelo DUA é o uso das tecnologias, no entanto, apesar de estarem presentes em nosso cotidiano, quase que o tempo todo, na sala de aula ela ainda parecia um pouco distante. Mas no contexto da pandemia, foi necessário a utilização das tecnologias para a continuidade das aulas, nossa pesquisa buscou compreender se de fato os professores se aproximaram das tecnologias e fizeram uso delas.

OBJETIVO

Investigar como se deu o processo de ensino e aprendizagem e escolarização durante o período de isolamento social, sob o olhar do Desenho Universal da Aprendizagem para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa que levantou dados de 10 professores da rede estadual de ensino, entre eles professores de Ensino Fundamental I, Ensino

Fundamental II, Ensino Médio e professor do Atendimento Educacional Especializado das cidades de São Paulo e São José dos Campos.

Para a coleta de dados foram organizados formulários com questões de múltipla escolha e questões dissertativas utilizando a ferramenta google formulários e encaminhados por meio de link.

Ao longo da análise de dados utilizaremos as respostas dos professores para subsidiar toda a fundamentação teórica, sendo assim, vamos nos referir aos comentários dos professores como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10.

DISCUSSÃO

Diante das possibilidades de interação com os alunos, os professores aprenderam a utilizar novas ferramentas e as citaram como recursos tecnológicos usufruídos no tempo da pandemia e que estas foram utilizadas por seus alunos: Google Meet, Google Forms, Plataforma Google Sala de Aula, Teams, APP de vídeos, Jamboard, Obs Studio, Zoom, Power Point, App de gamificação, Mentimeter, YouTube, Padlet, Shotcut, My paint e Podcast.

As utilidades desses recursos foram exemplificadas com os seguintes relatos dos professores; “formação colaborativa para explorar recursos do Google Forms” (P2); e “uso do Meet para conversar e tirar dúvidas com os pequenos (1º ano)” (P3).

Outro ponto que vale a pena destacar que foi questionado e preocupou a maioria dos professores foi em relação ao acesso dos alunos às tecnologias, tanto que umas das formas de dar continuidade as aulas apresentadas aos professores foi a entrega de atividades impressas. Toda essa preocupação e a desigualdade em relação às tecnologias pela população se reflete no relato da professora.

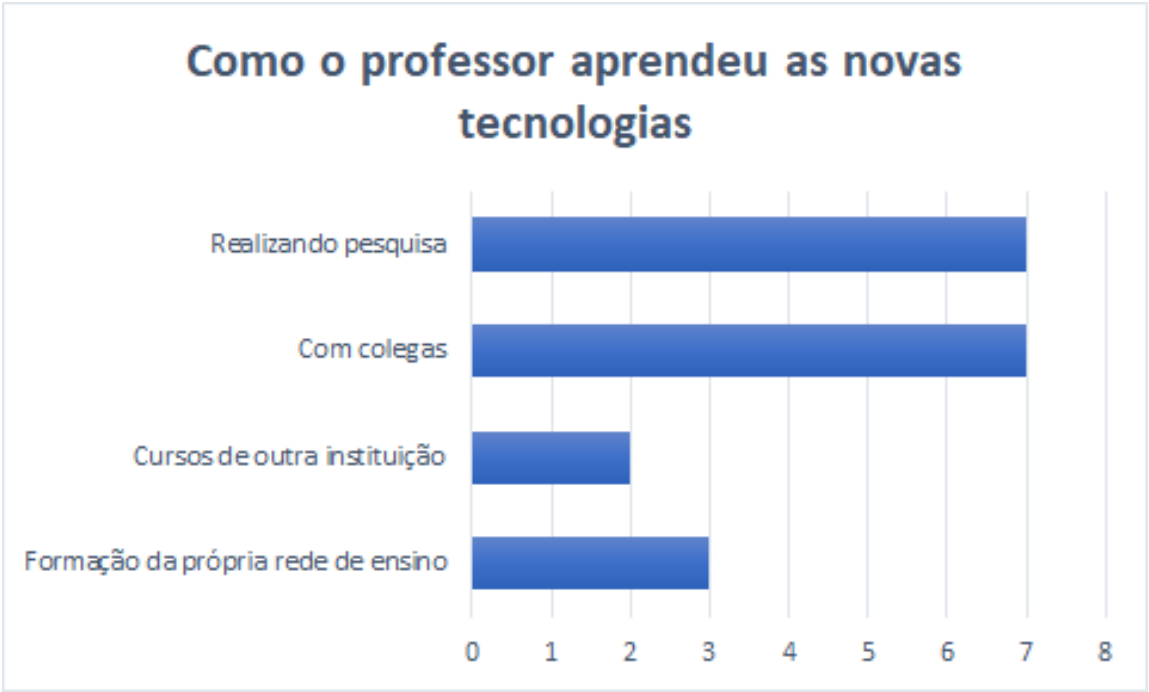
> Primeiramente a constatação da insuficiência do ensino à distância e a importância do contato humano para a aprendizagem. Depois a necessidade de reformulação dos objetivos de aprendizagem e as adequações feitas em decorrência desta situação. (P9)

Demonstrando que o caminho para a aprendizagem foi cheio de desafios e algumas lacunas ficaram em evidência.

Ao indagar aos professores como aprenderam a utilizar as novas tecnologias, é possível observar nas respostas que há um reforço de uma de nossas fragilidades educacionais, tendo em vista que a maioria, 70% dos

entrevistados indicaram que aprenderam a utilizar as ferramentas digitais com orientação dos colegas ou com pesquisas próprias. .

Figura 2: 1 - Aprendizagem das TIC`s

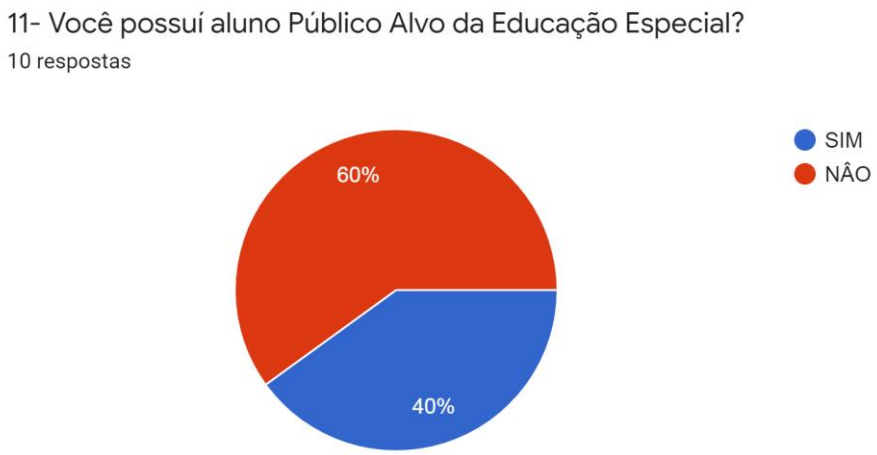


Fonte: Elaborado pelas autoras

Seguindo esta ideia, levantamos a discussão sobre a importância da formação inicial e continuada dos professores. Não somente em fazer uso das tecnologias e aprender novos conceitos, mas precisa ser um movimento constante que envolve prática e teoria e mais do que isto, a necessidade de mudar sua própria realidade, pois a tecnologia vem para potencializar o processo de ensino e aprendizagem e não substituir o professor.

Diante da necessidade de utilizar recursos digitais e saber como utilizá-las, fazendo uma análise de todo o percurso formativo e as ações realizadas pelos professores durante o período de trabalho remoto, não podemos deixar de nos remeter ao Desenho Universal da Aprendizagem, 40% dos professores pesquisados tinham estudantes Público-Alvo da Educação Especial matriculados em suas turmas e refletir sobre a apresentação e estratégias dos conteúdos foi essencial para que todos os estudantes pudessem ter suas singularidades respeitadas e todo o processo de ensino e aprendizagem garantido.

Figura 3: Alunos PAEE



Fonte: Elabora pelas autoras

Muitos professores acostumados com o cotidiano da aula presencial, na ânsia por elaborar as atividades de seus estudantes, muitas vezes não param para refletir sobre a barreira presente e neste momento de trabalho remoto foi essencial a reflexão e a análise dos Estudos de Caso de cada estudante PAAE para repensar os canais de acesso, comunicação, interação e organização da atividade proposta.

Dentre os professores que informam ter alunos PAEE, todos eles indicam que em suas unidades educacionais tem a Sala de Recursos Multifuncionais e segundo suas respostas houve esse trabalho colaborativo com o profissional do Atendimento Educacional Especializado.

O período de isolamento social e o trabalho remoto nos fizeram refletir como as Tecnologias de Informação e Comunicação estão presentes em nosso cotidiano, não só como professores, mas como pessoas fazendo parte da sociedade que se torna cada vez mais interativa. Goedert (2019) em sua dissertação de doutoramento traz a ideia abaixo corroborando essa explanação.

> As TIC's, especialmente a partir do surgimento das redes de computadores e dos dispositivos digitais, foram fazendo parte de nossas vidas (em casa, na escola, no trabalho, dentre outros espaços) e modificando-as totalmente de diversas maneiras. A sua evolução, ao longo dos anos, facilitou todo tipo de atividade, das mais simples às mais complexas. Como exemplo disso, podemos dizer que as TIC modificaram e ampliaram significativamente nossa forma de interagir (com o outro e com o meio) e de

> nos comunicar com as pessoas, independentemente do tempo e do espaço que ocupamos. (GOEDERT, 2019 p.44).

Nós enquanto professores somos imigrantes digitais, aprendendo a interagir com toda essa gama de possibilidades que as TICs vêm nos oportunizando. Diferente de nossos estudantes, que são nativos digitais, muitos já nasceram com a presença do wi-fi em suas casas, observando seus familiares interagir com as diversas tecnologias. Pensando nessas características de nossos estudantes, não podemos mais conceber o professor como mero transmissor de conhecimento fazendo uso da lousa e do livro. É preciso rever o papel do professor como um grande mediador de todo esse processo, pois a presença da Tecnologia de Informação e Comunicação na escola vem para mudar toda a concepção de ensino e aprendizagem, na citação abaixo Goedert expõe algumas dessas contribuições:

> No campo educacional, as TIC, particularmente as digitais, podem contribuir para transformar o trabalho pedagógico do professor, auxiliando e ampliando competências (comunicativas, por exemplo) e metodologias de ensino e aprendizagem. Entretanto, a sua inserção no contexto escolar deve contribuir para estimular, nos alunos, o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e a aprendizagem cooperativa e colaborativa. Para que isso se efetive, a mediação pedagógica do professor é fator essencial. (GOEDERT, 2019 p. 45).

Não é possível afirmar que o DUA foi utilizado nas aulas, pois ele possui processos a serem seguidos. No entanto, foi construído um grande caminho nessa direção, por meio das TICs, pois os professores se viram em uma situação de ter que oportunizar a situação de aprendizagem da maneira mais clara, objetiva, utilizando diversos recursos como imagens, áudio e vídeo, jogos interativos e a utilização de várias ferramentas pedagógicas, oferecendo diferentes recursos com o mesmo conteúdo para que todos os estudantes pudessem acessar e compreender a tarefa com maior facilidade.

Os professores compartilharam alguns relatos de práticas pedagógicas durante o período da pandemia, são ações que engrandecem o trabalho e demonstram que muito foi e pode ser feito por intermédio da tecnologia, pensando em possibilidades diferentes que possam atingir o objetivo que é a aprendizagem dos alunos. Como os seguintes relatos de atividades. “Realizei um projeto de telejornal à distância por meio de WhatsApp, Google Meet e vídeos.”

(P1) e “A propositura de desafios pelo mural do classroom para debater com as crianças foi um ganho enorme.” (P5)

> Uma experiência que considero significativa foi montarmos um projeto de produção escrita com foco nas habilidades socioemocionais, para que as crianças pudessem expor o que sentiram nesse período de distanciamento, sem contato físico com a escola e colegas. Ficou claro a falta que as amizades e os professores fazem na vida dessas crianças. O projeto tinha como produto final a produção de um livro individual com o título Diário da Quarentena. Então, trabalhamos com leitura do gênero textual, estipulamos seis temas que deveriam conversar com seu querido diário e depois que enviaram pelo Forms as suas produções, foi marcado Meet para a revisão da produção escrita individual, professora e aluno, onde pude fazer as intervenções e o aluno refletir, relendo, dando sugestões do que mudar, ditando para a professora escrever. Foi um momento importante. Também tive a parceria, nas aulas pelo Meet com a turma toda, do prof. de Arte, ensinando técnicas de desenho, para que fizessem as ilustrações dos livros da melhor forma e tivessem orgulho de seu primeiro livro. Agora, com os livros prontos, editados pela Estante Mágica, todos ficamos encantados. Como esclarecimento: a compra do livro impresso fica a critério de cada família. (P10)

Esses relatos exemplificam um pouco de inúmeras práticas que aconteceram no decorrer do ano de 2020, que muitas vezes parecem bem alinhadas ao contexto do DUA, se contarmos sob a ótica do planejamento, sem, no momento, observarmos dificuldades externas que podem ser encontradas pelo aluno, como por exemplo: falta de acesso de internet ou computador.

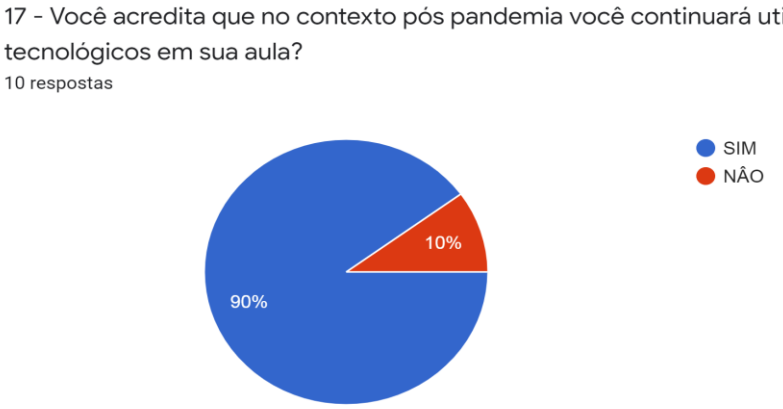
Neste novo contexto o professor precisa rever sua prática pedagógica, pois ele não é o único detentor do conhecimento fazendo uso da lousa e do livro didático para simplesmente transmitir conhecimento. O trabalho remoto nos mostrou que há possibilidades de mudança no cotidiano da sala de aula, o professor precisa ser interativo, ou seja, “ser um formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipe de trabalhos, sistematizador de experiências”. (SILVA, 2001, p.9)

Outro ponto preocupante em relação ao distanciamento social, foi em relação à saúde socioemocional de todos e principalmente dos alunos, percebemos nos relatos dos professores que apesar da distância o uso das TIC`s foi essencial para que esse trabalho fosse realizado e os professores puderam se aproximar dos alunos e das famílias desenvolvendo um trabalho significativo mesmo remotamente. “Uma experiência marcante foi no mês de setembro amarelo, onde fizemos uma reflexão sobre o assunto e usamos o grupo da sala para deixar mensagens de carinho e apoio aos amigos.” (P6)

> Pude perceber mais a personalidade dos alunos individualmente. Com um aluno, tive de argumentar sobre a importância da atividade (ele é aluno da sala de recursos). A ajuda da mãe foi muito importante. Outro foi o contato com alunos que tiveram problemas psicológicos durante a pandemia. O tema racismo também trouxe discussões importantes para os alunos que participaram das atividades. (P4)

A pesquisa nos trouxe um dado bem relevante, dos dez professores pesquisados, quando perguntados se acreditam se continuarão a utilizar os recursos tecnológicos, 9 responderam que continuarão fazendo uso das TIC 's no ambiente sala de aula após o retorno para as aulas presenciais.

Figura 4: Perspectiva do uso de TIC's em sala de aula na pós pandemia



Fonte: Elaborado pelas autoras

Esse dado nos dá a compreensão que de algum modo os professores perceberam as TIC's como possibilidades de potencializar suas práticas pedagógicas e nas respostas abaixo observamos as justificativas para que tal movimento venha a acontecer. Alguns professores se mostraram bastante otimistas e motivados ao uso das tecnologias em sala de aula. “Podemos aproveitar o que aprendemos na pandemia para deixar as aulas mais interessantes.” (P1), “As Tecnologias vieram para auxiliar.” (P2), “Por já conhecerem, as aulas poderão ser ampliadas para estas ferramentas.” (P3), “Como apoio para as aulas, comunicação com os alunos e responsáveis” (P4), essas respostas demonstram um pouco do que havíamos tratado anteriormente, que a pandemia proporcionou um avanço muito grande em relação ao uso de tecnologia com propostas educativas tanto pelos professores quanto pelos alunos, assim como relatado por (P6) “A tecnologia está presente em todos os lugares, a

escola tem a oportunidade de apresentar desde cedo para nossas crianças recursos que serão essenciais para elas futuramente." , "Os recursos tecnológicos vieram para ficar, aprendi a usar novas ferramentas e possivelmente algumas serão incorporadas nas políticas públicas."(P7) e "Pretendo continuar, pois a tecnologia facilita bastante nossa vida. Desde quando precisamos mostrar imagens e vídeos para facilitar a compreensão dos alunos em determinado assunto, até mesmo na realização de provas online." (P9).

Alguns professores, apesar de considerarem que continuarão fazendo uso das tecnologias em suas aulas, apontaram algumas ressalvas sobre, como "Penso que com menos frequência, dadas as condições da sala de informática da escola, mas sim". (P5)

> Alguns sim, mas não muitos, pois o trabalho em sala de aula exige o contato direto mesmo e primordial, como da leitura pelo professor, da intervenção em momentos estratégicos, e isso a tecnologia não substitui. Porém, outros recursos podemos continuar utilizando, como já fazíamos antes. Um diferencial, pode ser, continuarmos dando algumas atividades para realizarem pelo Forms, com vídeos, quem sabe, ou explorarmos em sala recursos que agora estamos usando remotamente. (P10)

A resposta do professor número 8, ainda sobre a questão da continuidade do uso das TICs, no pós pandemia, "Não, nem todos os alunos têm acesso", nos fez refletir sobre as fragilidades educacionais de nosso país, lembrando que nossa pesquisa foi aplicada a professores da rede pública de duas grandes cidades, com visibilidade econômica em detrimento a inúmeras outras capitais que não contaram com todo esse apoio, pois vivemos em um país plural.

CONCLUSÃO

Encaminhando para a conclusão, o presente artigo nos dá quatro grandes respostas que merecem reflexão e até futuras investigações. O primeiro item positivo foi quanto a utilização das TIC's no contexto de sala de aula regular, a grande maioria dos professores pesquisados afirmaram que vão continuar fazendo uso, o segundo ponto alto foi o compartilhamento dos professores de uma experiência significativa durante esse período de aulas pelo distanciamento social, com isso, confirmamos nossas expectativas de que a tecnologia pode ser utilizada de maneira potencializadora para a aprendizagem.

Os dois últimos itens observados são como pontos negativos, em que o primeiro observa que esta pesquisa colocou em evidência a falta de formação/aprimoramento para uso das TIC`s por parte dos órgãos centrais. Porém, não temos elementos para descrever se foi a falta de formação ou então a qualidade. Movimento este que levou a maioria dos professores pesquisados a procurar a auto formação e o aprendizado das novas ferramentas com os colegas.

O segundo item observado como um ponto negativo e o quarto em geral é a impossibilidade de analisar o planejamento do professor com o DUA, apesar deles apresentaram criatividade e vontade de planejar para a turma a falta de um planejamento integrado da escola, secretarias de educação e famílias, elementos externos influenciam diretamente na prática da aula on-line, não nos dando elementos necessários para analisar e nem avaliar se é um processo satisfatório.

Contudo, a extensa bibliografia que temos já nos demonstra a precariedade tanto na formação inicial dos professores quanto aos cursos aligeirados de formação continuada que deveriam aliar fundamentação teórica à prática que lhe dariam embasamento para lidar com situações de aulas presenciais, diante da situação do ensino remoto podemos sugerir que a precariedade de orientação seja ainda maior.

Mas, esse momento único que vivemos na história de nosso país, observamos que as pessoas, os profissionais precisaram se reinventar, e com a escola não foi diferente, o aprendizado das TIC's foi essencial para garantir a qualidade do ensino, mais do que isto, foi todo um movimento aliado a prática diária, aprendizado com significado e sentido em meio ao caos do isolamento social. E os professores com essa busca de aprendizado por diferentes meios só demonstraram seu grande valor em nossa sociedade, tentando através de diferentes estratégias alcançar seus estudantes, sem medo de aprender ousaram, mesmo com todas dificuldades enfrentadas. Considerar as TICs e transformar um momento de incerteza e até mesmo de desesperança em algo novo e gerador de conhecimento, reflexão, reconhecimento e criatividade foi e é o que podemos considerar como ato de resistência.

Referências

ARAGÓN, Rosane. **Educação pós-coronavírus: mais tecnologias digitais e novos ecossistemas pedagógicos**. 2020. Disponível em:

https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2020/04/educacao-pos-coronavirus-mais-tecnologias-digitais-e-novos-ecossistemas-pedagogicos-ck9d76jx6004n017n2unxog1q.html. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Física.** Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso jan. 2021.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Brasília, DF, Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 25 nov. 2020.

CALHEIROS, D.S.; MENDES, E. G.; LOURENÇO, G.F. Considerações acerca da Tecnologia Assistiva no cenário educacional brasileiro. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v.31, n.60,p 229-2244, jan-março.2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18825>. Acesso em jan. 2021.

GOEDERT, Lidiane. **Práticas de mediação pedagógica online em interlocução com o modelo de Comunidade de Inquirição.** 2019. 430 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2019.

Laboratórios de Informática das Escolas Públicas Estaduais Mato-Grossenses: **uma análise discursiva da realidade educacional**/Sandra Luzia Wrobel Straub (org.) [et al.]- Cáceres: UNEMAT Editora, 2020.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; VITALIANO, Célia Regina. **Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem ao Planejamento do Processo de Ensino na Perspectiva Inclusiva.** In: PAPIM, Angelo Antonio Puzipe *et al* (org.). Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 49-70.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa a Educação Presencial e à Distância em Sintonia com a Era Digital e com a Cidadania**. In: XXIV CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 19., 2001, Campo Grande. Campo Grande: Intercom, 2001. p. 1-20.

SILVA, Solange Cristina da; BECHE, Rose Cler Estivalete; BOCK, Geisa Letícia Kempfer. **Desenho Universal para Aprendizagem na Educação a Distância:** uma análise sobre o ambiente de aprendizagem moodle. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 19., 2013, Florianópolis. **Anais [...] .** Salvador: Abed, 2013. p. 1-10. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/192.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho Universal para Aprendizagem na Perspectiva da Inclusão Escolar:** Potencialidades e Limites de uma Formação Colaborativa. 2018. 298 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

O USO DO *ROLE PLAYING GAME* (RPG) NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Cleberson Disessa
Matheus Dutra Bueno
Cairo Gomes Fernandes

INTRODUÇÃO

O presente trabalho ressalta a importância da utilização de jogos, em especial o gênero RPG nas aulas do ensino fundamental, enfatizando o desenvolvimento do jogo, respectivo a faixa etária. No Brasil até os dias atuais, são raras as escolas que adotam metodologias coerentes com o meio em que vivemos. Alunos em fileiras, professores sendo os detentores do conhecimento, a imposição sobre a vontade. Escola para alguns é castigo, uma forma de dar folga para os pais.

Durante o período do regime militar, pensadores eram perseguidos e isso impediu-se as Reformas de Base necessárias que poderiam, naquele momento, ter mudado a nossa história.

O interesse no ensino formal tem se perdido, aprender a apreender, o conhecimento não tem sido a base na sala de aula, o ensino tem se tornado mera repetição, que sem a devida prática, fica por um breve momento afixado ao aluno. O ensino bancário, inspirado pelo período industrial não foi eficiente por elitizar metodologias práticas e entregar ao menos favorecido financeiramente um ensino doutrinador com o único propósito de alimentar a base da pirâmide econômica capitalista. Tal método se mostra prejudicial ao adotar transferência de conhecimento seguido pela memorização.

Em uma citação do Paulo Freire:

“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor.”

A ausência de uma formação continua torna o ensino ultrapassado para os tempos atuais. Perrenoud afirma que é indispensável o aperfeiçoamento constante do docente e a atualização diante aos avanços tecnológicos. “[...] saber

administrar sua formação contínua, hoje, é saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo". (PERRENOUD, 2000, p.158)

Percebe-se que as atividades lúdicas influenciam de forma positiva muitas capacidades, sendo assim, não deveriam ser vistas de forma secundárias nas metodologias educacionais. Através de uma atividade como o jogo, o professor poderá, com criatividade e bom senso, desenvolver desafios os quais serão realizados pelos alunos de uma forma espontânea e voluntária.

Diante de uma sociedade tecnológica, moderna e informacional em que vivemos, faz-se a necessidade de se refletir sobre as práticas docentes. Avaliar se tais práticas estão condizentes aos tempos atuais.

A psicologia discute três principais concepções: a inatista, a behaviorista (ou ambientalista) e a interacionista. Sendo que o interacionismo, surgido a partir de Jean Piaget e Lev Seminovitch fazem parte dos processos mais aceitos e reconhecidos nas escolas.

Utilizando a explicação de Oliveira (2010):

> O interacionismo vê o aprendizado como um processo de interação que envolve três fatores fundamentais: o aprendiz, os elementos de sua natureza biológica e o meio ambiente sociocultural em que ele está inserido. O aluno, sob a perspectiva interacionista, não é mais visto como um ser passivo – ele passa a ser concebido como um sujeito ativo que, para construir seus conhecimentos, se apropria dos elementos fornecidos pelos professores, pelos livros didáticos, pelas atividades realizadas em sala e por seus colegas. (OLIVEIRA, 2010, p.28).

Os estudos acerca do lúdico, do jogo e do brinquedo para a educação, são debatidos, questionados e divulgados nos últimos anos. Tais estudos possuem respaldo há décadas por autores como Vygotsky (1984), Froebel, Kishimoto (2007) e Antunes (2012) que afirmam eficácia na utilização de jogos na educação.

Este texto é um convite ao docente, para se trazer o aluno para uma nova forma de aprendizado, cuja experiência, intensidade e vivência tem como objetivo motivar o discente por meio de atividades lúdicas, para que ele tenha contato especificamente por intermédio de um jogo, pouco colocado em prática na sala de aula, mas de origem de décadas: o RPG (Role-Playing Game).

"O jogo é uma atividade que tem valor educacional intrínseco. Leif diz que 'jogar educa, assim como viver educa: sempre sobra alguma coisa" (Leif e Brunelle apud Passerino, 1998).

Araújo (1992) complementa a importância do jogo e sua inserção precoce na vida da criança: "Desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está à sua volta, através de esforços físicos e mentais..." (ARAÚJO, 1992).

Introdução ao RPG

RPG, (sigla proveniente da expressão em inglês "Role Playing Game que é conhecido como "jogo de interpretação de papeis").

Segundo Rodrigues (2004) RPG é um jogo que um narrador principal "mestre" e os jogadores que interpretam personagens de sua autoria vinculados a uma aventura preexistente. O jogador assume a identidade desse seu personagem podendo decidir como vai agir com base na narrativa gerada pelo mestre.

> O Roleplaying Game é um jogo de produzir ficção. Uma aventura é proposta por um narrador principal – o mestre – e interpretada por um grupo de jogadores. A ação pode se passar em vários mundos: de fantasia medieval, terror ou futurista. Pode também interagir com um universo ficcional preexistente. (RODRIGUES, 2004, p.18-19).

Ele representa um estilo de jogo em que você "interpreta" esse personagem que assume a característica do seu criador. Você decide qual rota seu personagem vai seguir.

Em consonância e de acordo com Kishimoto, a criança ao brincar se coloca na posição de poder. Para ela a interpretação é algo natural, seus sonhos e os heróis que admira se tornam figuras vívidas e presentes. Se tornam influencias necessárias para superações de obstáculos da vida real.

> Brincando, portanto, a criança coloca-se num papel de poder, em que ela pode dominar os vilões ou as situações que provocariam medo ou que a fariam sentir-se vulnerável e insegura. A brincadeira de super-herói, ao mesmo tempo que ajuda a criança a construir a 6 autoconfiança, leva-a a superar obstáculos da vida real, como vestir-se, comer um alimento sem deixar cair, fazer amigos, enfim, corresponder às expectativas dos padrões adultos. (LEVINZON, 1989 *apud* KISHIMOTO et al., 2007, p. 66).

O desenvolvimento ao brincar é semelhante ao de jogar Schwartz (2014, p.36) afirma que já existem diversos jogos em que a sua estrutura requer esforço mental, auxiliando o desenvolvimento cognitivo.

> Há uma infinidade de jogos que testam memória e outras competências cognitivas, portanto ajudam a desenvolver o cérebro como se estivéssemos

> numa academia. Ou seja, não só existem jogos desenhados para ajudar em processos de ensino e aprendizagem como alguns títulos aparentemente fora do universo educacional podem ser criativamente adotados por professores e alunos. (SCHWARTZ, 2014, p.36).

Segundo Passerino (1998) os benefícios que as crianças ao jogar adquirem, são:

- memória (visual, auditiva, cinestésica);
- orientação temporal e espacial (em duas e três dimensões);
- coordenação motora viso manual (ampla e fina);
- percepção auditiva,
- percepção visual (tamanho, cor, detalhes, forma, posição, lateralidade, complementação),
- expressão linguística (oral e escrita),
- planejamento e organização.
- raciocínio lógico-matemático,

Para Antunes o jogo é uma ótima ferramenta da aprendizagem que convence, desafia e gera experiencias no aluno.

> [...] o jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida, que propõe estímulo ao interesse do aluno, (...). O jogo ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. (ANTUNES, 2012, p. 36).

Sendo o Rolling Play Game um conjunto de situações aplicadas em um jogo onde o personagem interpretado pelo jogador decide quais caminhos seguir. Dessa maneira a introdução do RPG nas práticas pedagógicas permitirá uma maior interpretação e domínio sobre as carências educacionais de cada aluno pelo docente. Nessa perspectiva se faz necessário a busca por novas formas de aprendizagem nas quais deve fazer parte do cotidiano dos docentes.

> Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de as crianças, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. (REFERENCIAL CURRICULAR, 1998, p.22).

RPG é uma estrutura de jogo em que a leitura e interpretação se torna a base para se jogar, tal base é primordial no ensino infantil.

O que se confirma na BNCC: RPG: o universo da imaginação:

> A proposta dessa prática é incentivar a leitura e o entendimento de diferentes gêneros textuais por intermédio da criação de um jogo de RPG (Role Played Game). Assim como nos jogos de RPG, desenvolver a imaginação e a produção textual dos alunos. “BNCC: RPG: o universo da imaginação”.

Segundo Kishimoto “ao prover de uma situação imaginativa por meio de uma atividade livre a criança desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais”. (KISHIMOTO, 2003, p.43) O que torna o lúdico aplicado no RPG uma ferramenta importante no desenvolvimento da criança.

Trabalhar com jogos é trazer o lúdico a diversão e a vontade de aprender ao ensino, que hoje é malvisto por muitos alunos por ser padronizado, robótico e nada atrativo. O completo oposto de uma brincadeira. Kishimoto ainda afirma que:

“Brincando, portanto, a criança coloca-se num papel de poder, em que ela pode dominar os vilões ou as situações que provocariam medo ou que a fariam sentir-se vulnerável e insegura”. (KISHIMOTO, 2003, p.66).

Aplicação em Sala de Aula

A aplicação de uma aula em jogo segundo Marcatto “transformar uma aula em jogo, facilita-se o envolvimento do aluno com o tema, tornando a aula mais agradável, divertida e produtiva” (1996).

Sendo assim, o professor precisa apresentar a proposta para os alunos, existe grande chance de muitos dos alunos não conhecerem o gênero e ser o primeiro contato com esse estilo de jogo. Para atividade ser agradável, divertida e produtiva deve estar com o envolvimento do aluno. Para isso, é necessário que ele entenda e se interesse pelo jogo. Compete então ao professor desenvolver a base do jogo se inspirando em algum conteúdo escolar, amplas alternativas devem estar presentes no jogo, levando a caminhos com diferentes obstáculos e desafios.

De acordo com Kishimoto a representação de papeis surge nos anos iniciais, como uma forma de expressar sonhos e fantasias. A faixa etária não é impedimento para se desenvolver um RPG, trabalhar com fantasia e interpretação é algo que a criança já faz antes mesmo de entrar na escola.

> A brincadeira de faz de conta, também conhecida como simbólica, de representação de papéis ou socio-dramática, é a que deixa mais evidente a presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e da linguagem, em torno 2/3 anos, quando a criança começa a alterar o significado dos objetos, dos eventos, a expressar seus

> sonhos e fantasias e a assumir papéis presentes no contexto social. (KISHIMOTO, 2003, p.39).

O jogo proporciona a criança a oportunidade de aplicar sua curiosidade, experimentar opções e expressar sua opinião.

Vygotsky afirma que a criança aprende com o jogo e se desenvolve em diversas áreas: "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, 1989).

Criação do Personagem

O primeiro passo para iniciar uma partida de um jogo RPG é a criação do personagem. Para Rodrigues (2004) personagem que é criado pelo jogador é configurado numa ficha. Por meio desta ficha, são definidas suas características, sua personalidade, sua capacidade e muito mais.

> O jogador assume a identidade de uma personagem e finge sê-la durante o desenrolar da aventura. Esta personagem é construída, elaborada numa ficha, de forma detalhada, trabalhosa, como detalhado e trabalhoso é o caminho da criação. (RODRIGUES, 2004, p.19).

O professor então dará liberdade para os alunos escreverem ou escolherem um personagem em que vão estar customizando. É importante que o aluno consiga se diferenciar dos outros com seu personagem, que seja algo pessoal e tenha sintonia entre criatura e criador.

> [...] para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta" (GOMES, 2003, p.22).

Contando com o engajamento dos alunos uma ideia de se oferecer e o desenho do personagem, para que haja maior intimidade do aluno com seu herói.

Vieira (2012, p.25) explica o quão importante é a parte de criação do personagem: "Sempre considerei a elaboração do personagem um momento crucial, até porque, como psicólogo, acredito que os personagens são de alguma forma projeções do próprio jogador".

Separar em grupos é algo que Vieira (2012) afirma ser eficaz, em grupos os alunos poderiam desenvolver estratégias. Para o professor resta apenas acompanhar as equipes durante a aventura proposta.

> Sobre os alunos, percebi que a prática que mais funciona é agrupá-los em equipes. Tomemos como exemplo uma sala de 40 alunos. O professor os deixa se organizarem em 8 equipes de 5. É importante que cada aluno tenha seu personagem a ser interpretado. É muito curioso e interessante notar a relação de afeto que eles desenvolvem com esse personagem com o passar do tempo. Uma vez as equipes montadas e os personagens criados, a dinâmica do jogo pode ser iniciada. A questão que facilita a vida do professor é que ele acompanhará as equipes durante a aventura do jogo, e não os jogadores isoladamente. Ou seja, ao decidirem ir a algum lugar do mapa da aventura, por exemplo, cada equipe deverá se mover conjuntamente. Chegando nesse lugar do mapa é que cada um poderá fazer a ação que julgar necessária para seu personagem. (VIEIRA 2012, p.100-101).

Função do Mestre

O mestre do RPG segundo Fairchild (2007):

> A este é incumbida à missão de narrar o clima aventuresco enquanto os outros devem ouvir sua narração e a partir daí interpretarem as ações de seu personagem de acordo com as propostas do narrador (2007, p. 100).

Portanto aquele que narra a história do herói, nesse caso o professor seria o mestre e narraria a história dos personagens criados pelos seus alunos. Essa história não pode ter um final e deve colocar o personagem no início de sua aventura, quem vai construir o final da história é o aluno com o decorrer de suas escolhas.

A história do herói deve ser fundamentada no livro em que se trabalha, cabendo ao professor inserir o que for necessário para haja uma maior imersão do aluno ao tema. Por exemplo, se um livro de geografia está sendo a base do jogo, é fundamental que o professor especifique na história dos heróis o terreno, a sociedade, cultura e hábitos. Incentivando aos alunos pesquisarem características que podem ser acrescentadas na região onde o herói vive ou viveu. Permitindo aos alunos encontrarem o universo condizente ao seu personagem.

Começo da Aventura

No RPG os heróis são constantemente desafiados por missões cada vez mais complexas e difíceis com base na sua capacidade. No modelo aplicado pelo professor não pode ser diferente, cada herói tem sua personalidade e capacidade. “Planejar uma aventura com antecedência não é contrassenso ou impossibilidade, mas o procedimento correto para a construção de uma narrativa envolvente e divertida.” (PAVÃO, 2000). Schmit (2008) também cita que:

> Um educador pode utilizar esta possibilidade de gerar vivências imaginárias para trabalhar questões morais e éticas, com maiores elaborações, pois as situações e as ações não são limitadas como no real. O RPG seria uma espécie de laboratório de vivências onde o limite é a imaginação dos participantes. Assim, por meio do RPG, os jogadores podem conferir novos sentidos às suas experiências, podendo ser uma ótima ferramenta para intervenções do educador. (p. 62).

De acordo com Schmit (2008) o professor terá autonomia para intervir e orientar as experiências vividas pelos alunos. Cabe ao mestre narrar a consequência da escolha dos alunos. Uma forma eficaz de se trabalhar com essas consequências é desenvolver alternativas para o herói. Segundo Rodrigues o estimulo a leitura é fundamental para se jogar RPG, é preciso ler muito e pesquisar afim de incrementar a consistência da partida.

> O estímulo à leitura é inerente à prática do RPG. Seja para consultar livros de regras ou pesquisar determinado período histórico para melhorar a consistência da ambientação de suas aventuras, a pesquisa voluntária é parte do comportamento dos RPGistas, exercendo um papel importante no incremento do lúdico (RODRIGUES, 2004)

O personagem criado pelo aluno vive em um universo que suas escolhas o levam a consequências e é fundamental que o aluno compreenda isso. Portanto é de se considerar benefícios caso o herói conclua missões.

Por meio dessas missões individuais, o professor conseguirá interpretar o desenvolvimento do aluno e de forma indireta incentivando o discente a pesquisar para conseguir um melhor desempenho para seu herói.

É possível que o professor consiga unir várias disciplinas em uma partida de RPG na sala de aula RPG, “em seu estado natural, é e deve ser visto apenas como sendo ponte entre o universo lúdico e literário, independente de acompanhamento didático.” (PAVÃO, 2000).

A pesquisa, leitura e interpretação é crucial no RPG. Portanto dar liberdade para as crianças recorrerem as tecnologias e livros disponíveis no momento é uma opção interessante para agregar valor a partida e desenvolver a capacidade dos alunos de buscarem soluções rápidas para os problemas encontrados.

> Os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos muito importante é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é o incremento da motivação. (...) um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência” (FERNANDES, 1995).

A imersão nesse mundo é responsabilidade do professor. Com o decorrer do jogo os alunos ganham mais amor ao seu personagem que é sua criação. Saber alimentar o lúdico é fundamental para que haja na criança o prazer em participar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com RPG é recompensar o aprendizado pelo conhecimento recém adquirido, trazendo razão, motivo e circunstância para se estudar. O aluno precisa enxergar a importância de desenvolver seu o conhecimento. E para isso, o RPG abre um universo em que a experimentação é possível em todos os aspectos. As crianças são imediatistas, portanto, é fundamental a existência da experimentação. Por meio do RPG a criança desenvolve no seu personagem, criando um vínculo com o conhecimento e buscando desenvolve-lo cada vez mais.

Utilizar o lúdico como ferramenta no ensino/aprendizagem é entrar no mundo infantil e atuar em sincronia com o desempenho individual de cada aluno. Estudar sem enxergar a possível utilização do conhecimento recém adquirido é memorização sem fundamento. As experimentações muitas vezes não são possíveis e ficar somente na repetição não propicia aprendizagem significativa. "Se o ensino for lúdico e desafiador, a aprendizagem prolonga-se fora da sala de aula, fora da escola, pelo cotidiano, até as férias, num crescendo muito mais rico do que algumas informações que o aluno decora porque vão cair na prova" (NETO, 1992)

Trabalhar com a imaginação, somada com a criação de roteiros é concretizar ideias, experimentar o impossível, acrescentar experiências e ter prazer em aprender é fundamental ao ensino no século XXI.

Referências

ANTUNES, C**. Ludopedagogia**: guia didático para prática de ensino e metodologia. São Paulo. Editora do Brasil, 1974.

ARAÚJO, V. C. **O jogo no contexto da educação psicomotora.** São Paulo: Ed. Cortez, 1992. 106p**.**

FAIRCHILD, Thomas Massao. **Leitura de impressos de RPG no Brasil: o satânico e o secular.** São Paulo, FEUSP, 2007.

FERNANDES, L. D. et al. **Jogos no Computador e a Formação de Recursos Humanos na Indústria.** VI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Anais. Florianópolis: SBCUFSC, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 42 ed. 2005.
GOMES, G. M. P. **Educação Infantil: brincando e aprendendo.** Revista do Curso de Pedagogia. V. 1, n.2, jan./jun. 2003, p.19-24.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-71.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 2003.

MEC. **Referencial curricular para educação infantil.** 1998. v. 2.

NETO, E. R. **Laboratório de matemática.** In: Didática da Matemática. São Paulo: Ática, 1992. 200p. p. 44-84

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber:** a teoria na prática / Luciano Amaral Oliveira. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PASSERINO, L. M. **Avaliação de jogos educativos computadorizados.** Taller Internacional de Software Educativo 98 – TISE' 98. Anais. Santiago, Chile, 1998.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar.** São Paulo: Artmed, 2000.

RODRIGUES, Sonia, 1955- **Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil:** primeira tese de doutorado no Brasil sobre o roleplaying game/Sonia Rodrigues. – Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2004 210p

SCHMIT, Wagner Luiz. **RPG e Educação: alguns apontamentos teóricos.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. 2008.

SCHWARTZ, G. **Brinco, logo aprendo: educação, videogames e moralidades pós-modernas**. São Paulo: Paulo, 2014

VIEIRA, Matheus. **RPG & Educação:** pensamentos soltos / Matheus Vieira, ilustrações de Fernando Alves – Curitiba: Íthala, 2012.

A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lígia Maria Joana Pereira da Silva
Jorge Adrihan N. Moraes

INTRODUÇÃO

Resultante da união dos campos psicologia e pedagogia, a psicopedagogia é uma área que estuda a relação entre aprendizagem e a mente humana. A intervenção psicopedagógica no âmbito da educação especial, está relacionada aos profissionais que buscam não apenas perceber o processo de conhecimento, também de inclusão daqueles que apresentam problemas de aprendizagem, geradas por fatores orgânicos, específicos, ambientais ou psicógenos.

A Educação Inclusiva tem gerado, cada vez mais, discussões que derivam de movimentos políticos, sociais, culturais e pedagógicos, desencadeada pelo senso de responsabilidade de proteger os direitos que todos os seres possuem de conviver em sociedade, aprender e desenvolver sem discriminação.

Segundo Sanches (2011, p. 136) “falar de Educação Inclusiva é, por si só, falar de exclusão, mas é um comportamento necessário quando se procura atingir o oposto ao que é praticado”. A educação inclusiva estabelece um modelo educacional baseado em valores de igualdade e cidadania, que não discrimina, mas conhece e aprecia as diferenças.

O tema foi escolhido por representar uma dificuldade observada por diversos educadores em instituições de ensino, que pode ser notado por diferentes pessoas que atuam no ambiente educacional. Apesar de existirem alunos contemplados pela lei da inclusão, os professores enfrentam grandes desafios em sua implementação, começando por sua formação que não previa esse tipo especialização, mesmo concordando com a importância da Lei da inclusão e possuindo auxiliares (CAZELLA; MOLINA, 2010).

A partir destes pressupostos em relação à psicopedagogia e a educação inclusiva, o estudo parte da seguinte questão de pesquisa: de que forma a Psicopedagogia Institucional pode atuar de maneira a contribuir com uma Educação Inclusiva?

O objetivo geral desse estudo, portanto, é investigar de que forma a Psicopedagogia Institucional pode contribuir na concretização de uma educação que seja inclusiva, em seus mais diversos aspectos. Quanto aos procedimentos metodológicos, esse trabalho possui caráter qualitativo, apoiando-se nos seguintes mecanismos: pesquisa qualitativa descritiva, através de análise bibliográfica e documental. Logo, possui arcabouço teórico em Gil (2018), para este tipo de investigação, pois para o autor não se faz utilização de técnicas estatísticas como base do processo de análise, e não objetiva mensurar ou numerar unidades ou categorias homogêneas do objeto de estudo.

A pesquisa bibliográfica incluiu principalmente artigos publicados em periódicos, bem como dissertações, teses e anais de congressos, a busca foi feita por temas pertinentes as dimensões da psicopedagogia e a da educação inclusiva. Essa técnica aproveita os registros feitos por outros pesquisadores como fonte para construir uma nova plataforma teórica (SEVERINO, 2008).

Diante disso, o presente estudo aborda uma revisão de literatura sobre os Fundamentos da Psicopedagogia Institucional; a Atuação do Psicopedagogo Institucional; Educação Inclusiva; as Contribuições da Psicopedagogia Institucional para uma Educação Inclusiva.

Fundamentos da Psicopedagogia Institucional

O estudo sobre assuntos educacionais constitui uma prática estimulante por si só, pois possibilita inúmeras observações acerca das questões pedagógicas, administrativas, políticas, filosóficas, entre outras, que constituem o universo educacional, especialmente se o tópico estudado do trabalho pedagógico for direcionado à indivíduos com necessidades educacionais especiais. Torna-se relevante ressaltar que sem uma base de estudo científico, não há ciência, já que o conhecimento técnico está alicerçado em argumentos concretos a fim de atingir eficácia nos resultados (BERGAMO, 2010).

De acordo com Graça; Silva e Nascimento (2016) a psicopedagogia surgiu no Brasil na década de 1970 sob o alcance tanto norte americano, quanto europeu, via Argentina, os argentinos sob influência dos europeus passaram a cuidar de pessoas portadoras de dificuldades de aprendizagem por mais de 30 anos. Assim, o trabalho de reeducação passou a ser objeto de estudo com base

nos conhecimentos da Psicanálise e da Psicologia Genética, além do conhecimento da Linguagem, e da Psicomotricidade, no sentido de melhor entender o comportamento das pessoas com esse tipo de dificuldades.

O primeiro curso de Psicopedagogia no Brasil foi criado na cidade de São Paulo, Instituto Sedes Sapientiae (1979). Alguns profissionais que terminaram a especialização formaram a Associação Estadual de Psicopedagogia de São Paulo (AEP), dando origem posteriormente a Associação de Psicopedagogia, órgão de classe voltada aos interesses da classe e de luta pelos direitos dos psicopedagogos (GRAÇA; SILVA; NASCIMENTO, 2016 apud BOSSA, 1994).

A psicopedagogia busca compreender fatores que intervém nos problemas dentro do contexto familiar, escolar e social, objetivando alternativa de ação para uma mudança significativa frente ao ensinar e ao aprender. A prática Psicopedagógica consiste na intervenção no processo de ensino aprendizagem, na avaliação e no diagnóstico de possíveis dificuldades patológicas educacionais (BOSSA, 2007)

Dessa forma a psicopedagogia institucional torna-se necessária para prevenir e tratar os problemas que as dificuldades de aprendizagem ocasionam, objetivando diminuir os índices de fracasso escolar. Mesmo que a lei garanta ao aluno a vaga na unidade educacional, não será suficiente se não houver todo um trabalho conjunto para garantir de fato a inclusão (VERSELLI, 2012 apud BOSSA, 2000).

A Atuação do Psicopedagogo Institucional e a Educação Inclusiva

Graça; Silva e Nascimento (2016) explicam que as dificuldades de aprendizagens eram estudadas e tratadas por médicos. Fazendo com que educadores e familiares depositassem confiança nesses profissionais, entretanto, nem sempre o problema de aprendizagem poderia ser causado por fatores orgânicos.

Surgindo assim o psicopedagogo institucional, que dentre as funções desempenhadas, cabe destacar a educação inclusiva, e este profissional, atua como um importante agente para inclusão escolar e social, através da elaboração de ações para que o educando desenvolva habilidades cognitivas (CAVALIERI; COELHO, 2021).

Martins (2011) explanou que os profissionais que atuam na psicopedagogia institucional estão habilitados para operar em instituições de ensino, hospitais, centros comunitários, ONGs etc. Por meio da identificação dos transtornos e das dificuldades que influenciam no processo de aprendizagem, esses profissionais se utilizando de fundamentos de outros campos, como o da psicologia, da psicanálise, da pedagogia, da antropologia etc. Sendo assim, estimula intervenções a fim de proporcionar mudanças que auxiliam os indivíduos se desenvolverem cognitivamente.

De acordo com Moura et al. (2021) o psicopedagogo representa um ator importante no processo de mudança em relação à facilitação da inclusão, onde ele atua como moderador no desenvolvimento do trabalho pedagógico voltado a inclusão de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades especiais. Como um profissional multiespecialista em aprendizado, o psicopedagogo, soma múltiplas competências e através de sua intervenção psicopedagógica, pode sugerir um tratamento preventivo ou terapêutico, envolvendo-se com uma equipe multidisciplinar, com psicólogo, psicopedagogo clínico, assistente social, fonoaudiólogo etc.

Adicionalmente Cazella e Molina (2010) explicam que existe uma concepção crítica como plano de fundo da psicopedagogia institucional ligada a educação, que colabora profundamente com casos de não aprendizagem e posteriormente sua superação. Portanto, a atuação do psicopedagogo concentra-se em prevenir dificuldades e insucessos escolares, tanto de alunos quanto de todos os demais envolvidos no processo de aprendizagem. Assim, com o intuito de desenvolver uma autonomia da aprendizagem, torna-se indispensável que as interferências psicopedagógicas busquem avanços nos vínculos entre alunos e educadores.

“A construção da autonomia do professor [educador], a postura crítica em relação a sua ação pedagógica e o desenvolvimento da autoria de pensamento pode acontecer pela intervenção psicopedagógica na escola” (PORTO, 2006. p.116).

Segundo Cazella e Molina (2010) o ponto principal da psicopedagogia institucional é a invenção de novos espaços de relação com a aprendizagem, através da administração das ansiedades geradas nas organizações educacionais; criação de ambientes harmoniosos nos grupos de trabalho; colaboração na

produção de conhecimento cognitivo; qualificação dos empecilhos dos processos de aprendizagem; fixação de soluções preventivas à fragmentação dos conceitos; idealiza o aluno como quem recebe a educação e o professor como quem concede os ensinamentos; esclarece atribuições e incumbências no grupo; viabiliza a rotatividade dirigente; promove a elaboração do conhecimento sobre si e do outro; e colabora para uma meditação sobre teoria e prática.

Consequentemente, torna-se relevante reforçar o papel do psicopedagogo no ambiente de aprendizado, a fim de avaliar os alunos com dificuldades de aprendizagem, não apenas para classificá-los, mas solucionar quais os obstáculos estão dificultando o processo de estudo (MOURA et al., 2021).

Moura et al. (2021) segue explicando que nos casos de alunos com alguma especificidade, o profissional da psicopedagogia institucional opera na orientação dos educadores quanto às necessidades específicas, metodologias adequadas, habilidades e dificuldades do aluno, adaptações curriculares, e, principalmente, no auxílio ao próprio aluno com especificidade em seu método de aprendizagem, através da invenção de táticas que promovam e permitam o aprendizado, tais como:

> ➢Trabalho psicopedagógico de cunho preventivo:
> - Auxiliar, caso seja necessário, a construção do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola.
> - Preparar os professores para lidar com a diversidade, as necessidades de aprendizagem e estímulos específicos.
> - Estimular os professores ao uso do lúdico e a construção do conhecimento pelo prazer de saber.
> - Detectar possíveis alterações no processo de aprendizagem.
> ➢Atendimento psicopedagógico escolar
> - Atendimento pedagógico individualizado e de pequenos grupos.
> - Dialogar com o aluno quando precisar de orientação e elaborar estratégias de estudo junto com o mesmo, descobrindo habilidades, que às vezes o aluno nem sabe que tem.
> - Fazer avaliação diagnóstica e encaminhar para outros profissionais se necessário. (MOURA et al. (2021, p. 6).

Torna-se relevante frisar que não necessariamente os métodos empregados no ensino são eficazes para todos, fazendo surgir impedimentos em meio ao processo de desenvolvimento da aprendizagem. E por diversas vezes educadores, e demais pessoas integrantes da família não se sentem dispostos para lidar com as especificidades de aprendizagem de seus alunos e/ou filhos exibem (MOURA et al., 2021).

Destarte o profissional da psicopedagogia torna-se fundamental para a inclusão desses educandos na instituição de ensino, cabendo a esse profissional, a mediação da relação do aluno com a aprendizagem, a orientação dos pais e professores. Assim sendo, na instituição de ensino o trabalho psicopedagógico desenvolvido é de cunho educacional (não clínico), prestando assistência e orientações aos professores e demais profissionais da instituição, a fim de prevenir as dificuldades de aprendizagem e contribuir com a melhoria delas (MOURA et al., 2021).

Educação Inclusiva

Para Capellin e Rodrigues (2009), a proposta de inclusão visa reparar um processo que colocava crianças com algumas especificidades fora do alcance no universo da educação, para tanto ocorreu um longo processo de entendimento sobre como promover essa inclusão, não poderia ser feito sem que houvesse entendimento acerca de como proceder de modo eficaz e abrangente. Contudo, tais procedimentos envolvem mudanças na estrutura escolar e nas concepções de ensino-aprendizagem, se antes o aluno precisava se moldar de forma a obter compreensão dos conteúdos, agora se entende que tais conteúdos precisam ser pensados para atender as diversas dificuldades que os alunos possam apresentar na obtenção do conhecimento.

Dessa forma a educação inclusiva pauta que todos receberão conteúdos preparados com o objetivo de propiciar a plena compreensão a todos os envolvidos. Considerando-se que desde a primeira constituição a educação já era prevista de modo a contemplar a todos, se deu principalmente com o contexto de redemocratização da década de 1980 quando foi outorgada a última Constituição Brasileira (CAPELLIN; RODRIGUES, 2009).

A educação especial e a educação inclusiva, apesar de estarem intimamente ligadas, assumem características diferentes. A educação inclusiva está relacionada ao “acesso na classe convencional da rede regular de ensino para todas as pessoas, independente de cor, etnia, idade, sexo e necessidade especial” (MENDES, 2002, p.12).

Em um sistema educacional impecável alunos com deficiência não são excluídos, pelo contrário são acolhidos em um mesmo ambiente e esse é considerado um dos maiores obstáculos enfrentados pelos professores na

educação inclusiva. A educação inclusiva constitui um modelo educacional baseado nos ideais dos direitos humanos, que conjugam igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que insiste ne relação de equidade formal ao revelar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (FIGUEIRA, 2017).

Pode-se perceber que o Brasil vem desenvolvendo ao longo do tempo algumas iniciativas para a população das pessoas com especificidades (Leis, Decretos, Políticas Públicas entre outras). Fortalecer a inclusão educacional das pessoas com deficiência era uma das metas do Planejamento do PDE (2007). No quadro 1 será apresentado um histórico de normativos que objetivaram facilitaram algum tipo de inclusão.

Quadro 1: Histórico de Normativos

Ano	**Legislação Federal**
1988	Constituição federal: o artigo 205 define a educação como um direito de todos, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio. Por fim, garante que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.
1994	Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.793: recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes.
1996	Lei nº 9.394 – Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB): define educação especial, assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelece critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.
2002	Lei nº 10.436: dispõe sobre a Língua brasileira de sinais (Libras). Reconhece a língua de sinais como meio legal de comunicação e expressão, bem como outros recursos de expressão a ela associados. Portaria MEC nº 2.678: aprova o projeto da grafia braile para a língua portuguesa, recomenda seu uso em todo o território nacional e estabelece diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.
2004	Programa universidade para todos (PROUNI): programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes. Pessoas com deficiência podem concorrer a bolsas integrais.

2007	Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): recomenda a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE). Decreto nº 6.094: implementa o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que destaca a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos para fortalecer a inclusão educacional nas escolas públicas.
2008	Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: documento de grande importância, fundamenta a política nacional educacional e enfatiza o caráter de processo da inclusão educacional desde o título: "na perspectiva da". Ou seja, ele indica o ponto de partida (educação especial) e assinala o ponto de chegada (educação inclusiva).
2016	Lei nº 13.409: dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. As pessoas com deficiência serão incluídas no programa de cotas de instituições federais de educação superior, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas. O cálculo da cota será baseado na proporcionalidade em relação à população, segundo o censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Histórico de normativos. Fonte: os autores, 2020.

A palavra "inclusão" que começou a ser utilizada partir do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (2000-2003) ganhou relevância na política nacional por compor os Planos Plurianuais (PPA) do Brasil. Entre os anos de 2004 à 2010, durante mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, a expressão persistiu, o PPA 2004-2007 recebeu o título "Orientação estratégica do governo Um Brasil Para Todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social". No instrumento é possível perceber as manifestações de inclusão social relacionadas à diminuição de desigualdades, dispersão e divisão de renda, e intervenção do consumo das massas (REBELO; KASSAR, 2017).

Os afazeres didáticos-pedagógicos na classe educacional compõem o objetivo da inclusão escolar que requer uma reformulação das instituições de ensino, ou seja, uma alteração estrutural no ensino regular, cujo propósito é fazer com que a instituição se torne inclusiva, um lugar igualitário e adequado para trabalhar com todos os alunos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (CAMARGO, 2017).

As Contribuições da Psicopedagogia Institucional para uma Educação Inclusiva

A psicopedagogia institucional precisa ser antes de tudo um trabalho que busque tratar e solucionar as dificuldades de aprendizagem, o psicopedagogo deve contribuir com a equipe escolar no sentido de buscar as mudanças necessárias para tornar a escola um ambiente de construção do conhecimento, garantindo que mesmo alunos com dificuldades diversas tenham condições de acompanhar todos os conteúdos oferecidos (VERSELLI, 2012).

Com o desenvolvimento de reformas que tornaram possível a educação inclusiva, cresceu a necessidade da criação de programas educacionais flexíveis para abranger o atendimento a um maior número de alunos sem, contudo, comprometer a qualidade dos conteúdos ofertados e ou nível da aprendizagem (DOS SANTOS, 2021).

Em busca de um melhor entendimento sobre o surgimento da Educação Especial, inicialmente buscamos entender como as pessoas com deficiência foram percebidas, atendidas e educadas no decorrer do tempo, buscamos indícios na história. Porém, ressaltando, as medidas tomadas ao longo do tempo em diferentes épocas e que foram extremamente importantes para a evolução da Educação Especial.

Atravessando um contexto histórico de fatos que muitas vezes culminaram em atos de atrocidade, surge o termo “INCLUSÃO”, através do início na segunda metade da década de 1960. Inicia-se, segundo Martins (2011, p.18) “um movimento amplo em prol da inclusão de todos na escola regular, inclusive aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais”.

Nos dias atuais aqui no Brasil, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, determina que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

Com o desenvolvimento de reformas que tornaram possível a educação inclusiva, cresceu a necessidade da criação de programas educacionais flexíveis

para abranger o atendimento a um maior número de alunos sem, contudo, comprometer a qualidade dos conteúdos ofertados e ou nível da aprendizagem (DOS SANTOS, 2021).

Segundo Almeida-Verdu; Fernandes; Rodrigues (2002) o trabalho na instituição escolar precisa ser planejado e feito de modo que sejam atendidas as necessidades de todos os alunos desse espaço. O psicopedagogo deverá contribuir com a equipe efetuando às mudanças necessárias ao atendimento das mais diversas necessidades, a exemplo providenciar rampas e acessos a todas as dependências da unidade; intérprete de LIBRAS; quando necessário orientação e encaminhamento a profissionais de saúde etc.

Bossa (2007) explica que pode existir atuação da Psicopedagogia Institucional em empresas, em hospitais, em creches, em organizações assistenciais etc. Confirmando esta afirmação Costa (2011) explica que em empresas, o profissional de psicopedagogia procura atuar nas dificuldades de relacionamento de um grupo cabendo também a ele levar a empresa a diminuir a fragmentação dos setores e a trabalhar de forma interdisciplinar.

Através do ensino e experiências, o homem adquire habilidades, atitudes, conhecimentos, valores e competências que o insere no mundo da cultura. A aprendizagem humana é resultante do processo da interação do homem com o meio através da mediação. Esta se dá por meio dos signos como a linguagem, função central das relações sociais, à qual se desdobra, dentre outras funções, principalmente, ao pensamento, solicitado pela atividade laboral e pelos instrumentos como os objetos criados pelo próprio homem ao longo de seu desenvolvimento (VYGOTSKI, 1998).

Considerações Finais

A partir da presente investigação, pode-se concluir que profissionais da área de Psicopedagogia Institucional se utilizam de diversos artifícios de maneira a colaborar com uma Educação Inclusiva. Para atingir seu intuito, precisou alcançar o seguinte objetivo geral: investigar de que forma a Psicopedagogia Institucional pode contribuir na concretização de uma educação que seja inclusiva em seus mais diversos aspectos.

A educação inclusiva busca incluir os indivíduos, de modo que o aluno se sinta abrigado e atendido dentro das suas especificidades, e o que está acontecendo na realidade, é a integração onde os alunos são colocados dentro da mesma sala e não se tem uma preocupação do rendimento e aprendizado desse aluno.

No cotidiano dos docentes a educação inclusiva causou fortes impactos, tornou-se relevante no processo de formação dos professores técnicas que visam o atendimento de boa qualidade para todos os alunos, com ou sem especificidades, presentes no âmbito escolar.

Entende-se que o processo de aprendizagem está presente na rotina dos seres humanos, seja na escola, na comunidade, no trabalho etc. Isso transforma a Psicopedagogia em um ramo de estudo cada vez mais importante para sociedade contemporânea que tem passado por constantes mudanças. Uma vez que essa área do conhecimento tem como objeto de estudo a aprendizagem humana, esta é o alicerce que favorece o desenvolvimento do homem para que se torne sujeito capaz de transformar a si mesmo e a sociedade, por meio de um pensamento crítico e reflexivo.

Com base no referencial apresentado foi possível visualizar os fundamentos da psicopedagogia institucional; entender a atuação do psicopedagogo institucional; observar os procedimentos adotados na educação inclusiva e perceber as contribuições da psicopedagogia institucional para uma educação inclusiva.

Cazella e Molina (2010, p.88) concluíram que a "psicopedagogia institucional pôde colaborar em sua perspectiva preventiva pois favorece o resgate das concepções e estratégias metodológicas utilizadas com vistas à diminuição da frequência dos problemas de aprendizagem apresentadas pelos educandos". O estudo de Cavalieri e Coelho (2021, p.32) complementa "que a inclusão escolar exige mudança de mentalidade dos professores e quem nela está inserida. O importante não é incluir, mas sim fazer dessa inclusão sua fonte de aprendizagem, valorizando-se, assim, a diversidade humana". Reforçando esse conceito Moura et al. (2021, p.8) explicam que "a instituição escolar não pode recusar ou negar-se a oferecer subsídios que garanta a aprendizagem de todos".

Logo, esse estudo se justifica por contribuir documentando pesquisas atuais sobre os impactos da atuação do psicopedagogo institucional e na educação inclusiva, observando os diferentes atores dessa inclusão. Como sugestão para pesquisas futuras, recomenda-se replicar este estudo com a realização de entrevistas semiestruturadas com os profissionais da psicopedagogia institucional tenham vivenciado situações de educação inclusiva.

Referências

ALMEIDA-VERDU, Ana Claudia Moreira; FERNANDES, Maristela Couto; RODRIGUES, Olga Maria Piazentim Rolim. A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais: implementação de práticas inclusivas e aspectos de planejamento educacional. **Interação em Psicologia**, v. 6, n. 2, 2002.

BERGAMO, Regiane Banzzatto. **Educação especial: pesquisa e prática** - Ibpex, 2010.

BOSSA, Nadia A. **Dificuldades de aprendizagem: O que são? Como tratá-las?** Artmed Editora, 2000.

_____, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil – Contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 3ª edição. 2007

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 05 nov. 2019.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 05 nov. 2019.

CAMARGO, Eder Pires de. **Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces**. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmVq/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2021.

CAVALIERI, Elisangela Aparecida Malonyai; COELHO, Marcus Nascimento. **Educação Inclusiva: Concepções de Professores Sobre a Proposta Pedagógica na Educação Especial**. Disponível em: <revista.institutoiesa.com>. Acesso em: 19 jun. 2021.

CAZELLA, Sarah; MOLINA, Rinaldo. A intervenção psicopedagógica institucional na formação reflexiva de educadores sociais. **Revista Psicopedagogia**, v. 27, n. 82, p. 78-91, 2010.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **A Inclusão da Criança com Necessidades Educacionais Especiais.** Disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp36.htm>. Acesso em: 26 mai. 2021.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. Brasiliense, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2018.

GRAÇA, Janilce Santos Domingues; SILVA, Arleide Barreto; NASCIMENTO, Michelline Roberta Simões. ASPECTOS HISTÓRICOS DA PSICOPEDAGOGIA. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 9, n. 1, 2016.

MARTINS, Bárbara Amaral. Contribuições da psicopedagogia institucional à inclusão da criança com deficiência na escola regular. **Anais do VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, v. 8, p. 2054-2062, 2011.

MOURA, Clara Viviane Marques de Macedo; ARAÚJO, Jânio Alexandre de; GOMES, Bárbara Campos Gines Lorena de Souza; SOUZA, Alexandre Aparecido da Silva. **DIMENSÕES DA INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL**. VI CINTEDI – Congresso Internacional de Educação Inclusiva. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/ editora/anais/ cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD1_SA19_ID672_14102020101050.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

PORTO, Olívia; INSTITUCIONAL, Psicopedagogia. **Teoria, prática e assessoramento psicopedagógico–**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2006.

SANCHES, Isabel. Do aprender para fazer ao aprender fazendo: As práticas de educação inclusiva na escola. **Revista Lusófona de Educação**, n. 19, p. 135-156, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. O trabalho do psicopedagogo institucional. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 139, p. 71-76, 2012.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6ª ed.São Paulo: Martins, 1998.

INTEGRAÇÃO SOCIAL ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM LOCAIS DE RISCO SOCIAL: UMA REVISÃO DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Marcelo Bittencourt Jardim

A inatividade motora, ou, na linguagem popular o sedentarismo, das crianças atualmente é cada vez maior levando a uma espécie de analfabetismo motor por vários fatores do cotidiano, como excessos de horas nas redes sociais, jogos de vídeo games, instrumentalização exacerbada em celulares, um desequilíbrio na alimentação causado pelos fast-food e, recente pelo confinamento em suas residências para a prevenção de contaminação do Covid-19, gerando graves problemas de saúde como o sobrepeso, obesidade, ansiedade e depressão. Essas atividades de movimentos levam o discente a entender a sua movimentação, quanto maior é a variedade de propostas e estímulos dos seus elementos psicomotores durante o desenvolvimento de atividades, maior será o interesse dessa criança e sua motivação em fazer as atividades propostas pelo docente (JARDIM, 2016).

Segundo FONSECA (2001), os elementos que compõem o conhecimento do corpo que é desenvolvido na organização motora de base são: Imagem corporal, é o sentimento que a criança tem do seu corpo; O conhecimento do corpo, é o conhecimento intelectual que a criança ou o indivíduo tem do seu corpo e de cada função; O esquema corporal, é a união das relações anteriores com os dados do mundo exterior. Esse conhecimento e conscientização do seu corpo são importantes para a reflexão do seu cotidiano trazendo benefícios para a sua saúde mental, física e relacional na fase de ensino aprendizagem na educação básica.

As atividades psicomotoras devem desenvolver o corpo todo em sua integralidade, promovendo a saúde corporal para essas crianças aliançadas com as práticas psicomotoras ou terapia psicomotora, JARDIM (2016), podendo desenvolver-se em contextos de ações diferenciados, em função da origem, história e caracterização do sujeito, nas suas dificuldades, nas resoluções de problemas, na apreciação em fazer tarefas direcionadas pelo professor e

construindo as possibilidades de sua criatividade no cotidiano fazendo o aluno pensar e, também para seu contexto de intervenção durante sua prática. Para PIAGET (1936), “a criança pensa, aprende, cria e enfrenta problemas, mediante a atividade corporal”, como PIAGET nos mostra que é fundamental á importância dessa conscientização corporal para a formação da personalidade das crianças.

A Psicomotricidade oportuniza aos educandos um crescimento e grande significação em seu desenvolvimento global, com múltiplas experiências através dos elementos psicomotores que a criança é estimulada através do seu corpo (JARDIM, 2016).

Segundo LE BOULCH (2001), a Psicomotricidade se dá através de ações educativas de movimentos expontâneos e atitudes corporais na criança, proporcionando-lhe uma imagem do corpo contribuindo para a formação de sua personalidade.

Para ALVES (2009), a Psicomotricidade é toda a ação realizada pelo indivíduo, consigo mesmo e com o outro. Existe um simbolismo com a intervenção e a mediação dos gestos, a importância do diálogo tônico, das habilidades motoras, das posturas por meio dos movimentos, a comunicação mediante a fala por meio das palavras que ajudam e são capazes de modificar toda uma conduta de ações.

Segundo a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (2007), a Psicomotricidade é um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, conforme as experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização no/com o mundo.

Logo, desenvolvo na minha atuação laboral como coordenador em Educação Física atividades voltadas para os aspectos e conhecimentos básicos da Psicomotricidade. E da Psicomotricidade em relação ao corpo em movimento e ao mundo interno e externo, procuro colocar em prática durante as atividades de iniciação esportiva como atividades coletivas: Futebol, Basquetebol, Voleibol e em atividades individuais: Atletismo, Jogos, Damas e Xadrez, essas atividades são desenvolvidas baseadas nos conteúdos da Educação Física pelos PCNs (JARDIM, 2016).

Desenvolvendo, assim, atividades com estafetas e circuitos funcionais com ministrações de aulas lúdicas e centradas no desenvolvimento motor da criança com foco na ciência dos seus elementos psicomotores, que são estimulados pela lateralidade, percepção de tempo e espaço, ritmo, equilíbrio, percepção óculo pedal e manual, percepção visual, atenção, concentração e os estágios da aprendizagem motora como o cognitivo, associativo e o autônomo, suas valências físicas e a socialização entre os alunos e o professor (JARDIM, 2016).

Portanto, demostraremos neste estudo algumas atividades de práticas corporais desenvolvidas na Educação Física que está acoplada na Psicomotricidade, utilizando seu corpo como instrumento nas aulas de circuito funcional, de socialização, de relaxação, inclusão social e interação para a promoção da saúde integral e educação corporal de crianças e adolescentes na fase de ensino aprendizagem na educação básica.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória com análise bibliográfica, estudos de caso com relatos de experiência profissional acerca do tema apresentado. Utilizou-se a revisão bibliográfica, a fim de trazer fundamentação científica para os relatos e estudos de caso apresentados no artigo. Buscaram-se como material bibliográfico, artigos científicos encontrados no banco de dados do Google Acadêmico, revistas científicas indexadas, sites nas áreas médicas de saúde, de psicomotricidade, educação e, em livros impressos a respeito da temática.

Atividades fundamentadas na Psicomotricidade nas aulas de Educação Física

Circuito Funcional (CONCEIÇÃO, 1995).

Faixa Etária: crianças entre 9 a 15 anos.

Objetivo: Desenvolver sua coordenação motora global, suas valências físicas, seus elementos psicomotores e sua aprendizagem motora.

I - Estação: Ritmo: (É a forma de se deslocar no espaço obedecendo uma determinada sequência de movimentos) – Elevar os joelhos unilateralmente passando pelos cones (os cones deitados no chão);

II - Estação: Equilíbrio: (Caracteriza – se com a forma de permanecer estático ou em movimento sobre uma ou mais bases do corpo) – Caminhar em cima de uma corda (a corda em forma da letra S);

III - Estação: Agilidade: (Está relacionado aos exercícios que o aluno desenvolva a velocidade de deslocamento na execução dos exercícios) – Correr passando pelo primeiro cone de frente e depois voltar de costas, continuando assim progressivamente e, continua assim até o final, (o cone em pé);

IV - Estação: Lateralidade: (Está relacionado a desenvolver as partes laterais do corpo, as partes da frente e de trás do corpo, dando ênfase aos lados direito e esquerdo) – Pular com o pé esquerdo no arco amarelo (2arcos) e depois pular com o pé direito no arco vermelho (2arcos), (o arco pouco afastado um do outro);

V - Estação: Percepção óculo [2]pedal e [1]manual – [1]A criança fica dentro do arco vermelho e joga a bola com a mão dentro do outro arco que é azul, (o arco azul vai estar pendurado no alto), só vale ponto se acertar no centro do arco azul com a bola; [2]A criança observa o arco vermelho e o azul (encostado na parede a uns 2 metros de distância da criança), a bola vai estar no seu pé, ela vai olhar seu pé com a bola e irá direcionar seu olhar para um dos arcos e tentará acerta – los chutando a bola rasteira e em linha reta na direção do arco, acertando o vermelho pode tentar acertar o arco o azul.

VI - Estação: Percepção de tempo: (Está relacionado ao tempo que dura um determinado exercício ou movimento) - O professor vai solicitar que a criança fique em pé de um lado da quadra (que é o começo), este lançará uma bola rolando até o final da quadra e solicitará que a criança corra e tente chegar primeiro que a bola, chegando primeiro a criança ganha o ponto.

VII - Estação: Percepção de espaço: (Está relacionado ao espaço que o movimento do seu corpo pode percorrer e ocupar. É o deslocamento do seu corpo respeitando os espaços naturais). O professor colocará espalhado na quadra vários obstáculos (cones, cordas e bolas) e solicitará que a criança corra sem esbarrar nos obstáculos e nos amigos.

Atividade de Socialização

Essa atividade tem o principal objetivo desenvolver a relação de amizade e conhecimento do grupo, com o grupo e do grupo com o professor. O professor solicitará que a turma faça um círculo, este escolherá um aluno que deverá falar o nome dos alunos um por um na ordem do círculo até que chegue o seu nome, o professor solicitará que faça uma criança de cada vez, a criança que foi escolhida pelo professor irá falar o nome do amigo e irá toca-lo. OBS: o aluno que falar o nome tocará o amigo em seu braço, exemplo: falou primeiro o nome do amigo (Marcelo) e tocou no braço dele (CONCEIÇÃO, 1995).

O Toque é uma consciência progressiva, poderíamos chamar de envelope do corpo ou de fronteira, o tocar em um objeto é um exemplo de percepção, por um intermédio do toque da mobilização das articulações, do toque das partes corporais, exemplo: o ombro, possibilitando a percepção dos segmentos e suas conexões e continuidade, outro exemplo: o cotovelo e punho, nomear as partes corporais e mobilizar sempre as articulações deixando sempre as mãos completas sem deixar "oco", partes sobrando (LACERDA, 1995).

Mais exemplos: O membro superior, o Braço e suas articulações, ombro, cotovelo e o punho, essas articulações serão mapeadas e nomeadas em suas partes corporais, autenticando e qualificando a representação da sensação e nomeação, durante a manipulação, o toque (LACERDA, 1995).

Por isso, podemos citar que o toque é a comunicação com o ser, ajuda o desenvolvimento da criança, em conhecer seu corpo e o corpo do outro, (do sujeito em conhecer o seu próprio corpo e o corpo do outro). Exemplo de atividade: atividade de dinâmica lúdica sobre toque que foi de conhecer as partes corporais dos alunos, essa atividade foi desenvolvida em dupla, o aluno número (2) dois tocava nas partes corporais do aluno número (1) um e nomeava, exemplo: tocava no nariz e dizia nariz, e o aluno número um sentia o toque e imaginava o nariz, outra atividade foi de tocar na orelha do aluno, manipulando com leveza deixando o outro aluno relaxado e imaginando as formas de suas orelhas (LACERDA, 1995).

Outra atividade ministrada que desenvolvemos foi a de manipulação dos membros superiores e inferiores com objetos, primeiro com as mãos sem deixar nada sobrando nas articulações e depois com as esponjas nas partes corporais,

um aluno ficava em decúbito dorsal (deitado com suas costas apoiada no chão) e o outro aluno fazia a manipulação corporal nas articulações propostas por ele (LACERDA, 1995).

Assim, desenvolvemos uma atividade de toque nas partes corporais das crianças nas aulas de Educação Física este trabalho é realizado, conciliando o toque de seus membros superiores e inferiores com a prática da atividade física.

O exemplo da atividade: O professor solicitará que a criança corra até o final da quadra com as mãos nas suas partes corporais que ele está propondo na hora (joelhos), chegando até o final da quadra, ao seu comando, a criança voltará com as mãos em outras partes corporais citadas pelo professor (orelhas). Exemplo da atividade na prática: O aluno inicia a corrida com as duas mãos nos joelhos, chegando até o final da quadra, ao comando do professor, ele vai voltar (para o começo da quadra) correndo com as duas mãos em cada orelha.

Segundo DAMÁSIO (2000), independentemente das vivências sócio culturais, todos temos emoções e partilhamos e estamos atentos as emoções dos outros, a consciência do sentir e percepcionar o corpo é indispensável para a construção segura do seu funcionamento e para a sua identidade pessoal.

Atividade de Relaxamento

Levamos essa prática de relaxação ao meu trabalho e ministrei essa aula depois de várias atividades de atletismo muito brusca, exaustiva e intensa, pude ver nas crianças durante a prática de relaxação a sua promoção ao estado de relaxamento de forma prazerosa e de bem-estar.

A aula de relaxação foi ministrada dessa forma, coloquei depois da aula, quatro tatames no chão, ao comando do professor, os alunos/eles deitaram em decúbito dorsal, pedi que os discentes ficassem de olhos fechados e escutassem o barulho do vento nas árvores e dos pássaros (foi no lugar da música), e pedi que eles movimentassem os dedos dos pés primeiro e, depois das mãos bem devagar, depois lentamente as partes do corpo, como a cabeça, os braços e as pernas e pude observar o aspecto cognitivo nas relações espaciais entre os diversos seguimentos do corpo dos alunos na hora que solicitava para eles movimentarem os dedos das mãos com os dedos dos pés, uma observação, muitos não

conseguiram movimentar juntos/simultâneas os dedos dos pés com os dedos das mãos.

No final contei uma história para eles imaginarem a estarem nesse lugar, citando que estávamos indo a uma praia linda de águas cristalinas, águas mornas e com vários peixes bonitos e coloridos, areia branca, muito verde com montanhas em volta da praia, com muitos pássaros, e uma brisa refrescante levemente vindo ao encontro de nossos rostos e um sol muito agradável, muitos alunos relaxaram durante a aula, foi imensamente gratificante.

Atividade de Inclusão Social com crianças envolvidas no tráfico de drogas

Segundo JARDIM (2016), a discente observada, J. é uma jovem de 11 (onze) anos de idade, que sofre muito na parte afetiva e familiar, acarretando um baixo rendimento escolar, e uma conduta de comportamento inadequada para uma menina de sua idade. Chegando a desistir dos estudos e de frequentar o estabelecimento de ensino municipal em Niterói no Rio de Janeiro onde está matriculada, podendo prejudicar seu futuro.

Ela mantém vínculos com pessoas ociosas, que possuí maior idade que ela, que não trabalham e tem a parte da educação muito precária, ela passa a maior parte do dia e da tarde de baixo de uma árvore com meninos e homens ociosos, escutando músicas como funk proibido, falando coisas torpes (palavrão) e, na maioria das vezes quando não chove, ela joga futebol na quadra com esses rapazes que são envolvidos no tráfico.

Os traficantes nessa comunidade parecem jogadores famosos de clubes de futebol da Série A, da primeira divisão do campeonato carioca. Essas crianças veem os “bandidos” como fossem ídolos, pessoas importantes, famosas e bem-sucedidas. Os traficantes, para as crianças das comunidades, são vistos como autoridade maior e, os policiais são vistos pelas crianças como a sociedade olha para os traficantes, como a escória. Ou seja, os traficantes para as crianças são como os “policiais” e os policiais para as crianças são vistos como “bandidos” (JARDIM, 2016).

Alguns jovens gostam de se comportar e falar como traficantes (falando as “gírias dos bandidos” ou seu dialeto), porque impõe um respeito aparentemente, no seu grupo social e de amizades e, gostam de se vestir como se fossem

traficantes, pois eles veem neles o poder e o medo que as pessoas das periferias sentem e se submetem (JARDIM, 2016).

O irmão dela, apelidado de "Situ" é envolvido com o tráfico de drogas, sendo muitas vezes pego pelos próprios traficantes da comunidade, ou seus rivais e até mesmo pelos policiais levando grandes surras, na maioria das vezes acontece nos seus horários de plantão do tráfico, ele parou de estudar "e diz que não quer estudar e não gosta" e não tem um trabalho de carteira assinada e, isso pode comprometer todo seu futuro, isto está acontecendo por falta de uma família minimamente estruturada e pela falta de afeto de seus pais.

A família da J. é composta por cinco pessoas. A mãe é dona de casa; o padrasto que ela gosta e admira muito e fala que ele é muito legal e proporciona tudo para ela, roupas, brinquedos e dinheiro para comprar biscoitos, a profissão dele é pedreiro; o irmão dela, o "Situ", que fica a maior parte do seu tempo ocioso; e do pai biológico que está cumprindo pena privativa de liberdade em regime fechado em Bangu I por roubo e tráfico de drogas.

Ela é aluna no Programa Social onde tive a honra de coordenar atividades de Educação Física do Ministério do Esporte do Governo Federal, coordenando 6 comunidades carentes e instruindo uma estagiária para sua formação acadêmica e profissional. Observamos algumas vezes a família de J. na comunidade onde o trabalho é implantado e, percebemos que ela é querida pela sua mãe e tia, ela mostra interesse em atividades coletivas e em uma disciplina escolar á matemática; ela gosta muito principalmente da modalidade esportiva o futebol que faz parte dos conteúdos da Educação Física.

Temos que contribuir para o aprendizado dessas crianças e jovens, com o seu crescimento psicomotor, intelectual e afetivo. Nós educadores físicos temos que mediar o conhecimento, fazendo deles seres críticos, pensantes, e educamos com a ajuda da sociedade. Tentamos, através dos movimentos, dos jogos, das atividades em grupo fazer com que os alunos se integrem, interajam uns com os outros de forma sociável e saudável (JARDIM, 2016).

A J. antes de ingressar no projeto, era uma criança ociosa, faltava muito as aulas de sua escola, não tinha interesse em aprender as atividades esportivas, de cultura e nem de atividades individuais. Falava muitas palavras torpes (palavrão), era uma criança desinibida (não tinha vergonha de se expor como uma

pessoa ligada ao tráfico e possivelmente a prostituição, sendo já iniciada a fazer alguns atos ilícitos), ela ficava fora da quadra perturbando a aula e jogando pedras nos alunos que estavam fazendo o projeto e, agredindo – os verbalmente os alunos com esses rapazes de maior idade (esses rapazes que mandavam ela agir assim e aliciavam em sua conduta e vestimentas de suas roupas); ela ficava com o comportamento ruim na rua para chamar a atenção da equipe de coordenação das atividades.

Aos poucos comecei a conversar com a J. na rua e ao redor da quadra, durante a conversa percebi que ela gosta muito de matemática, comecei então durante as aulas ministradas por mim e, nos dias de projeto, a convida - lá para ministrar aula comigo, e comecei a desenvolver atividades coletivas como futebol, basquetebol, voleibol e circuitos funcionais de atividade física, introduzindo o reforço escolar a matemática básica (adição e subtração), pois tive a rapidez e a destreza de chamar a atenção dela para essa prática de aula.

A J. começou aos poucos a frequentar as aulas, pedindo para ser a professora comigo (minha ajudante) em todas as atividades, quando ela me ajudava eu deixava um apito com ela e isso foi ajudando-a na interação com os alunos do programa e foi motivando – a em seu interesse em aprender as atividades, melhorando sua autoestima e a socialização coletiva.

Passando alguns meses seu irmão conhecido na comunidade como “Situ”, que ficava ocioso ao redor da quadra e com os rapazes envolvidos com tráfico de drogas, começou a frequentar e a praticar as atividades, nesses dias pude conversar muito com ele e com a J. e, também, comecei a desenvolver a prática da Psicomotricidade Relacional juntamente com minha experiência como Educador na questão da parte afetiva, creio que foi muito importante para o desenvolvimento deles nas atividades e no programa social.

Antes de chegar ao término do Programa Social (as férias em dezembro), a J. mostrou uma grande vontade em participar do projeto, sendo sempre a primeira criança a chegar para as atividades, ela voltou a frequentar a escola e assistir as aulas, teve uma melhoria muito significativa no seu comportamento e nas suas vestes (ela usava muita roupa curta, querendo mostrar suas partes íntimas, ela começou a se comportar melhor), ela começou a falar que gostaria de ser professor (a), como eu, e, que iria estudar muito para conseguir tal feito.

O “Situ” mostrou também um bom interesse pelas atividades do projeto, mas a melhoria significativa que ele teve em sua vida foi ter saído do tráfico de drogas e ter tido a oportunidade de começar sua prática laboral como pedreiro, isso tirou – o da ociosidade e do tráfico de drogas.

Segundo OLIVEIRA (2009), os Educadores Físicos têm a obrigação de desenvolver e ensinar a justiça, a moral, a ética, a cooperação e a solidariedade. E estimular os conhecimentos de outras disciplinas escolares por meio de atividades lúdicas e recreativas. Ministrando aulas com temas transversais na própria aula de educação física nas escolas e passeios que desperte o interesse dos alunos, pois o motivo principal do desinteresse das crianças e jovens das comunidades, está relacionado com o fato da Escola Estadual e Municipal não estarem atraindo o jovem com didáticas novas e profissionais que estejam realmente interessados em educar e, preparar os jovens para possíveis dificuldades que irão encontrar e enfrentar em suas vidas, seja a vitória e a derrota, sucesso e o fracasso.

Hoje a J. e o “Situ” estão morando em outra cidade conhecida como São Gonçalo no Rio de Janeiro e as vezes aparecem no projeto e na comunidade onde eles moraram, eles se mudaram pela violência que estava assolando o lugar onde permanece o programa social, esse bairro é chamado de Tenente Jardim que fica em Niterói. Ao derredor dela ficam várias comunidades carentes, Morro da Maminha, Morro da Nova Brasília, Morro do Castro, Morro do Marítimo, Morro da Hortinha e o Morro da Cova da Onça, onde a milícia impera com seu poder e com comunidades com tráficos de drogas altamente armados e que não gostam de milicianos, isso acarreta uma grande guerra no local, deixando os moradores de mãos atadas e com medo.

Atividade de Inclusão Social com pessoa com deficiência (JARDIM, 2016)

O discente observado, D. esta sigla é para manter o sigilo do discente, é um jovem de 15 (quinze) anos, que foi diagnosticado com Neurofibromatose do tipo 1 (NF1) e, possuí espinha bífida na região cervical, é uma grave anormalidade congênita do sistema nervoso, desenvolve-se nos primeiros meses de gestação e representa um defeito na formação do tubo neural.

Os defeitos do tubo neural (DTN) são uma causa importante de mortalidade infantil. Uma das lesões congênitas mais comuns da medula espinhal é causada pelo fechamento incompleto da coluna vertebral.

Quando acontece, o tecido nervoso sai através do orifício, formando uma protuberância mole, na qual a medula espinhal fica sem proteção. Isto é denominado espinha bífida, embora possa ocorrer em qualquer nível da coluna vertebral. Os segmentos da medula cervical (C1 a C7) controlam os movimentos da região cervical e dos membros superiores, os torácicos (T1 a T12) controlam a musculatura do tórax, do abdômen e parte dos membros superiores, os lombares (L1 a L5) controlam os movimentos dos membros inferiores, os sacrais (S1 a S5) controlam parte dos membros inferiores.

O “capitão”, apelido carinhoso que a comunidade elegeu, possuí manchas na pele chamadas de manchas de café com leite, essas manchas tipicamente são lisas e uniformemente pigmentadas, resultam de um aumento da produção de pigmento nos melanócitos da pele. Estão presentes ao nascimento, em cerca de 95% dos afetados, constituindo geralmente a principal e muitas das vezes a única manifestação da doença em crianças pequenas, possuí escoliose, um baixo rendimento em relação a coordenação motora e na atenção durante as atividades físicas, esportivas e, também um baixo rendimento escolar em algumas matérias escolares como por exemplo: a disciplina Português.

Ele é aluno no Programa Social onde fui coordenador em Educação Física. Visitamos algumas vezes a família de D. na comunidade onde nosso trabalho está implantado e observamos que ele é muito querido pela família, que está sempre apoiando - o em relação aos estudos e, também ao seu sonho que é ser um desenhista gráfico, pois nas aulas de cultura e desenho livre, ele mostra um desenvolvimento intelectual muito rico e tem um enorme talento que é desenhar, tem uma boa coordenação motora fina ao pegar os lápis e canetas para desenvolver os desenhos e, sua família também sempre apoia – ou na prática das atividades físicas no programa social.

O discente antes de ingressar no projeto, era uma criança muito tímida, retraída na sua vida social e escolar, não se comunicava direito com os outros jovens de sua idade, sofria bullying, não olhava fixo nos olhos de ninguém, não participava das aulas de educação física em sua escola, por ter vergonha de não

saber executar as atividades, por apresentar distúrbios e transtornos globais no desenvolvimento motor e, por esse motivo, tinha vergonha de ser o centro das brincadeiras e gozações entre os alunos, conforme relato de sua mãe a Sra. N.

No término do Programa Social em dezembro de 2012, tivemos a oportunidade de conversar pessoalmente com a mãe de D. a Sra. N. onde ela relatou uma grande diferença na vida do D. quando ele ingressou no Programa Social e começou a praticar as atividades físicas de interação coletiva.

A Sra. N. relatou "que o seu filho D. nunca tinha feito e participado das aulas de Educação Física em sua escola onde ele está matriculado e depois que ele começou a frequentar e a praticar as atividades físicas, atividades de interação social no Programa, teve sua vida transformada, começou a participar das aulas de Educação Física na Escola Municipal de Niterói, teve uma melhoria muito expressiva nos estudos sendo efetivado ao próximo ano na sua escola sem ficar em recuperação, passou direto em todas as disciplinas com um ótimo rendimento de aprendizagem, começou a interagir e a socializar com seus amigos da escola e, com seus amigos de onde mora na comunidade socialmente desfavorável".

Segundo Jardim (2015), para existir inclusão social tem que ter interação, se não existir a interação a inclusão social está comprometida. O capitão demonstra no começo das aulas um isolamento na parte afetiva entre o professor e entre os alunos do projeto, observamos que D. é uma adolescente que necessita muito da parte afetiva para seu desenvolvimento e crescimento como sujeito.

Podemos observar que nas aulas que coordenamos e ministramos, o toque, a linguagem e o afeto, itens que são constantemente citados na Psicomotricidade Relacional como meio de comunicação, interação e socialização, principalmente, com o D. produz um bom resultado no desenvolvimento mesmo com suas limitações motoras e de atenção.

Observamos também, o desejo de D. em aprender os movimentos corretos e, o interesse dele pelas atividades coletivas como o futebol e o handebol, nas atividades individuais como no atletismo e pela aula que ele aprecia muito de cultura e desenhos livres. O que também chamou atenção, foi a garra e a vontade dele em investir em seu sonho que é ser um desenhista gráfico, durante as aulas, ele falava do seu desejo de ser um profissional de excelência e, isso foi muito

importante para sua evolução nas aulas do projeto, nas aulas de sua escola e na sua vida.

De um jovem muito tímido e que não conseguia olhar nos olhos das pessoas, passou a ser um jovem descontraído e comunicativo, conseguiu o respeito e o carinho das crianças e jovens da comunidade durante as atividades físicas do projeto, todos os alunos sabiam de sua deficiência e de sua dificuldade em executar os movimentos durante as aulas, mas, todos acolheram e o ajudaram em suas dificuldades e, hoje ele é conhecido como "CAPITÃO" no Programa Social e na comunidade onde reside.

CONSIDERAÇÕES

Este trabalho é de suma importância, porque nele mostramos a atividade física destacando os elementos psicomotores que foram desenvolvidos nas crianças e adolescentes através do movimento da ação de múltiplas experiências vivenciadas nas aulas práticas ministradas de Educação Física, explorando as práticas corporais dos seus elementos psicomotores. As aulas ministradas tiveram o seu objetivo específico a Psicomotricidade, o toque, a inclusão e interação, a socialização, os movimentos e a relaxação durante as atividades, a aula foi bem aceita pelos alunos e, foi alcançado o objetivo com sucesso de interação, inclusão social, reflexão e conscientização do coletivo pelos discentes envolvidos nas atividades produzindo perseveranças para o seu cotidiano.

Referências

ALVES, Fátima (2009). Como aplicar a Psicomotricidade: uma atividade multidisciplinar com Amor e união. Rio de Janeiro, Ed. Wak.

CONCEIÇÃO (1995). R. B. Ginástica Escolar. Sprint. Rio de Janeiro.

DAMÁSIO, A. (2000). Sentimento de Si; Lisboa.

FONSECA, V. e MARTINS, R. (2001). *Progressos em Psicomotricidade*. Edições FMH. Lisboa.

JANETE, M. (2015). Psicomotricidade e Relaxação em Psiquiatria.

JARDIM, Marcelo B. (2016). Amor Que Educa: O afeto como instrumento primordial na atuação do educador físico com crianças e jovens de comunidades carentes. Editora Kimera Publicações. Rio de Janeiro.

_____. (2015). A importância da Psicomotricidade Relacional na inclusão, estimulação e reabilitação de pessoas com deficiências. EFDeportes.com, Revista Digital, Bueno Aires, Nº 205, Junio. http://www.efdeportes.com/efd205/a-psicomotricidade-relacional-de-pessoas-com-deficiencias.htm .

LACERDA, Y. (1995). Atividades corporais, o alternativo e o suave na Educação Física. Rio de Janeiro: Sprint.

LE BOULCH, Jean (2001). Educação psicomotora: a psicocinética na idade pré-escolar. Porto Alegre: Artmed.

OLIVEIRA, A. A. B, PERIM, G. L. Fundamentos Pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão á prática. Maringá: Editora UEM, 2009. Acesso em maio de 2015.

Sites Pesquisados

http://blogpop.com.br/entretenimento/curiosidades/neurofibromatose-doenca-rara-tipo-1-tipo-2-tratamento-sintomas

http://www.espinhabifida.com/

http://www.nf.org.br/nf_profissional_nf1.asp

http://www.portaleducacao.com.br

www.guiainfantil.com.br

www.psicomotricidade.com.br

MINERAIS VERDES: APLICAÇÕES SÓCIOAMBIENTAIS NA EDUCAÇÃO

Mauro Froes Meyer

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas houve muitos avanços tecnológicos e com isso veio o crescimento econômico. A partir disso desenvolveu-se grandes empresas, industrias que fizeram da diversidade seu negócio. Apesar de todo esse crescimento infra estrutural, teve-se também decrescimentos. Esses aconteceram no meio ambiente, ou seja, impactos ambientais, agressões a vida selvagem.

Então o presente trabalho de conclusão de curso apresenta dados e características relacionados a minerais verdes. Minerais verdes são minerais que apresentam características relacionadas ao meio ambiente, por isso que são chamados minerais verdes. Eles têm aplicações socioambientais que visam melhorias no meio e combate à poluição.

O trabalho se desenvolve apresentando os minerais verdes, suas características e particularidades e também suas aplicações no meio ambiente. Apresentando dados econômicos que auxiliaram na compreensão do trabalho e enriquecimento do conteúdo. Alguns exemplos de minerais verdes são: Bentonita, carvão mineral, turfa, zeólitas, vermiculita, sepiolita.

Características

Na busca de remediar situações de impactos, buscou-se formas eficientes e de baixo custo. Uma forma encontrada foi o uso de minerais verdes. Esses minerais são ditos verdes porque são usados no meio ambiente e servem para amenizar impactos ambientais. Eles se apresentam de forma regular na natureza sendo de fácil acesso e de fácil obtenção, ou seja, não há custo na sua retirada, nem no uso para aplicação.

Outra característica importante dos minerais verdes é que eles apresentam estruturas internas que lhe conferem grandes poderes de absorção, e também propriedades catiônicas, ou seja, a propriedade de trocar cátions com o meio.

METODOLOGIA

Bentonita

Basicamente é uma argila composta predominantemente pelo argilomineral montmorilonita (55-70%), do grupo das esmectitas, independentemente de sua origem ou ocorrência. As esmectitas podem ser derivadas da estrutura da pirofilita, mediante a inserção de camadas de água molecular contendo cátions livres, entre as camadas triplas T-O-T da pirofilita.

Como essas camadas, normalmente estão desprovidas de carga, podem expandir-se. Com isso, as esmectitas possuem como características principais, o alto poder de inchamento, até 20 vezes seu volume inicial, atingindo espaços interplanares de até 100 Å, elevada área de superfície (até 800 m^2/g), capacidade de troca catiônica (CTC) na faixa de 60 a 170 meq/100g e tixotropia.

Estas características conferem à bentonita, propriedades bastante específicas, que têm justificado sua aplicação nos mais diversos segmentos industriais. O produto beneficiado bentonita ativada teve produção na Paraíba e Bahia, enquanto a argila moída seca no Paraná e São Paulo.

Carvão mineral

O carvão mineral, ou simplesmente carvão, é uma variada e complexa mistura de componentes orgânicos sólidos, fossilizados ao longo de milhões de anos, como ocorre com todos os combustíveis fósseis. Sua qualidade, determinada pelo conteúdo de carbono, varia de acordo com o tipo e o estágio dos componentes orgânicos.

O carvão ativado é um dos adsorventes mais utilizados na remoção de impurezas de gases e líquidos, devido a sua alta capacidade de adsorção. Os carvões ativados têm uma estrutura porosa bem desenvolvida e a alta capacidade de adsorção está relacionada, principalmente, com a distribuição de tamanho de poros, área superficial e volume de poros. A presença de microporos influência substancialmente suas propriedades adsorptivas porque a quantidade de material adsorvido nos macroporos é desprezível, em comparação àquelas nos microporos.

A produção interna do carvão mineral em 2014 apresentou um leve crescimento de 1,4% nas quantidades beneficiadas (energéticos mais finos) e de

7,9% nas comercializadas em relação a 2013. A quantidade ROM apresentou uma ligeira queda de 3,7% e; também, com queda mais acentuada na venda bruta, 17,0%. A participação por estado na produção (bruta + beneficiada) é a seguinte: Rio Grande do Sul (54,9%), Santa Catarina (43,7%) e Paraná (1,4%). No faturamento total de R$ 1.209,12 Bilhões, a ordem se modifica com SC (63,7%), RS (33,75%) e PR (2,6%).

Vermiculita

É um aluminossilicato hidratado de ferro e de magnésio, pertencente à família dos filossilicatos, que possui estrutura cristalina micáceo-lamelar, com cátions trocáveis em posições interlamelares , (Mg, Fe)3 [(Si, Al)4 O10] (OH)2 4H2O.

Sua particularidade é que quando aquecida a 800-1000oC expande-se, abruptamente, na direção axial aumentando seu volume em até 20 vezes, devido à vaporização das moléculas de água que se encontram entre as camadas de sua estrutura.

Esse fenômeno é chamado de esfoliação e confere a vermiculita expandida, algumas propriedades como, baixa densidade, com valores na faixa entre 0,15 a 0,25 g/cm3, área superficial específica elevada e carga superficial negativa, seja adsorvente/absorvente e com capacidade de troca catiônica elevada (100 a 130 meq/100g), tendo o potássio e o magnésio como principais cátions trocadores.

No ano de 2014, os Estados de Goiás (92,1%), Pernambuco (5,7%), Paraíba (2%) e Bahia (0,2%) foram responsáveis pela produção de 56.444 toneladas de vermiculita beneficiada. A produção diminuiu em 6,5% comparada com o ano de 2013, aparentemente pela queda das exportações da vermiculita não expandida. O processo de extração da substância no país é executado a céu aberto, parcial ou totalmente mecanizado, ocorrendo uma sazonalidade de maior produção nos meses secos.

Turfa

As turfas são consideradas materiais naturais formados através da sedimentação de matéria vegetal, parcialmente decomposta em ambiente redutor.

Entre estes constituintes pode-se destacar os ácidos húmicos e fúlvicos, a celulose e a lignina.

Sob o ponto de vista físico-químico, é um material poroso, altamente polar, com elevada capacidade de adsorção para metais de transição e moléculas orgânicas polares. A forte atração da turfa pela maioria dos cátions de metais pesados em solução deve-se, principalmente, ao elevado teor de substâncias húmicas na sua matéria orgânica. Também conhecidos como polímeros naturais, esses ácidos são ricos em grupos funcionais com cargas negativas, tais como ácidos carboxílicos e hidroxilas fenólicas e alcoólicas, que são justamente os sítios de adsorção dos metais em solução.

Aplicações no Meio Ambiente - MÉTODOS

Remoção de Metais com a bentonita, turfa, vermiculita e zeólita

A vermiculita é mais estudada na forma expandida, onde os concentrados devem conter 90% de vermiculita, livre de asbestos e baixo teor de sódio, tamanho de partícula na faixa de 0,3-0,7 mm e densidade de 0,80-1,20g/cm2, somados a elevada capacidade de troca catiônica (CTC), com valores acima de 100 meq/100g.

Com a vermiculita expandida tem-se a remoção do mercúrio oriundo de efluentes industriais com diferentes minerais industriais (vermiculita, atapulgita, bentonita e zeólita), onde a toxicidade do mercúrio está associada a seu caráter acumulativo nos vários compartimentos ambientais, na biota e na cadeia alimentar, que ataca, principalmente, o sistema nervoso central do ser humano. Os resultados indicaram que tanto a vermiculita quanto a zeólita podem ser utilizadas com meio filtrante na remoção de Hg.

A zeólita também é usada no processo de remoção e recuperação de metais pesados presentes em efluentes industriais. Estes processos são normalmente cíclicos, permitindo a recuperação do metal e a regeneração da zeolita.

Remoção de Compostos Orgânicos com uso de atapulgita, bentonita, sepiolita

Diante da grande quantidade de poluição de efluentes causadas pelas indústrias, principalmente de tintas, cosméticos, têxtil, farmacêutica etc. viu- se a necessidade da utilização desses minerais, já que suas estruturas internas possuem grandes características de trocas catiônicas.

Com as argilas fibrosas (sepiolita e atapulgita), na forma granular são aplicadas na absorção de água e óleo, benzeno, metilálcool e outros compostos químicos. A sepiolita possui elevada capacidade de absorver moléculas responsáveis pelos odores, como os compostos químicos que tem grupos de amônio ou de azoto em suas composições.

Remoção de óleos com uso de bentonita, sepiolita, zeólita, vermiculita

A indústria petrolífera, nesses últimos anos, apresentou grande número de poluição, principalmente com derramamento de óleos. O desenvolvimento de novas técnicas e materiais alternativos tem sido pesquisado nos últimos anos, com o intuito de minimizar os impactos ambientais provocados por esses óleos, como por exemplo, o processo de sorção e materiais com excelentes propriedades físico-químicas de remoção. Analisou-se a eficiência do processo de sorção de óleo tipo Galax Super 3 SAE 30, com sepiolita, zeólita e bentonita em sistema de batelada.

Os resultados indicaram que a eficiência do processo depende da massa do sorvente, tempo de contato, temperatura e pH da água. A eficiência máxima de remoção pelos minerais foi obtida no tempo de 30 minutos, ficando a mesma em torno de 21,0%. Além do processo de adsorção física do óleo, ocorreu também o processo de quimisorção com a zeólita e a bentonita, e o mesmo aumentou com a temperatura acima de 80^0C.

Figura 1: Utilização da vermiculita na remoção de óleos

Dessalinização utilizando bentonita, sepiolita, vermiculita

O uso de processos de dessalinização alternativos, menos onerosos, poderão ser aplicados no tratamento das águas de poços artesianos, muito

presente no nordeste brasileiro, (água salobra). Apresentou-se uma técnica alternativa de uso da vermiculita expandida como meio filtrante de eletrólitos presente na água do mar.

Para testar a eficiência do processo de dessalinização, foi utilizada água do mar com teores de sódio (11800 mg/L), cloreto (19000 mg/L) e sulfato (2800 mg/L), com colunas percoladas em dois sistemas (fluxo contínuo e batelada).

Estudou-se a eficiência do sistema pasta (sepiolita/celulose) de composição variada, na remoção de sais (NaCl, Na2SO4 e MgSO4) de várias rochas utilizadas na fabricação de monumentos. Os resultados de remoção mostraram uma relação direta entre o sistema pasta com a solubilidade do sal e a porosidade da rocha, que pode interferir na resistência mecânica do material.

Figura 2: Filtros que utilizam vermiculita para dessalinização.

Outro fator é alteração mineralógica da bentonita em água do mar, nas temperaturas de 60 e 90oC, para sua aplicação na remoção de Cs. A capacidade de troca catiônica do mineral diminuiu com o aumento do teor de magnésio formado em sua superfície, indicando ocorrer a precipitação de Mg (OH)2. Análises térmica e termogravimétrica/diferencial (ATD – TGA) confirmaram a formação do hidróxido. Essa alteração no mineral afeta a capacidade de absorção de Cs.

Tratamento de Efluentes Contendo Agrotóxicos e Pesticidas com carvão mineral.

A capacidade de adsorção de um carvão ativado é normalmente atribuída ao seu volume interno de poros, dessa forma espera-se que um carvão contendo milhares de poros na faixa de tamanho do poluente a ser removido seja muito

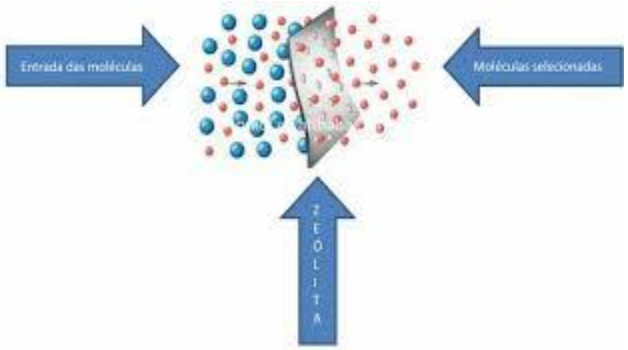
eficiente devido ao aumento do potencial de adsorção para tais condições.

Os resultados de caracterização mostraram que os carvões minerais apresentam quantidades de microporos de 3-8%, enquanto os carvões ativados têm cerca de 65-90% desses poros. Embora a quantidade de microporos seja desprezível, em sistemas contínuos de adsorção (ensaios em coluna de percolação), o carvão mineral apresentou 40% de eficiência na remoção de DQO, semelhante à amostra de carvão ativado.

Tratamento de rejeitos radioativos (zeólita)

As zeólitas apresentam excelente resistência a altas dosagens de radiação; essa propriedade, aliada à alta seletividade na troca de íons, permite que esses minerais sejam utilizados na remoção de isótopos perigosos, como Sr^{90} e Cs^{137} presentes em concentrações muito baixas (1g/L), mesmo na presença de outros íons .

Figura 3: Troca iônica para remoção de radiações



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultados do projeto se tem como a aplicação dos minerais itinerante através dos mostruários mostrado abaixo ao qual se levou para sala de aula os minerais verdes em pequenas caixas nas disciplinas de minerais e rochas industriais e também nos cursos de geologia, gestão ambiental e segurança do trabalho.

Figura 4: Mostruário dos minerais verdes utilizados em sala de aula.

CONCLUSÕES

Através de pesquisas em relação aos minerais verdes e suas aplicações socioambientais foi possível constatar que eles são de fundamental importância, pois eles são naturais, não deixam impactos na sua utilização, podem ser reutilizados, não são onerosos e são de fácil obtenção.

Com os minerais verdes há questão custo-benefício. No trabalho pode-se constatar que várias pesquisas foram feitas a respeito desses minerais e suas aplicações e é indubitável que eles são rentáveis tanto economicamente quanto ambientalmente. É notório que muitas empresas buscam várias alternativas para solucionarem seus problemas com impactos ambientais. Pode se constatar a aplicação educacional dos minerais verdes em sala de aula pois deu a oportunidade ao aluno de um contato pratico com esses minerais verdes num ambiente de sala de aula.

Referências

DNPM, **Departamento Nacional de Produção Mineral.** Sumário Mineral / Coordenadores Thiers Muniz Lima, Carlos Augusto Ramos Neves Brasília: DNPM, 2016.

LUZ, Adão Benvindo da; SAMPAIO, João Alves; FRANÇA, Silvia Cristina Alves. **Tratamento de Minérios.** Rio de Janeiro: CETEM/MCT, 2010.

_____; Lins, A. Freitas. **Rochas e Minerais Industrias:** Aplicações e especificações. 2ª ed. Rio de Janeiro: CETEM/MCT,2008. 989 p. ISBN 978-85-6121-37-2

MEYER, Mauro F., ALMEIDA L.E.S., NASCIMENTO, P.H.M. ***PETROTEC:*** Projeto de divulgação do petróleo e gás para escolas públicas e privadas do RN. Natal/RN. Seção Técnica, 2013.
Nascimento, Thais Marcela. Uso de Turfa na Agricultura Escola SENAI/AM Antônio Simões 25/01/2013.

OLIVEIRA, A.K.C et al., **Preparação e Análises de Biodiesel:** Óleo de Linhaça e Soja. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO IFRN (CONGIC), 9. 2013, Currais Novos. Artigo. Currais Novos: IFRN, 2013. p. 1 - 9.

OLIVEIRA, A.K.C; CUSTÓDIO, J.A.N; MOURA, E.E.A. **Análises físico-químicas na água de produção do pólo petroquímico de Guamaré –RN (PETROBRAS):** *Comparação Bancada X Sonda Multiparamétrica.* In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO (CONNEPI), 8. 2013, Bahia. Artigo. Bahia: IFRN, 2013. p. 1 - 9.

VERMICULITA, Bentonita. **Carvão e Turfa, óleo.** Disponível em<http://www.cetem.gov.br/component/k2/item/700 -adsorvente-de-oleo-da-industria-petrolífera > acesso em: 20 de jul.2016

TRIGONOMETRIA UMA FERRAMENTA UTILIZADA PARA PREVINIR RISCO DE ACIDENTES E PERDAS

Mauro Froes Meyer

INTRODUÇÃO

Hoje muitos pesquisadores apoiam que a Trigonometria é utilizada em várias situações práticas e teóricas envolvendo não somente problemas internos da matemática, mas também de outras disciplinas científicas e tecnológicas que envolvem fenômenos periódicos como eletricidade, termodinâmica, óptica, eletrocardiogramas, entre outros.

Através do seu estudo podemos calcular as medidas dos elementos do triângulo (lados e ângulos). Com o uso de triângulos semelhantes podemos calcular distâncias inacessíveis, como a altura de uma pirâmide, distância entre elas, o raio da terra, largura de um rio, entre outras (figura 1).

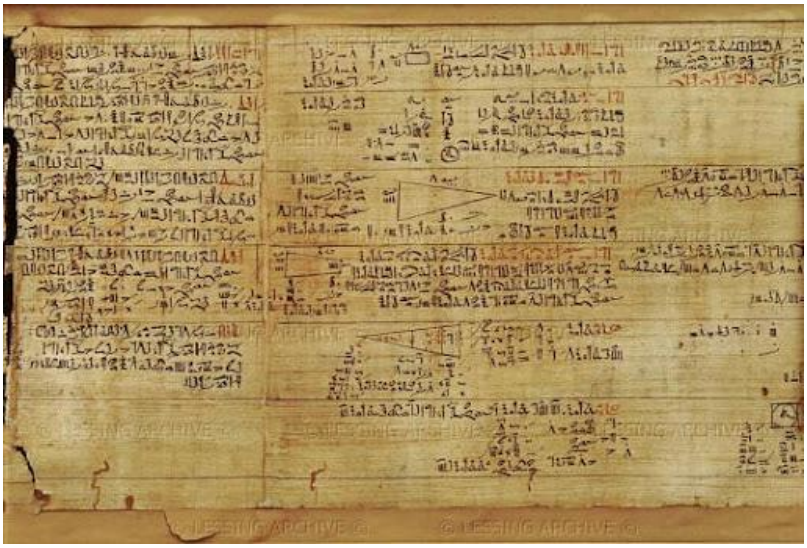


Figura 01: Descrição da Trigonometria na antiguidade.

Sendo assim uma ferramenta que de um ponto de vista contribui para poder dar uma segurança a mais em meio a construção evitando perda e danos. O papiro Rhind descreve os métodos de multiplicação e divisão dos egípcios, o uso que faziam das frações unitárias, o emprego da regra da falsa posição, a solução para o problema da determinação da área de um círculo e muitas aplicações da matemática a problemas práticos (figura 02). O sistema de

numeração utilizado pelos egípcios era o sistema de agrupamento simples com base 10.

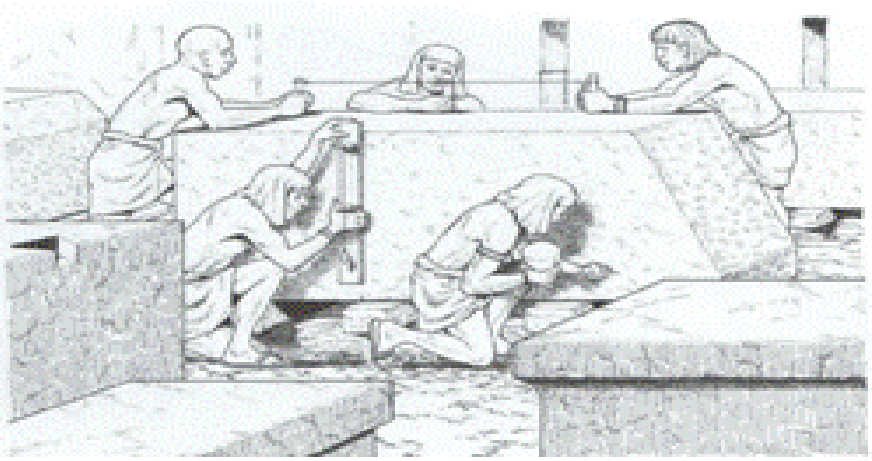


Figura 02: Pinturas de obras e artes na construção.

Todos os 110 problemas incluídos nos papiros de Moscou e de Rhind são numéricos, a maioria tem aparência prática e lida com questões sobre a distribuição de pão e cerveja, sobre balanceamento de rações para gado e aves domésticas e sobre armazenamento de grãos.

Estes problemas foram formulados claramente com o intuito de servirem como exercícios para os estudantes, mas não tem uma finalidade utilitária. Para muitos desses problemas a resolução não exigia mais do que equação linear simples, mas há alguns de natureza teórica, que tratam, por exemplo, de progressões aritméticas e geométricas.

Atualmente quando falamos de segurança do trabalho temos de ater apenas uma visão, ou seja, a segurança do trabalhador, porém ao longo da história podemos ver que esse conceito foi se moldando.

Sem comparar, e sem depreciar a importância de todas as demais áreas que compõem o elenco das atividades profissionais, sempre haverá que se reconhecer a importância do meio de segurança em suas obras, ou seja, pessoas que as utilizam, como construção, transporte, saneamento, equipamentos civis e militares, transporte marítimo, abertura de rios e canais, computação, etc.

Significa dizer que, no caso eventual de um desastre, muitas vidas são perdidas de uma só vez, o que demonstra a responsabilidade Perante a segurança", não só como projetista, construtor, condutor da obra e todas as demais atividades que lhe dizem respeito. Há que se considerar, ainda, que as

atividades deste profissional são cheias de muitas dificuldades, desde a concepção e do projeto até a construção, a segurança e um fator fundamental em todas elas.

OBJETIVOS

Avaliar a necessidade da utilização da matemática como fonte de conhecimento preventivo para minimizar erros e cálculos para construções mostrando sua necessidade e aplicações práticas além de ter o referencial teórico teve a pretensão de oferecer o embasamento necessário à formulação do modelo, possibilitando conhecimento e compreensão para prevenção de acidentes na segurança do trabalho.

METODOLOGIA

O artigo se baseia totalmente em pesquisas bibliográficas em livros, sites e artigos a respeito do assunto em estudo, ou seja, aplicação da trigonometria na segurança do trabalho. Para realização deste trabalho foram estudados algumas obras e pesquisas de especialista em história antiga filosofia segurança do trabalho e matemática antiga. As obras estudas compreendem construções antigas e primitivas do Egito.

A tipologia das obras caracteriza-se como grandes construções e suas técnicas aplicadas além de que possibilitaram o entendimento das condições encontradas e o registro das não conformidades de acordo com a NR-18, buscou-se verificar de maneira simples e prática quanto o perfil do trabalhador influencia em sua atividade e as condições de segurança no local de trabalho, com posterior avaliação e interpretação dos resultados de modo a se compreender o cenário encontrado.

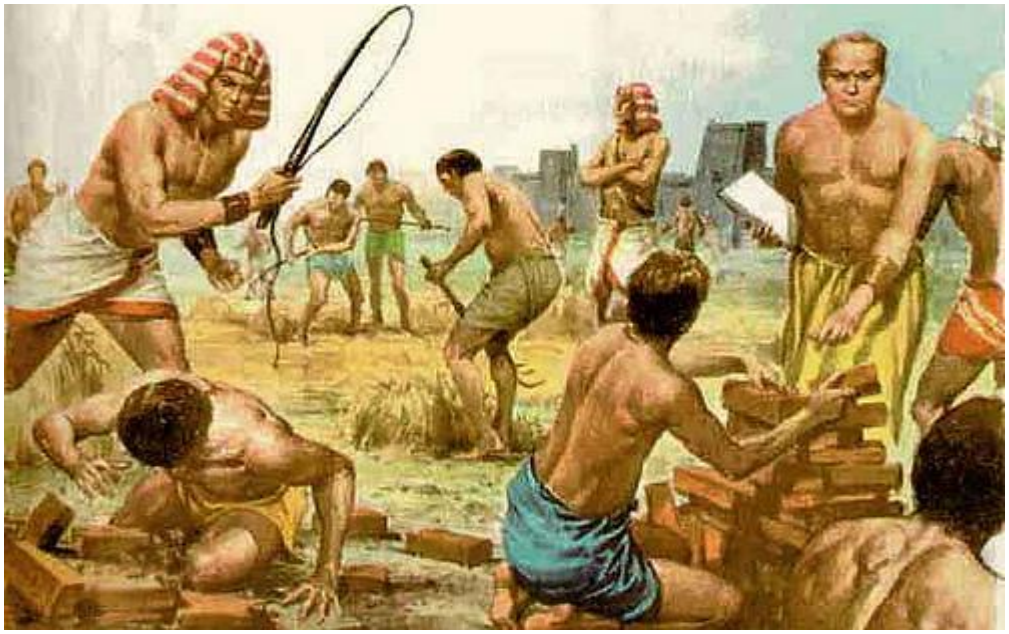


Figura 03: Condições de trabalho na antiguidade.

MÉTODOS

Inteligência Organizacional é um tema de total importância, pois visa a capacidade coletiva em uma organização para identificar situações que justifiquem iniciativas nas melhorias e no aperfeiçoamento, para projetar, implementar e operar os sistemas aperfeiçoados, utilizando recursos intelectuais, e materiais estratégicos para desenvolver a Inteligência Organizacional que interessam desde da antiguidade para haver uma melhor produção sem perdas e com ganhos tanto no tempo quando na qualidade de trabalho pra evitar as perdas e mortes dos funcionários.

Para realização deste trabalho foram estudadas algumas obras e pesquisas de especialista em história antiga filosofia segurança do trabalho e matemática antiga. As obras estudadas compreendem construções antigas e primitivas do Egito e suas cores

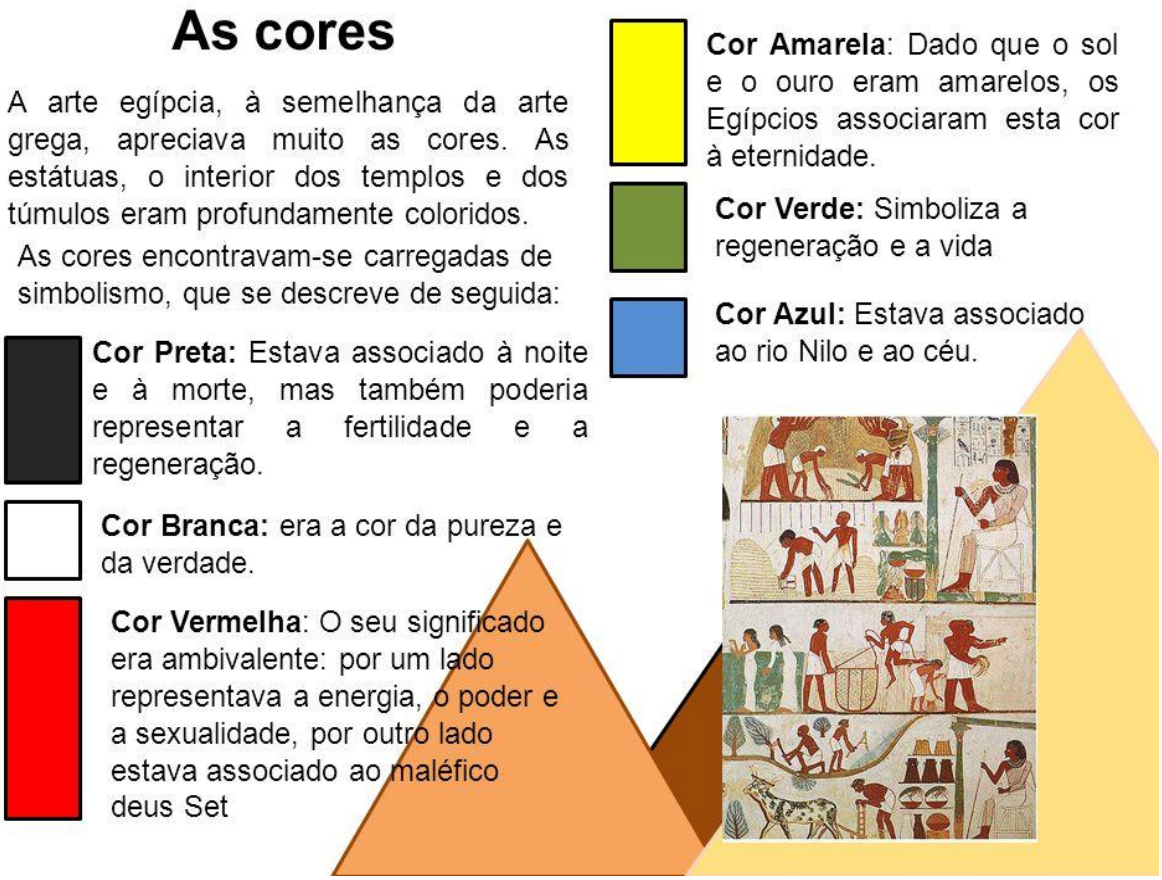


Figura 04: Pinturas e cores de obras na construção.

A visão de segurança do trabalho nos tempos antigos da história egípcia tente a ter uma visão que era a construção como foco maior da segurança em meio as obras, ou seja, a importância maior erra poder dar total segurança as obras e não haver perda nem erros que pudesse comprometer a construção ou atraso na obra ou mesmo um erro que pudesse pôr a perda a construção uma visão diferente aos tempos em que vivemos.

Ao longo dos tempos no Egito foram construídas muitas obras como templos, estatuas, pirâmides, santuários, as construções eram muito importantes para a visão política e religiosa tendo em vista que as construções representavam a grandiosidade do rei perante o poder organizacional de desenvolvimento de grandes construções essas construções representação grandiosidade do rei ou seja do faraó e de seu governo.

Figura 5: Engenharias utilizadas na construção da antiguidade.

Porem para que todas essas construções pudessem ter sucesso tinha que existir um plano organizacional dentro das obras e um plano de segurança ao meio produtivo da obra. A visão de segurança do trabalho nos tempos antigos da história egípcia tente a ter uma visão que era a construção como foco maior da segurança em meio as obras ou seja a importância maior erra poder dar total segurança as obras e não haver perda nem erros que pudesse comprometer a construção ou atraso na obra ou mesmo um erro que pudesse pôr a perda a construção.

Uma visão diferente aos tempos em que vivemos e como podemos ver a imagem retrata a técnica de construção e o cuidado na condução da estátua perante a obra. (figura 06). Podendo se dizer que o Egito antigo tinha construcentrismos me diante a segurança do trabalho, ou seja, a construção como centro do cuidado da segurança do trabalho.

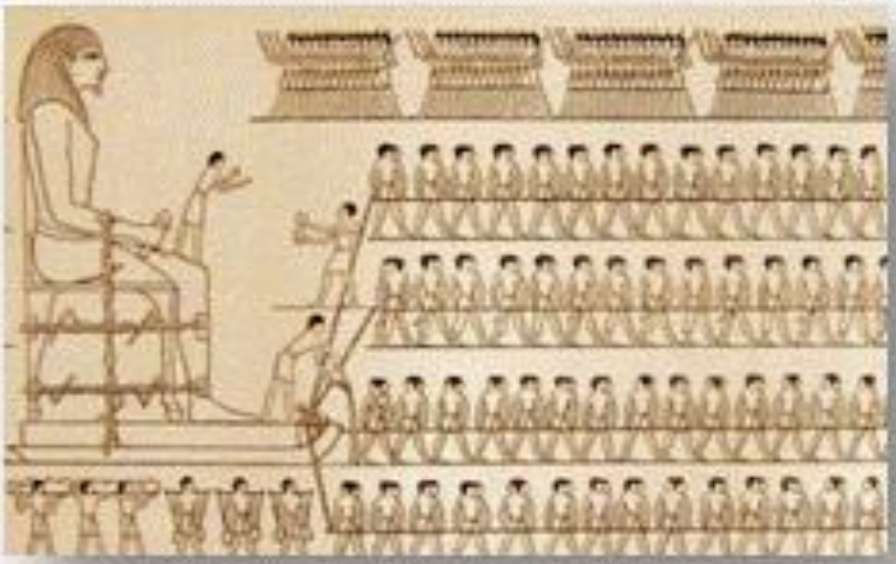


Figura 06: Pinturas dentro do túmulo de Djehutihotep no Egito antigo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inteligência Organizacional é um tema de total importância, pois visa a capacidade coletiva em uma organização para identificar situações que justifiquem iniciativas nas melhorias e no aperfeiçoamento, para projetar, implementar e operar os sistemas aperfeiçoados, utilizando recursos intelectuais, e materiais estratégicos para desenvolver a Inteligência Organizacional que interessam desde da antiguidade para haver uma melhor produção sem perdas e com ganhos tanto no tempo quando na qualidade de trabalho para evitar perdas e mortes dos funcionários.

CONCLUSÕES

Com este trabalho inicialmente buscamos verificar como o papiro Rhind é mencionado em livros de história geral da matemática, mostrando a importância dos conhecimentos voltados ao desenvolvimento e conhecimentos técnicos desenvolvidos em um aspecto da visão do mundo antigo.

Pretendeu-se, nesse trabalho intitulado a mudança da visão de segurança do trabalho no mundo antigo. Inicialmente mostra um outro ponto de visão na

segurança do trabalho no mundo antigo.

Para satisfazer esse objetivo optou-se pela observação em imagens antigas de construções egípcias e seus métodos. O resultado pretendido erra poder mostra maneiras diferentes de uma objetividade no assunto da segurança do trabalho.

Referências

Disponível em: <**Importância-Da-Trigonometria-Na-Engenharia**/51630395.html >. Acesso em :10 de setembro de 2015.

Disponível em: <**http://egitovivo.blogspot.com.br/2013/01/desenhos-para-colorir-vida-no-antigo.html** >. Acesso em: 10 de setembro de 2015.

Disponível em: <**http://seuhistory.com/files/thumb_120927-hist-pyramid_por.jpg >.** Acesso em: 10 de setembro de 2015.

Disponível em: <**https://sites.google.com/site/desmatematicos/matematicos/ahmes-1680-a-c---1620-a-c** >. Acesso em: 10 de setembro de 2015.

RAMOS FILHO, José de Miranda. **Andaimes: tecnologia europeia**. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2012.

SRA. **Society for Risk Analysis. Risk AnalysisGlossary**. Disponível em: Acessado em 22/02/2016.

INTERVENÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS COM MATERIAS RECICLÁVEIS: UM ESTUDO DE CASO

Mayara Nery da Silva
Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes

Introdução

Este artigo trata sobre as práticas de intervenções psicopedagógicos nas clínicas e/ou consultórios, no reaproveitamento de resíduos sólidos, na confecção de materiais e praticar o conceitos dos três "Rs" da sustentabilidade reduzir, reciclar e reutilizar, que tem como principal objetivo diminuir o impacto do lixo no meio ambiente e mudança no comportamento do ser humano em favorecimento da Natureza Ecológica e do verbo reciclar.

Os materiais são selecionados a fim de realizar pesquisas para construir recursos que beneficiam o desenvolvimento da aprendizagem, rompendo quaisquer barreiras de dificuldade do paciente no processo de intervenção, o qual é um procedimento de ajuda e através dela as crianças desenvolvem o processo de aprendizagem e tornam-se autônomas e criativas, criando um mundo de imaginações para explorar.

A pesquisa foi qualitativa da forma de estudo de caso, com o objetivo de investigar quais recursos e como as sucatas podem ser utilizadas pelos psicopedagogos. Mapearam-se os diferentes materiais a serem utilizados e os resultados alcançados durante as intervenções. Conclui-se a prática do psicopedagogo como aliada no uso de sucatas em contribuição significativa para o processo de aprendizagem dos aprendentes, atuando como um componente lúdico e facilitador nas intervenções.

Por quanto não houve muitos artigos científicos acadêmicos publicados a respeito do tema, atrelando os materiais recicláveis diretamente com as intervenções psicopedagógica. Assim aguçaram ainda mais o interesse e determinação para o desenvolvimento do estudo que será apresentado a seguir.

Os recursos pesquisados e apresentados são de fácil acessibilidade do profissional, em contribuição do seu início de carreira, onde pouco se tem a investir na demanda de recursos presentes no mercado com preço alto, sendo

assim, recorremos a materiais de intervenção que podem ser confeccionadas com material reciclável, possibilitando a quebra de barreira da não aprendizagem de modo estrutural, construtivo e intencional. Integrando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais do sujeito.

Para Smith e Strick (2001), as dificuldades de aprendizagem são causadas por problemas neurológicos que afetam a capacidade do cérebro para entender, recordar ou comunicar informações.

Conjecturando os pensamentos de Vygotsky (1989), nos mostram que as interações são necessárias para o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças específicas, que também são sujeitos ativos na construção do próprio conhecimento e Piaget (1975), demostra que as ações executadas pelos indivíduos são fundamentais para o seu desenvolvimento. Não deve se prezar apenas por quantidades de ações, mas também a qualidade e intensidade dessas interações.

A criança não deve ser um “objeto de conhecimento” visto que consiste em ser um mero receptor de informações e não consegue construir seus próprios conhecimentos. As mesmas devem ser sujeitos dos próprios processos, agindo com independência, autonomia e com a capacidade e liberdade no seu pensar e agir.

Tendo em vista que a psicopedagogia deve ter como parceiro a escola, a família em participação/contribuição para estímulo do desenvolvimento. Todo processo que exige esforço, determinação e coragem faz-se necessário o envolvimento próximo da família, visando minimizar as dificuldades de aprendizagem, comunicação, interação, expressão de sentimentos diferenciados etc.

Enfrentamos algumas dificuldades financeiras enquanto profissional em início de carreira, para adquirir os materiais para mobilhar a sua própria clínica uso dos materias corretos é de suma importância. A partir dessa problemática, traremos soluções acessíveis e de boa qualidade, para o desenvolvimento promissor do trabalho psicopedagógico, levando em consideração a criança, quanto sujeito principal da investigação, levantando hipóteses de diagnósticos.

Ao que concerne a interação e a integração da aprendizagem. O desenvolvimento de a aprendizagem dar-se a partir dos estímulos do cérebro.

Tendo em vista que o psicopedagogo e o espaço clínico podem contribuir para isso, por meio de estímulos, diálogo, afetividade, aconchego, higiene do ambiente, interação com as cores e decoração, facilidade para manipular objetos dos quais não trazem risco a criança.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa na forma de estudo de caso e compreende-se Estudo de Caso conforme Yin (2010) como uma investigação empírica que envolve método abrangente, considerando a lógica do planejamento, da coleta e da análise dos dados.

A coleta de dados foi feita através de leitura acerca das intervenções psicopedagógicas identificando as mediações utilizadas e por experiências vivenciadas. O objetivo geral foi o de mapear os jogos mais acessíveis financeiramente utilizadas nos atendimentos psicopedagógicos e de investigar as futuras contribuições de significativas no desenvolvimento dos sujeitos e grupos.

Os resultados do uso de cada ferramenta utilizada nas intervenções psicopedagógicas foram analisados procurando identificar se houve contribuição destes recursos a partir das intervenções psicopedagógicas. Foram levantadas algumas questões problemas, por exemplo:

(a) Quais os recursos que serão utilizados?

(b) Qual a finalidade?

(c) Quais contribuições apresentam?

Segundo Rodrigues:

> O brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. Ele envolve complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasias sendo marcado como uma forma particular de relação com o mundo, distanciando-se da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada. A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. O brincar não só requer muitas aprendizagens como também constitui um espaço de aprendizagem (2009, p. 19).

Com esta pesquisa a pluralidade de recursos recicláveis, ressalta que para os resultados serem alcançados é essencial que o profissional estabeleça os objetivos de forma clara, considerando a crianças e suas limitações com o lúdico a ser utilizado, tendo em vista, usá-lo até o fim de suas sessões de formas variadas, aumentando o nível de complexibilidade e capacitando os alunos a

encararem novos desafios e serem concluídos, ocasionando grandes avanços e promovendo novas dificuldades que precisam ser superadas.

Todos devem compreender que são parte integrante dos ciclos naturais, e a correta administração dos recursos naturais e a preservação dos ecossistemas é uma atitude importante na preservação do planeta (BRASIL, 1997). A degradação do Meio Ambiente tem relação direta com o problema do lixo, e cabe aos educadores ensinar as crianças as diferenças entre esses materiais, e o tempo que cada um leva para decompor, e os danos que podem causar (BRASIL, 1997).

Segundo o Instituto Recicle (2000), o tempo de decomposição depende das condições ambientais de onde esse material está depositado.

Tabela 1 – Tempo de decomposição de alguns materiais na natureza.

Material	**Tempo de decomposição**
Papel	3 a 6 meses.
Pano	6 meses a 1 ano.
Madeira pintada	13 anos.
Plástico	Mais de 100 anos.
Metal	Mais de 100 anos.
Borracha	Tempo indeterminado.
Vidro	Mais de 1 milhão de anos.

Fonte: INSTITUTO RECICLE. Tempo de Conservação. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.institutorecicle.org.br>. Acesso em 12 de Setembro, 2021.

Sobre isso, Machado afirma:

> É surpreendente o que uma criança pequena pode aprender apenas brincando com um cartucho de papelão ou rolo de papel higiênico, ou quão construtivo e educativo pode ser a brincar com caixas vazias" (BETTELHEIM apud MACHADO. 2003, p. 43).

Logo, o que traz o estímulo da aprendizagem é a forma da qual será apresentada ao indivíduo, é fazê-lo interessar-se por aquele jogo durante uma intervenção, o psicopedagogo deve ser a mola propulsora entre a identificação do brinquedo e crianças e não meramente seu custo benefício.

Entretanto a nossa finalidade é mudar o pensamento da sociedade em relação ao “lixo” que para nós é reciclável.

> Na visão psicológica, a percepção do lixo, pela maioria das pessoas, é extremamente negativa, como sinônimo inútil, desprovido de valor, sujeira mau odor, degradação, putrefação, decomposição e morte, devendo desaparecer. Na visão econômica, o que é jogado na lata do lixo não tem valor de mercado positivo, variando esse valor de pessoa para pessoa. Na visão ecológica e sócio-ambiental, os resíduos sólidos aparecem como poluição, elementos impactantes, que oferecem riscos para os seres vivos e para o ambiente em geral. (PEREIRA et al apud SILVA, 2004, p. 04).

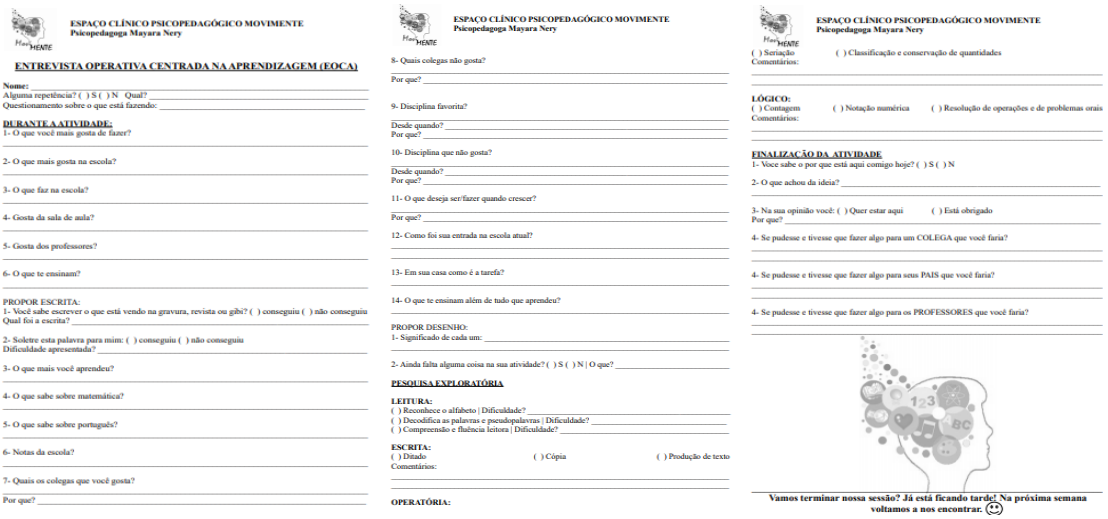
Processos da prática Psicopedagógica Clínica

O trabalho do psicopedagogo deve aperfeiçoar um horizonte de possibilidades que as crianças já alcançam, contribuindo, ao mesmo tempo, com novos saberes e levando-os a refletir a cerca do que foi apresentado.

O planejamento para o Psicopedagogia implica em atenção e cuidado, traçando os objetivos e observar se os resultados serão alcançados e de qual a forma o aluno aprende melhor, ou seja, qual sua zona de interesse. Atrelando o lúdico reciclável ao apoio do trabalho psicopedagógico, como ferramentas que possa desenvolvimento a aprendizagem, sendo assim uma fiel aliadas ao processo psicopedagógico.

As clínicas de psicopedagogia devem ter um diferencial, a sua identidade, um cartão postal para atingir a curiosidade do público alvo. Em seu trabalho deve incentive novas formas de aprender, minimizar as dificuldades, aperfeiçoar o raciocínio lógico e a reflexão acerca do dia a dia.

As ações executadas pelo psicopedagogo se constituem em intervir no processo de construção, realizando uma extensiva triagem inicialmente estreitando os laços entre aluno e profissional em investigação por Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA).



ESPAÇO CLÍNICO PSICOPEDAGÓGICO MOVIMENTE
Psicopedagoga Mayara Nery

ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APRENDIZAGEM (EOCA)

Nome: _____
Alguma repetência? ( ) S ( ) N Qual? _____
Questionamento sobre o que está fazendo: _____

DURANTE A ATIVIDADE:
1- O que você mais gosta de fazer?
2- O que mais gosta na escola?
3- O que faz na escola?
4- Gosta da sala de aula?
5- Gosta dos professores?
6- O que te ensinam?

PROPOR ESCRITA:
1- Você sabe escrever o que está vendo na gravura, revista ou gibi? ( ) conseguiu ( ) não conseguiu
Qual foi a escrita? _____
2- Soletre esta palavra para mim: ( ) conseguiu ( ) não conseguiu
Dificuldade apresentada? _____
3- O que mais você aprendeu?
4- O que sabe sobre matemática?
5- O que sabe sobre português?
6- Notas da escola?
7- Quais os colegas que você gosta?
Por que? _____

ESPAÇO CLÍNICO PSICOPEDAGÓGICO MOVIMENTE
Psicopedagoga Mayara Nery

8- Quais colegas não gosta?
Por que? _____
9- Disciplina favorita?
Desde quando? _____
Por que? _____
10- Disciplina que não gosta?
Desde quando? _____
Por que? _____
11- O que deseja ser/fazer quando crescer?
Por que? _____
12- Como foi sua entrada na escola atual?
13- Em sua casa como é a tarefa?
14- O que te ensinam além de tudo que aprendeu?

PROPOR DESENHO:
1- Significado de cada um: _____
2- Ainda falta alguma coisa na sua atividade? ( ) S ( ) N | O que? _____

PESQUISA EXPLORATÓRIA

LEITURA:
( ) Reconhece o alfabeto | Dificuldade? _____
( ) Decodifica as palavras e pseudopalavras | Dificuldade? _____
( ) Compreensão e fluência leitora | Dificuldade? _____

ESCRITA:
( ) Ditado ( ) Cópia ( ) Produção de texto
Comentários: _____

OPERATÓRIA:

ESPAÇO CLÍNICO PSICOPEDAGÓGICO MOVIMENTE
Psicopedagoga Mayara Nery

( ) Seriação ( ) Classificação e conservação de quantidades
Comentários: _____

LÓGICO:
( ) Contagem ( ) Notação numérica ( ) Resolução de operações e de problemas orais
Comentários: _____

FINALIZAÇÃO DA ATIVIDADE
1- Voce sabe o por que está aqui comigo hoje? ( ) S ( ) N
2- O que achou da ideia? _____
3- Na sua opinião você: ( ) Quer estar aqui ( ) Está obrigado
Por que? _____
4- Se pudesse e tivesse que fazer algo para um COLEGA que você faria?
4- Se pudesse e tivesse que fazer algo para seus PAIS que você faria?
4- Se pudesse e tivesse que fazer algo para os PROFESSORES que você faria?

Vamos terminar nossa sessão? Já está ficando tarde! Na próxima semana voltamos a nos encontrar. ☹

Figura 1: Ficha de EOCA
Fonte: Imagem autoral.

Preservar o que a criança domina e a área do seu interesse a partir das informações colhidas a uma avaliação psicopedagógica, a partir dos resultados obtidos na aplicação das provas ou testagens de par educativo e/ou família educativa que tem o objetivo de investigar o vinculo com a aprendizagem, através de desenho com dois personagens: um que ensina e outro que aprende, nomeando, dar idade de cada personagem, criar titulo para o desenho e no final o profissional deve pedir para que a criança relate o que se passa no desenho.

Sobre provas projetivas, Weiss observa que:

> A maneira do sujeito perceber, interpretar e estruturar o material ou situação reflete os aspectos fundamentais do seu psiquismo. É possível desse modo, buscar relações com a apreensão do conhecimento como procurar, evitar distorce, omitir, esquecer algo que lhe é apresentado. Pode-se detectar, assim, obstáculos afetivos existentes nesse processo de aprendizagem de nível geral e especificamente escolar. (2003 p. 117).

Testagem por meio da leitura, reconhecimento do alfabeto, decodificação de palavras e pseudopalavras, fluência leitora e compreender separação de sílabas, leitura de pequenos textos, de acordo com a idade da criança em questão. Encartes e revistas também são grandes contribuintes nesse processo de introdução a leitura. Observar o nível de alcance da criança em relação a sua dicção, e sua forma de construir frases e/ou argumentos durante a interação, se há ou não sentido, estruturação e finalidade.

Figuras 2 e 3: Jogos recicláveis. Caixas de fósforo organizadas com palavras para leitura.
Fonte: www.soescola.com/2019/08/ideias-de-jogos-para-alfabetizacao-com-materiais-reciclaveis.html

Figura 4: Ditado mágico. Guardanapo e borrifador com água para aparecer a palavra.
Fonte: br.pinterest.com/pin/21884748176699886#imgViewer

Prova ou teste operatório centrado na aprendizagem, raciocínio, atenção e lógica, a partir da seriação, classificação e conservação de quantidades entre outros mecanismos de intervenção do psicopedagogo.

O conhecimento matemático, é fundamental, pois, faz parte da vida cotidiana e contribuem para o reconhecimento de quantidade, contagem, noção numérica, resolução de operações e problemas orais ou escrito.

Figuras 5 e 6: Jogos recicláveis que envolvem matemática.
Fonte: psicopedagogialudica.blogspot.com/2013/12/reciclagem-e-construcao-de-jogos.html?m=1

Elaborar uma discussão interdisciplinar sobre os dados da anamnese, de um relatório da avaliação aos pais, contendo o resultado por áreas pesquisadas. Após será entregue a devolutiva, a entrevista com a criança e as pessoas que fazem parte do seu meio, com a escola, que é parte envolvida na formação e interação do sujeito, por meio de relatórios de avaliação com resultados pesquisados a fim de criar uma ponte com o meio escolar, em visitações e trocas de relatórios avaliativos, a fim de falarem a mesma língua, tendo em vista um único objetivo, o aluno.

A Psicopedagogia tem o objetivo de romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam ou impedem seu acesso às informações e conhecimentos que envolvam a sua realidade; quando favorecem seu acesso e participação ativa e autônoma em atividades; quando possibilitam a manipulação de objetos concretos. Tendo em vista ampliar a comunicação; mobilidade; acessibilidade; integração com a família e com a sociedade; habilidades e desenvolvimentos para a construção da aprendizagem.

Entretanto sem as intervenções, a participação ativa dos alunos no desafio que é a aprendizagem, seria restrita. No entanto, a mediação possibilita progresso significativo no processo de socialização e desenvolvimento da criança, tornando-a mais atuante no processo de ensino aprendizagem.

Para o autor VALLE (1995:71):

> [...] reciclar o lixo significa refazer o ciclo, permite trazer de volta, à origem, sob forma de matéria-prima aqueles materiais que não se degradam facilmente e que podem ser reprocessados, mantendo as suas características básicas.

Então, concordamos que a reciclagem é a forma mais racional de eliminar os resíduos produzidos pelos os seres humanos, uma vez que todo o material usado retorna para o ciclo de produção e na reutilização, o que ajudaria num primeiro momento, a solucionar o problema do excesso de lixo nos aterros sanitários, e ao mesmo tempo, a reciclagem aponta como um instrumento de suporte psicopedagógico.

O processo de intervenção faz um papel fundamental na formação do indivíduo para a cidadania. Baseado nisso, refletimos sobre o "lixo", seu reaproveitamento através da reciclagem, contribuindo para promoções de valores e adoção de práticas de cidadania, através das mudanças de hábitos e de valores da sociedade em geral.

A intencionalidade da intervenção a partir do reciclável está relacionada a elaboração e do uso da matéria-prima, sucata, cujo destino final é o lixo, contribuindo com a diminuição de materiais descartados como lixo, a fim de construir brinquedos e jogos que auxiliam no desenvolvimento e cognitivo.

Intervenção com jogos recicláveis

Os jogos são recursos que devem ser elencados na vida de qualquer criança, pois, inferem na estruturação da cognição da criança levando ao favorecimento da construção de raciocínios, concentrações e habilidades no processo de intervenção psicopedagogia.

Como apontam Jesus et al. (2015, p. 169):

> Acredita-se que as atividades lúdicas são instrumentos importantíssimos na relação ensino-aprendizagem se acompanhadas de um arcabouço pedagógico e, num contexto educacional. Elas possibilitam a formação de uma aprendizagem mais significativa, pessoal e ao mesmo tempo intrapessoal.

Analisar a solução de situação-problemas, o psicopedagogo em sua intervenção deverá solucionar estratégias que envolvam ações construídas pelo aprendiz, aos poucos se percebe que algumas atitudes são modificadas, afim de construir outros esquemas de suas ações, superiores aos adotados no início do processo de ensino-aprendizagem.

Os jogos contribuem para o desenvolvimento humano em ênfase na “a aquisição, o armazenamento, a transformação e aplicação do conhecimento”

(Matlin, 2004) A brincadeira é uma das principais atividades da infância. É brincando que a criança amplia a interação com seus pares, reconhecendo e explorando sentimentos e estimulando a criatividade. (Andrade e cols, 2011).

O lúdico passou a ser um mediador entre o sujeito e o mundo. A criança começou a ter um espaço para os jogos e brincadeiras que torna possível sua inserção no mundo lúdico. (Kishimoto, 2003).

Vygotsky (1994) define que o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças. Assim como, de novas formas de construir relações sociais.

O lúdico não é uma atividade restrita à assimilação de códigos, cuja função principal é facilitar o processo de aprendizagem da criança e a sua interação com o meio (Borba, 2006). Conjecturando com o pensamento de Vygotsky (1994), por um lado, a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades, por outro lado, essa reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de ressignificação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novas interpretações, saberes e práticas sobre a própria cultura/identidade.

Existem três formas de destinação final dos resíduos sólidos no Brasil: lixão, aterro controlado e aterro sanitário. Freire (2009, p.22) apud Hempe (2012) apresenta a descrição das formas de destinação dos resíduos no Brasil:

> O lixão forma inadequada de disposição final dos resíduos sólidos, que se caracteriza pela simples descarga de resíduos em determinadas áreas, sem medidas de proteção ao meio ambiente e proteção à saúde pública; O aterro controlado é uma forma de disposição criada com vistas à diminuição dos efeitos adversos do lançamento do lixo a céu aberto;
> O aterro sanitário é a utilização de técnica de disposição de Resíduos sólidos urbanos que utilizam o solo, tendo a preocupação de não causar danos à saúde pública e à segurança da população, procurando minimizar os impactos ambientais.

Devemos olhar as sucatas com olhos criativos e de interesse no que ele pode ser transformado, de como executar a sua confecção, contribuindo assim para a sustentabilidade, evitando a poluição, o acúmulo do lixo que tem um tempo de vida útil muito longo na natureza.

As pesquisas na internet, como por exemplo, o Google, deve ser com o objetivo de ajuda na diminuição das dificuldades dos alunos para com os conteúdos ensinados em sala de aula como de alfabetização, consequência lógica, entre outros jogos que são alvos mais utilizados por psicopedagogos com os alunos em seus consultórios.

O que importa na disseminação das dificuldades das crianças não são os recursos com alto grau financeiro, e sim a intenção do jogo em contribuição nas intervenções, a forma de como construir e principalmente o objetivo, por exemplo, o que a criança deverá desenvolver , criar, alcançar com os jogos dos quais foram construídos pelos profissionais.

O psicopedagogo deve conhecer os recursos que vão satisfazer a situação de dificuldade da criança e a falta do financeiro não deve ser nunca um impedimento para não desenvolver um trabalho que levará a transformação da vida de um indivíduo com sua especificidade em questão do trabalho psicopedagógico.

Em relação aos jogos as crianças tendem a querer mudar o objetivo do jogo para com benefício próprio, isso deve ser uma problemática importante a ser observada, pois, não pode ser em excesso, porquanto a importância da dinâmica do psicopedadagogo, para voltar sua atenção a quaisquer comportamentos da criança durante uma interação com os recursos de desafios.

Com a tecnologia da internet, temos muitos sites reconhecidos popularmente para ideias de materiais conhecidos como DIY, (faça você mesmo, em inglês), eles trazem recursos gratuitos onde podemos reproduzir e muitos sites explicam passo a passo através de vídeos ou de fotos explicativas de como construir os jogos, e de como aplicar com as crianças.

Além de reproduzir fielmente as ideias da internet, podemos também recriar de diversas outras formas os recursos e de como utilizá-los, colocando sua identidade, no contexto das intervenções psicopedagógicas da forma que tenham sua criatividade e de diversão com a criança durante as sessões de interação e desenvolvimento global.

Segundo Velasco (1996, p. 78) é brincando que a criança desenvolve suas capacidades físicas, verbais ou intelectuais. Quando não brinca, ela deixa de estimular, e até mesmo de desenvolver as capacidades inatas podendo vir a ser

um adulto inseguro, medroso e agressivo. Já quando brinca à vontade tem maiores possibilidades de se tornar um adulto equilibrado, consciente e afetuoso.

Brincar é atividade cotidiana das crianças sejam desenvolvidos com brinquedos industrializados e/ou confeccionados, bem como os elementos da natureza que se transformam em objetos por meio do faz-de-conta da criança. O brincar independe do grupo social ou cultural do qual é parte da criança. Brincando, as elas constroem seu próprio mundo, identidade, opiniões, estratégias, hipóteses acerca do futuro. Os brinquedos são as ferramentas que contribuem para esta construção que é fundamental no início da vida de qualquer indivíduo.

Um estudo de caso

Tabela 2 – Como intervir no atendimento psicopedagógico com materiais recicláveis.

Objetivo de Aprendizagem	Identificação os sentimentos e emoções positivas ou negativas; Organizar as situações vivenciadas diferenciadas do cotidiano; Selecionar as melhores maneiras de lidar com os conflitos internos;
Duração	De 6 a 8 sessões psicopedagógicas.
Participantes	Psicopedagoga, criança, escola e família (anônimos).
Modo da Intervenção	Atividades lúdicas recicláveis conforme apresentadas na página ANEXOS. Após a decisão do divórcio a criança deve ter ajuda para encarar a nova fase de sua vida com afetividade, respeito, amparo, compreensão, carinho e amor. Crianças são como esponja, absorvem tudo para si e ficam mais frágeis. A distância não deve quebrar o vínculo afetivo entre as partes, por isso deve ser acordados dias da semana para a criança está com o pai ou com a mãe. Proposta para os pais: não ter discussões perto da criança; evitar falar mal de ambos para o filho; manter harmonia e dialogo no relacionamento com o ex conjugue; preservar a rotina da criança; dialogo aberto sobre a separação; transmita amor e segurança. Como também leitura infantil com livros que abordem a temática sobre ter duas casas ou duas famílias, sobre ter irmãos de pais separados etc. Deixar a crianças extravasar emoções e sentimentos através de atividades extras como: esporte do seu interesse, brincadeiras em família, aulas de música e artes.
Materiais	Materiais recicláveis: papelão, tampas de garrafas pets, prato de papelão de pizza, pregador de roupas, revistas, jornais, livros etc.

Hipótese de Diagnóstico	Neste caso é notória a percepção de tristeza, insegurança, culpa e medo diante da situação que está enfrentando, a separação de seus pais. Logo, quando diz que a mesma chora ao ficar na escola refere-se ao medo da mãe "abandoná-la" assim como o pai "abandonou" a família, ou seja, não foi trabalhada na criança essa compreensão do divórcio, de forma saudável, ela simplesmente fantasiou a situação a partir do ponto de vista dela, que perdeu o amor do pai e aquela imagem de pai presente. A criança vem com um rótulo em seu comportamento "pirraça", longe desse adjetivo, o que ela obteve de fato, foi uma alteração de comportamento por conta da alteração no ambiente familiar e da sua rotina. Contudo, essa mudança traz relutâncias como choro em excesso deseja ficar isolada. Na escola, baixo desempenho de potencial e falta de interesse nos conteúdos disciplinares, atividades ou até mesmo brincadeiras, por este motivo a escola precisa ser comunicada quando ocorrerem casos de mudanças bruscas no contexto familiar, para usar de ferramentas e estratégias de ajuda. Essa situação mal solucionada faz com que criança entre em confusão com seus sentimentos pois restam dúvidas do por que isso aconteceu com ela, dependo dos casos é necessário o encaminhamento para um terapeuta. A escola é um bom lugar para a criança distrair, ouvir experiências de seus colegas de sala que passaram pela mesma situação e sentir-se acolhida e não indiferente.
Caso clínico / Queixa	Aluna da escola pública, tem a idade de 6 anos. Ama ir à escola e sempre foi muito amável. Nos últimos meses, começou a fazer "pirraça" para não ficar dentro do ambiente escolar. Sua mãe é muito presente e não consegue compreender o fato. O pai, já saiu de casa a fim de formar outra família. Na escola, a professora relatou que a aluna não tem brincado com ninguém prefere sempre ficar isolada.

Fonte: Autoral.

Resultados da Pesquisa / Conclusão

Esse artigo relata investigação de registros reflexivos acerca das intervenções psicopedagógicas desenvolvidas por um profissional especializado, envolvendo o uso de materiais recicláveis no processo de ensino-aprendizagem. O trabalho buscou, através do estudo sobre as intervenções psicopedagógicas com materiais recicláveis, reflexão a cerca dos profissionais e da criança que estarão envolvidos no processo de formação do desenvolvimento. Foi possível investigar a eficácia das sucatas em contribuição num estudo de caso realizado com uma criança que passou a obter dificuldade e baixo rendimento escolar, por consequência dos sentimentos/estado emocional abalado devido a uma infeliz realidade muito comum a ser visto nas famílias a separação dos pais.

Assim construímos uma evolução qualitativa, maneiras para expressar os sentimentos durante sua vida, que não venham atrapalhar na aprendizagem e no interesse pelas atividades e desafios em sua vida.

Os materiais apresentadas durante o estudo, demonstraram ser mais acessíveis ao profissional na construção dos espaços. Possibilitando a confecção dos materiais com recursos de baixo custo, recicláveis, artesanais usando a imaginação para criar e recriar novos recursos estimuladores.

A exploração desses materiais colabora para que alguns paradigmas sejam quebrados, como por exemplo: para ter um consultório precisasse de materiais extremamente caros, vai além dessas metáforas. Tendo em vista que consideramos que promova as amplas habilidades para tornar o sujeito ativo no processo de ensino aprendizagem e no desenvolvimento global.

A exploração contribui para que as crianças aprendam com mais facilidade conceitos concretos, voltados para suas realidades de vida e interesses, levando-as a novas descobertas e a aquisição do conhecimento; auxiliam nas habilidades funcionais para a busca da autonomia, inclusão social e qualidade de vida para que sintam-se integradas a partir da realização das funções executadas.

Aprimorando e incentivando ainda mais a qualidade dos recursos, a partir dos gostos e interesses das crianças, ativando a permanência das mesmas no espaço escolar e como cidadão autônomo na sociedade. Adquirindo o respeito e combinação de regras durante a exploração, com conversas passiva, minimizando ações negativas em momentos de estresse e/ou confusão mental.

A capacidade de leitura do indivíduo, é de extrema importância fazendo com que os mesmos se identifiquem com algo que faz parte da sua realidade social, cultural ou de costume familiar. Em busca de reconhecimento e construção do “eu” (sua identidade), e motivo da sua existência para superar as barreiras e/ou dificuldades futuras em consonância do preconceito social.

O investimento no processo de ensino-aprendizagem deve ser levado em consideração o desenvolvimento intensivo, logo, que a criança é capaz como qualquer outra. Caberá ao profissional psicopedagogo e familiares, vontade e o interesse no processo de construção e ajudar para transformar os desafios encontrados nos momentos da vida em superações.

Esperamos que o lúdico reciclável psicopedagógico tenham aceitação futura por parte dos profissionais, família e aprendentes, pois, são considerados por nós como uma inovação que pode agregar nas intervenções, possibilitando aliar aspectos lúdicos, apresentando um apoio e facilitador para intervenções psicopedagógicas.

Concluímos que o uso dos materiais recicláveis nas intervenções podem ser ferramentas auxiliares importantes a fim de desenvolver a aprendizagem. Despertando interesse, motivação, curiosidade e prazer.

Logo, considera-se que as práticas do profissional clínico aliada com materiais de intervenção recicláveis podem contribuir de forma significativa, no processo de ensino aprendizado, atuando como um componente lúdico e facilitador nas intervenções da contemporaneidade e, também da questão econômica que estamos vivenciando, principalmente um empresário iniciante no ramo de um espaço clínico psicopedagógico.

Contribuímos para o sucesso do psicopedagogo, nós, como educadores devemos cooperar e ajudar nesse processo de inicio de carreira, porquanto o sucesso traz a transformação de vida de uma criança, bem como, no contexto familiar.

Não busque perfeição inicialmente, faça os recursos com eficácia, para futuramente executar com eficiência os materiais recicláveis, visto que isso é a longo prazo. Assim como o profissional treinará uma criança para novas habilidades, os profissionais devem também nos tornar prontos para novas habilidades por meio de confecções de seus próprios recursos de intervenções.

Acreditamos no simples, porém, com conteúdo e com objetivo que leve o aluno a inteirar-se com o objeto e desenvolva seus potenciais através das apresentações dos jogos inseridos nas intervenções pelo psicopedagogo, com base na criança e na sua necessidade especifica em contribuição de uma hipótese diagnóstica, levando-os a um tratamento correto.

Através dessas atividades que os indivíduos começam a desenvolverem seus níveis de criatividade e suas habilidades para mudar o futuro. Quando as crianças têm a oportunidade de brincar e dispõem de brinquedos, individualmente ou em grupos, vivem experiências que enriquecem sua sociabilidade e sua capacidade de se tornarem seres humanos mais criativos.

A ideia deste tema foi criada a partir da perspectiva sobre o lixo produzido em consumo pela sociedade. Uma solução para este grande problema ambiental, criamos alternativas, bem como, de incluir os materiais de reciclagem nas intervenções dos atendimentos psicopedagógicos, transformando-os em jogos lúdicos que contribuem significativamente nas barreiras das dificuldades de aprendizagem das crianças.

O profissional da psicopedagogia deve experimentar trabalhar de formas diferentes, modificada da sua rotina, sair do pronto e criar, é permitir-se a experiências gratificantes para sua carreira, sobretudo da vivencia das crianças também. Sabemos que os materiais recicláveis são recursos interdisciplinares, pois, desenvolvem variais áreas do cognitivo da criança.

Os jogos são práticas para qualquer ser humano, como cita Vygotsky:

> [...] a observação atenta descobriu a muito tempo que o jogo aparece invariavelmente em todas as etapas da vida cultural dos povos mais diversos e, portanto, representam uma peculiaridade insuperável e natural da condição humana. Além disso, ele não é inerente apenas ao ser humano, pois os animais também brincam; por isso, esse fato deve ter algum sentido biológico. O jogo deve ser necessário para algo, deve ter alguma missão biológica, pois do contrário não existiria nem teria tão ampla difusão. (VYGOTSKY apud BORGES e SCHWARZ, [200_].

Referências

ANDRADE, David. **Arte Viva**. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/sala_relato.php?id_relato=38>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BASSO, C. M. **Algumas Reflexões Sobre o Ensino Mediado Por Computadores**. Disponível em: <http://www.ufsm.br/lec/02_00/Cintia-L&C4.htm>. Acesso em: 23 jul. 2021.

BRANDÃO,C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo, ed. Brasiliense, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - nº 9.394/96 Brasília, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental, **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências Naturais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SE, 1997 138p.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

INSTITUTO RECICLE. Tempo de conservação. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.institutorecicle.org.br>. Acesso em 12 de Setembro, 2021.

JÚNIOR, J.R .Z. **Jogo e Ludicidade: Contribuições para o desenvolvimento infantil**, 2009. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd137/jogo-e-ludicidade-o-desenvolvimento-infantil.htm>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucatas e a criança:** a importância do brincar: atividades e materiais. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2003. 111 p.

MAURICIO, Juliana. T. **Aprender Brincando: O Lúdico na Aprendizagem**. Disponível em: <www.profala.com/arteducesp140.htm>. Acesso em: 19 jul. 2021.

Material didático disponível na disciplina de **Metodologia da Pesquisa: Uma Reflexão Sob o Ato de Brincar**, disponível em: <http://www.profala.com/arteducesp94.htm>. Acessado em: 09 jun. 2021.

LAKATOS, E. e MARCONI, M. M . **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, Atlas, 1992.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: PRODIL, 1994.

OLIVEIRA , E .E.,Nov.2006. **Piaget, Vygotsky e Winnicott: relação com jogo infantil e sua aplicação na área da psicopedagogia**. Disponível em: <http://www.abpp.com.br/artigos/61.htm.> Acesso em 21 jul. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

SANTOS, Santa Marli Pires. **Espaços lúdicos – brinquedoteca**. In: SANTOS, Santa Marli Pires. Brinquedoteca – a criança, o adulto e o lúdico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo e a educação**. 11ed São Paulo, SP: Cortez, 1998. 1998.

Anexos

Fonte: <https://catracalivre.com.br/wp-content/uploads/sites/10/2018/04/jogos_criancas_emocoes_01.jpg> Acessado em: 24 de Julho 2021.

Fonte: <http://peque-nino.blogspot.com/2014/06/jogo-das-emocoes-desenvolve-habilidades.html?m=1> Acessado em: 24 de Julho de 2021.

Fonte: <https://m.facebook.com/esc.corujinha/photos/a.113201470118214/2516151962768400/?type=3&__tn__=-R> Acessado em: 24 de Julho de 2021.

Fonte: <https://www.mepoenahistoria.com.br/atividades/brincando-com-as-emocoes-e-sentimentos/> Acessado em: 24 de Julho de 2021.

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/329185054014739029/> Acessado em: 24 de Julho de 2021.

DIFICULDADES NO ENSINO REMOTO PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NA CIDADE DE AREADO – MG

Vivian Aparecida Ruela Silva
Rita de Cassia de Campos Andery
Elisa Queiroz dos Santos

INTRODUÇÃO

Acompanhar o processo ensino-aprendizagem de alunos portadores de necessidades especiais nunca foi uma tarefa fácil. Exige empenho da escola que recebe este aluno, do professor regente, do professor de apoio e também da família. É a união de todos que tornará possível o ensino e a aprendizagem desses alunos.

As escolas públicas sempre foram deficientes em relação ao atendimento desses alunos. Não por elas mesmas, mas pela estrutura que lhes é oferecida pela administração pública. Faltam psicólogos, psicopedagogos, pedagogos, materiais específicos, livros adaptados, dentre tantos outros suportes que seriam capazes de melhor atender aos discentes com alguma necessidade especial.

Com a pandemia do novo coronavírus e a instituição do ensino remoto, o ensino direcionado aos alunos que precisam de algum acompanhamento específico, seja este com material adaptado ou professor de apoio, ficou muito a desejar. Na escola, os alunos eram assistidos de alguma forma. No ensino remoto, muitos desses alunos abandonaram as atividades escolares porque os pais e/ou responsáveis trabalham ou não possuem conhecimento suficiente para auxiliar estes alunos.

Os professores se viram, poucas semanas após o início do ano letivo, em casa, trabalhando e forma remota, sem nenhum preparo ou suporte para isso, tendo eu se adaptar a um sistema de ensino que exigia, e exige, muito mais atenção e dedicação, por parte do docente. E, ainda, em muitos casos, os professores não receberam nenhuma colaboração para que os atendimentos aos alunos portadores de necessidades especiais foram feitos de forma efetiva.

Observando isso em conversas com professores regentes e professores de apoio, percebemos a necessidade de voltarmos o olhar para este fato. Recortamos sobre o mote da educação especial e limitamos os estudos e as análises pelo

ponto da questão de que se houve prejuízo no processo ensino-aprendizagem em relação aos alunos com necessidades específicas durante o ensino remoto.

Isso nos remete às palavras do autor Karagiannis, ao afirmar que

> [...] os benefícios dos arranjos inclusivos são múltiplos para todos os envolvidos com as escolas- todos os alunos, professores e a sociedade em geral. A facilitação programática e sustentadora da inclusão na organização e nos processos das escolas e das salas de aula é um fator decisivo no sucesso (1990, p. 22)

Sabemos que o acompanhamento adequado a estes alunos gera frutos no processo ensino-aprendizagem dos mesmos. São estudantes que necessitam de material adaptado, de atendimento individualizado, de tempo diferente dos demais alunos para concluir uma atividade, de abordagens diferentes. Assim, observamos o problema que se multiplicou com o ensino remoto: alunos que necessitavam de acompanhamento ficaram, de certa forma, desassistidos. Isso nos levou a perceber a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o tema.

Então, questionamos como o professor se organizou no trabalho remoto com os alunos que necessitam de atendimento especial. Voltamos nosso olhar para o docente. Como este docente se organizou para atender aos alunos portadores de necessidades específicas? Como este docente percebeu o aprendizado desses alunos? Desta forma, nasceu nosso problema que originou e norteou esta análise: como o professor, durante a pandemia do corononavirus, no trabalho remoto, conseguiu atender os alunos com necessidades específicas?

Esta questão nos possibilitou um estudo mais a fundo na cidade de Areado, MG, com 18 professores da rede municipal de ensino, que responderam a um formulário. As respostas deste formulário permitiram que olhássemos por vários ângulos diferentes em relação à educação inclusiva no ensino remoto.

REVISÃO DA LITERATURA

Antes de qualquer estudo, a necessidade de compreender e de se alicerçar à uma teoria e a alguns conceitos se firma, pois precisamos nos pautar em autores que estudaram sobre o assunto tratado.

Iniciamos nosso percurso referenciando à Constituição Federal de 1988, que traz no Art 208 o seguinte texto:

> O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
> II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]

Mas, percebemos que há muitos desafios na inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola regular e isso não constitui um desafio individual do professor, mas do professor, dos funcionários, da coordenação, da gestão e de toda comunidade escolar, incluindo pais e/ou responsáveis.

A Lei de Diretriz e Base da Educação – LDB, nº 9394, respaldada na Constituição de 88, defende e regulamenta o Sistema de Educação Brasileiro orientando a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e o Ensino Superior, além das modalidades Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Fica claro que é direito do aluno e obrigação do Estado a educação inclusiva. Neste sentido, observamos as considerações de Rodrigues, 2007, que a educação inclusiva é uma modalidade de ensino na qual o processo educativo deve ser considerado como um processo social em que todas as pessoas, com deficiência ou não, têm o direito à escolarização.

Então, direcionamos o foco para o docente. É necessário haver a formação dos professores para receber esses alunos da educação inclusiva. O objetivo, aqui, não deve ser a capacidade do professor em adquirir conhecimento, mas sim de desenvolver a capacidade de adquirir conhecimento. Isso porque o docente precisa se sentir incluído no processo. Devemos considerar, assim, a pessoa do professor como uma das pontas da educação inclusiva.

Conforme Mader (1997), é necessário construir uma política de igualdade com seriedade e responsabilidade, possibilitando ações significativas e de qualidade na prática de educação inclusiva. O ensino remoto jogou por terra esse processo. Com os alunos longe da escola e os professores não recebendo apoio como materiais adaptados para o ensino remoto, cursos e capacitações, a diferença que antes já era grande, ficou ainda maior em relação ao aprendizado dos alunos que fazem parte do processo de inclusão e dos alunos que não são portadores de necessidades específicas.

Mantoan (2003), acreditando no desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, aponta algumas estratégias que ajudam no trabalho do corpo docente, como na aprendizagem dos alunos:

- Colocando como eixo das escolas que toda criança é capaz de aprender;

- Garantido tempo e condições para que todos possam aprender de acordo com as possibilidades de cada um;

- Abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados por alunos, professores, gestores e funcionários da escola;

- Estimulando, formando continuamente e valorizando o professor, que é o responsável pela aprendizagem dos alunos.

- Substituindo o caráter classificatório de avaliação escolar, através de notas e provas, por um processo que deverá ser contínuo e formativo de todo o processo de ensino e aprendizagem.

A inclusão, portanto, implica em práticas pedagógicas inovadoras visando o sucesso de aprendizagem de todos os alunos. Este processo só acontece se for pensado de forma cooperativa entre todos os envolvidos. No caso do ensino remoto, acrescentamos as famílias nessa lista de estratégias. O envolvimento dos responsáveis é fundamental para que o aprendizado aconteça.

Ainda neste contexto, para Delours (1998), a igualdade não está em desacordo com o respeito às diferenças entre as pessoas, mas sim na valorização na capacidade de cada ser humano em suas realizações. Assim quando se trata de proporcionar oportunidades iguais e justas para todos, temos muito ainda por fazer nas escolas para corresponder ao princípio segundo o qual os seres humanos têm direito à dignidade, sejam quais forem as suas capacidades ou realizações.

A observância deste princípio é limitada por predisposições que nos levam a responder situações ou a outras pessoas de modo desfavorável, tendo em vista um dado valor. No caso da igualdade entre pessoas, as barreiras se materializam na recusa em reconhecer e defender este valor, por meio de comportamentos, reações, emoções e palavras. No ensino remoto, visualizar essas materializações, por parte dos docentes, tornou-se impossível, pois em muitos casos, o professor não teve sequer oportunidade de falar com o discente por vídeo-chamada, uma

vez que muitos alunos não possuem conexão com a internet ou as famílias não têm aparelhos smartphones compatíveis com aplicativos que possibilitam essa interação ou ainda por desconhecimento em relação à tecnologia, por parte dos responsáveis ou até mesmo do professor que não foi instruído nem preparado para o ensino nesta modalidade.

Prieto considera que

> A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais. (2006, p.57)

A existência dessas barreiras comprova a cultura de desigualdade marcante nas escolas, influenciando todos os procedimentos e discursos de seus membros, chegando mesmo ao atingir os alunos e os pais. (DELOURS, 1998). Em uma palavra, a igualdade entre as pessoas é um valor esquecido nos padrões e concepções da escola tradicional. Cobra-se resultados, mas não se viabiliza o processo para estes resultados.

Ainda neste sentido, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não se restringe aos esforços da escola, inclui também a construção de redes de colaboração com a família e a sociedade fortalecendo o combate à intolerância e às barreiras atitudinais, bem como a compreensão da diversidade no desenvolvimento infantil (ARRUDA; ALMEIDA, 2004, p. 16). Aqui, notamos a necessidade da participação ativa da família no processo.

As habilidades de autonomia pessoal e social proporcionam melhor qualidade de vida, pois favorecem a relação, a independência, interação, satisfação pessoal e atitudes positivas. Alunos com necessidades educacionais especiais devem ter a oportunidade de participar de forma significativa e integral nas atividades escolares regulares (ARRUDA; ALMEIDA, 2004, p. 16). No ensino remoto, a interação dos alunos com necessidades específicas com os alunos do ensino regular tornou-se um desafio, pois não há muitos recursos, materiais e tecnológicos, disponibilizados para docentes e estudantes.

Ainda sobre este contexto, para haver a aprendizagem, o professor não pode ser meramente um transmissor de conhecimentos, mas precisa comunicar uma ação pedagógica, na qual estão entrelaçados os saberes discentes e

docentes. A comunicação não traduz uma relação centrada em apenas um eixo, entre o emissor-professor e o receptor-aluno, mas uma relação triádica que abarca o mundo das significações, para a compreensão do que é ensinado. (CUNHA, 2014, p. 37)

MATERIAL E MÉTODO

Os dados foram obtidos por meio de um formulário, com 21 questões, feito no Google Forms e enviado para os professores das escolas municipais da cidade de Areado-MG. Cada questão foi transformada em um gráfico para análise das respostas.

As questões foram configuradas de diferentes formas em relação às opções de respostas. Das 21 questões, 14 foram para marcar apenas uma opção – 6 com SIM ou NÃO, 5 foram de escala, 2 com caixa de seleção,

Foi pedido para que os professores que tiveram alunos com alguma necessidade específica, no ano letivo de 2020, respondessem o formulário. Tivemos 18 professores que se dispuseram a responder, no período de 15/02/2021 a 08/03/2021.

Após o dia 08/03/2021, o formulário foi fechado e iniciamos a análise, questão a questão, gráfico a gráfico, para verificação do posicionamento e das informações fornecidas nas respostas às questões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quando pensamos no formulário, acreditamos que seria a melhor forma de colher os dados e as respostas para as perguntas que seriam o alicerce do nosso trabalho. Devido ao isolamento social, por conta da pandemia pelo novo coronavirus, foi necessário adaptar as possibilidades de pesquisa. Assim, o formulário nos ofereceu o material do qual precisávamos para fazer o estudo sobre o ensino de alunos com algum tipo de necessidade específica no ensino remoto das escolas públicas municipais da cidade de Areado-MG.

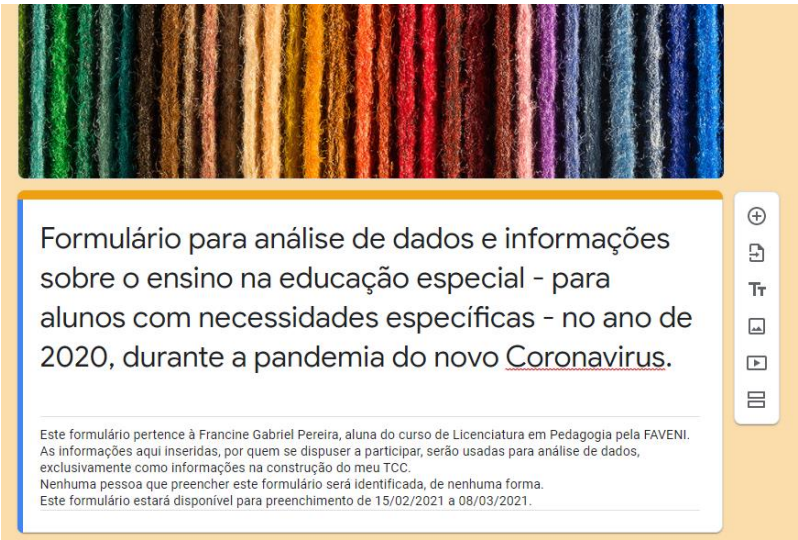


IMAGEM 1 – O cabeçalho do formulário enviado para os docentes.

Nossa primeira questão era o termo de consentimento. Todos os 18 docentes que participaram da pesquisa responderam SIM ao termo de consentimento.

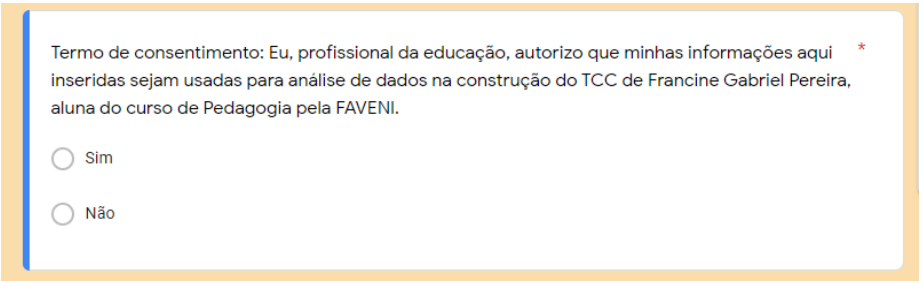


IMAGEM 2 – Termo de consentimento.

A pergunta seguinte foi sobre a função na escola.

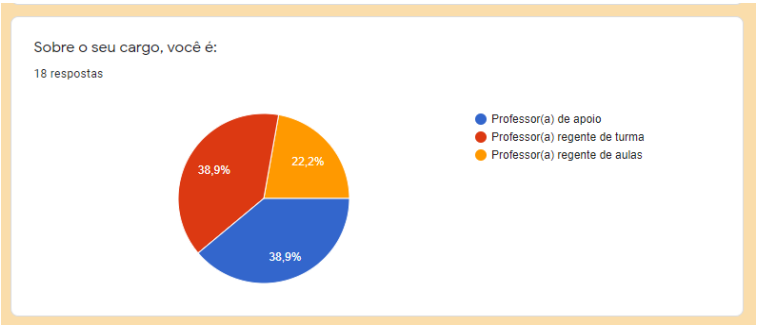


IMAGEM 3 – Gráfico da questão “Sobre o seu cargo, você é:”

Tivemos, como monstra o gráfico, a mesma quantidade de professores de apoio e regentes de turma participando da pesquisa. Isso, para nós, é relevante

porque prentedíamos verificar a função do docente e a relação dele com o ensino dos alunos portadores de necessidades específicas durante o ano letivo de 2020, no ensino remoto.

Sabemos que o professor de apoio é responsável por um ou dois alunos. Esses alunos têm maior dificuldade de socialização e compreensão das atividades e dos conteúdos. Então, precisam de um professor exclusivo para que possam compreender, no tempo deles e da forma como conseguirem, o que é ministrado em aula.

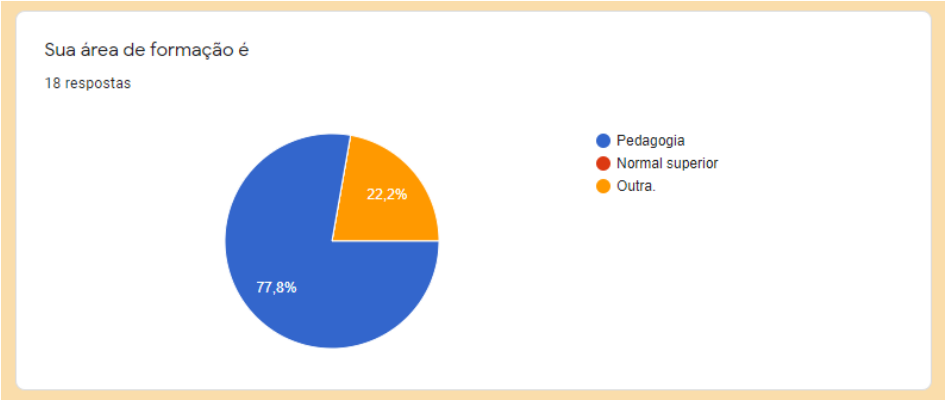


IMAGEM 4 – Pergunta “Sua área de formação é”

Esta questão foi relevante porque precisávamos saber a área de formação dos docentes para entendermos a origem das dificuldades no ensino remoto. Um docente com licenciatura em pedagogia tem habilidades estruturais que um docente licenciado em outra área não tem. Isso colabora para que o ensino possa, em princício, acontecer.

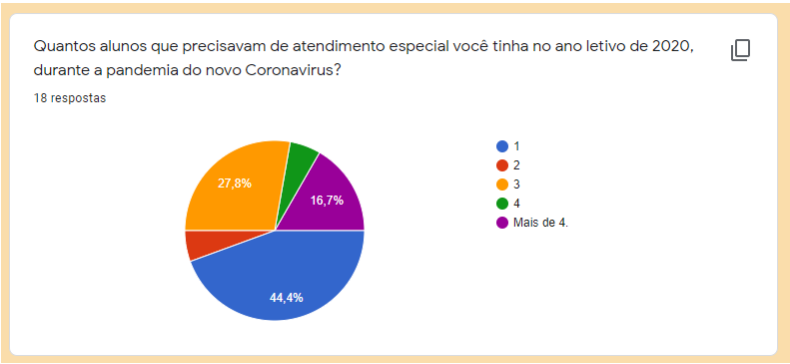


IMAGEM 5

Em relação à quantidade de alunos que cada professor assiste, percebemos que quase a metade é responsável, pedagogicamente, por um aluno. Isso colabora com a organização do material, com o atendimento e com a didática, pois é um aluno, com laudo, que o professor deve atender. Este atendimento é feito com adaptação de material didático, elaboração de atividades adquadas para a necessidade do aluno e, de certa forma, apoio à família.

Em relação ao material didático, perguntamos se os professores precisaram adaptar ou elaborar material didático para os alunos, os quais assistiam. A maioria disse que sim. Que precisou elaborar ou adaptar o material para o estudante. 72,1% disseram que foi preciso adaptar o material recebido para enviar ao aluno. E, em relação a elaborar o material, 61,1% disseram que foi necessário criar todo o material.

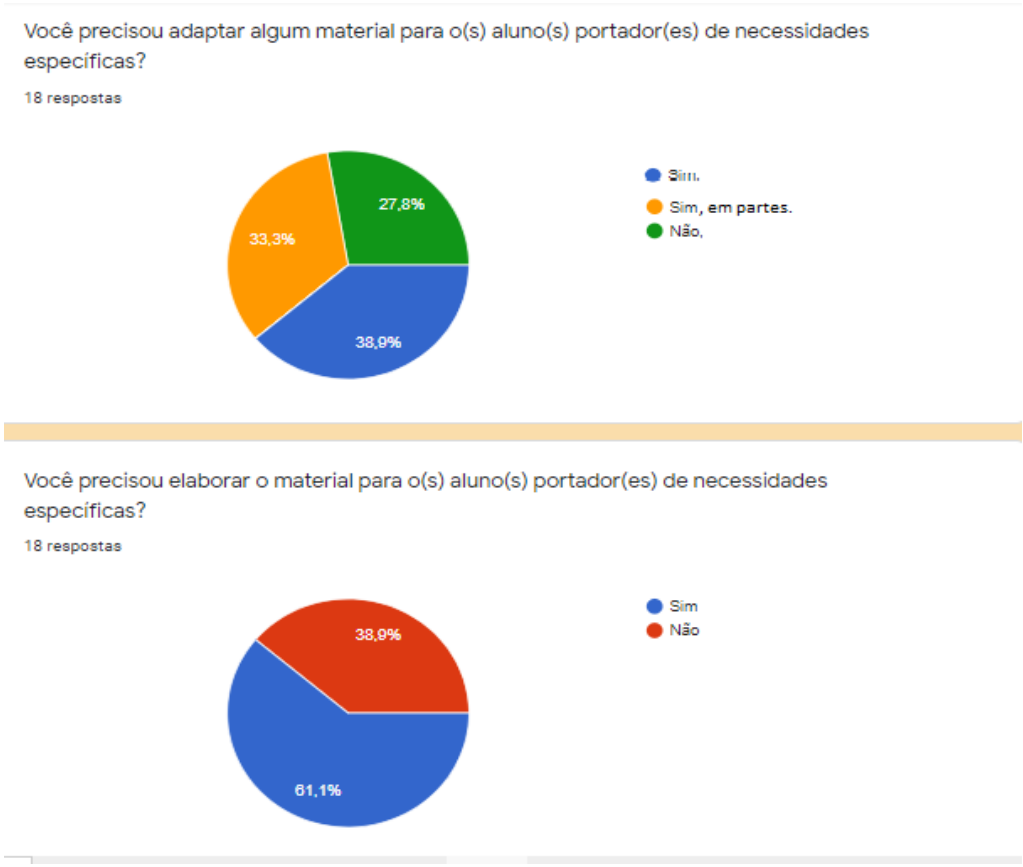


IMAGEM 6

Partimos, então, para as questões em relação ao ensino remoto. Perguntamos como o trabalho foi efetuado. Vejamos o gráfico gerado em forma de imagem:

IMAGEM 7

Aqui, observamos que a maior parte dos docentes executou o trabalho de forma 100% remota. Não indo à escola para nenhuma atividade. Ou seja, não houve ensino híbrido em nenhum momento do processo.

No mesmo sentido, perguntamos se os docentes sabiam se seus alunos tinham acesso à internet, visto que, no ensino remoto, a comunicação é feita, quase que exclusivamente, por aplicativo de troca de mensagens.

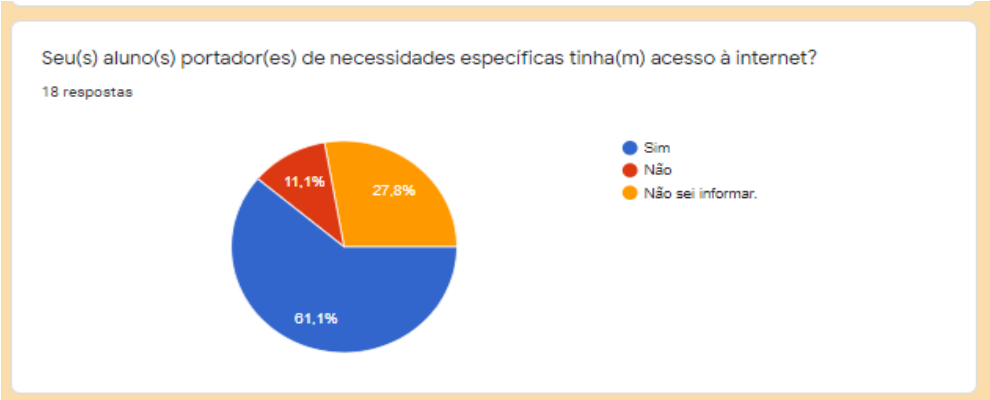


IMAGEM 8

O dado mais relevante foi que 27,8% não sabem se os alunos têm ou não acesso à internet. E, ainda, na pergunta seguinte do formulário, conforme a IMAGEM 9, 16,7% não sabem informar se seus alunos portadores de necessidades específicas, que não possuíam acesso à internet, receberam o material da escola ou preparado pelo professor.

IMAGEM 9

Ao questionarmos sobre o nível de dificuldade de para executar o trabalho remoto, os professores que responderam ao formulário se agruparam conforme gráfico da IMAGEM 10.

IMAGEM 10

Apenas 11,1% não consideraram nenhum nível de dificuldade para executar o trabalho remoto. Os outros 88,9% alegaram ter tido algum nível de dificuldade para executar o trabalho remoto. Em outro gráfico, notamos que dos 18 professores que responderam à questão proposta, 10 consideraram que a aprendizagem aconteceu, conforme IMAGEM 11.

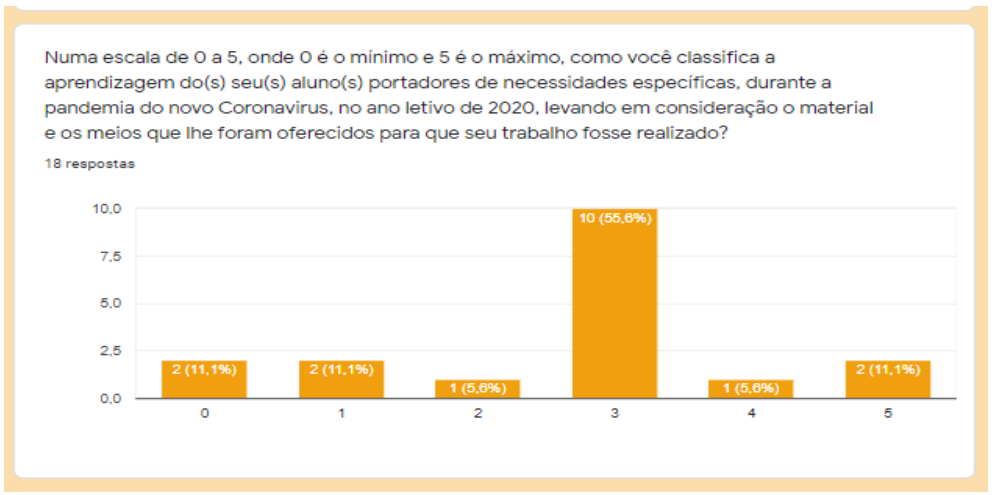


IMAGEM 11

Percebemos, aqui, que mesmo diante de todas as dificuldades impostas pelo ensino remoto, o aprendizado ainda ocorreu, para a maior parte dos alunos portadores de necessidades específicas.

Sobre o interesse do docente para ter informação sobre o ensino remoto para estudantes portadores de necessidades específicas, algo nos chamou a atenção. Dos 18 professores que responderam ao formulário, 3 disseram ter zero interesse em se informar sobre metodologias no ensino remoto para a educação especial. O total desinteresse desses 3 professores seria pelo fato, talvez, do desconhecimento de metodologias ativas.

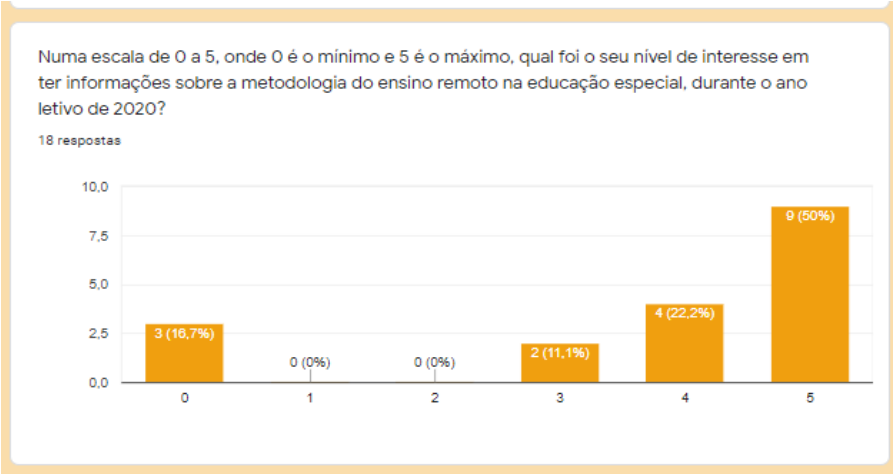


IMAGEM 12

O próximo gráfico, de certa maneira, evidencia esse desinteresse. Mesmo o ensino remoto sendo obrigatório, 16,7% dos docentes não fizeram nenhum curso sobre o tema. Mesmo os cursos sendo oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação e havendo vários cursos gratuitos no YouTube e outras plataformas.

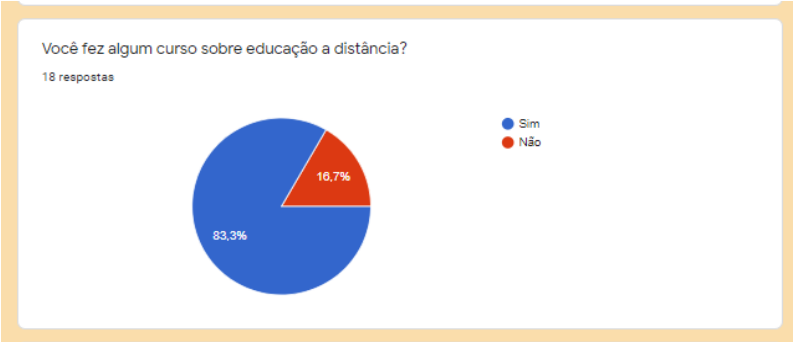


IMAGEM 13

Seguindo na análise das questões propostas, 77,8% - conforme IMAGEM 14 – disseram que tiveram tempo hábil para conhecer os alunos pessoalmente. Mas isso não incluiu identificar dificuldades e defasagem no aprendizado. Ao longo do ensino remoto, essas dificuldades foram aparecendo à medida que os professores foram recebendo as atividades. E, por vez, acreditamos que muitos problemas não puderam ser detectados porque não é possível saber se o estudante fez as atividades sozinho ou se alguém o ajudou.

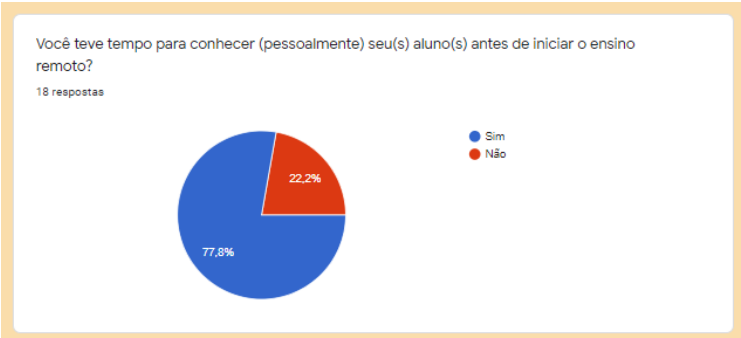


IMAGEM 14

Ainda neste sentido, 88,9% disseram que acreditam que houve algum prejuízo no processo ensino-aprendizagem dos alunos portadores de necessidades específicas, durante o ensino remoto no ano letivo de 2020. Este gráfico – IMAGEM 15 – mostra a consciência do docente em relação a todas as dificuldades vividas por eles e pelos alunos.

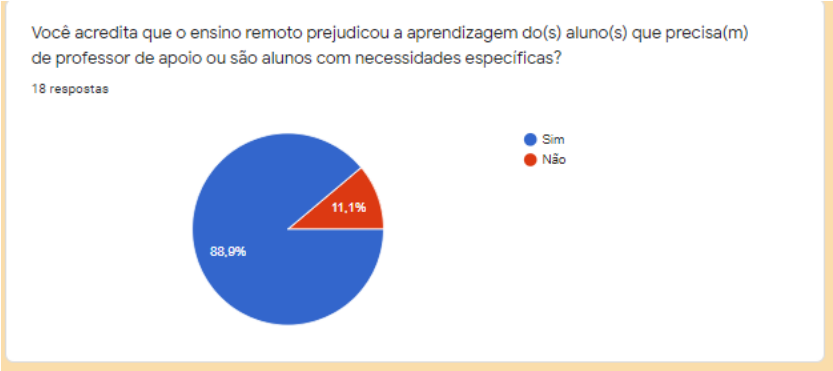


IMAGEM 15

Na imagem que ilustra o próximo gráfico – IMAGEM 16 – percebemos como os recursos como vídeos no YouTube foram úteis nas aulas. Como professor em casa, a internet foi a maior aliada na elaboração das aulas. Dos 18 professores, 10 disseram que gravaram vídeos próprios, 7 usaram o recurso de aulas pelo Meet, 13 enviaram áudio, 11 fizeram chamadas de vídeo pelo WhasApp, 14 usaram alguma imagem e 8 usaram músicas. O fato mais relevante foi que nenhum docente marcou a opção de não usar nenhum recurso além do material impresso e também nenhum marcou a opção "não usou nem o material impresso". Notamos, aqui, a responsabilidade e a determinação do professor em oferecer uma aula diversificada, mesmo estando em casa.

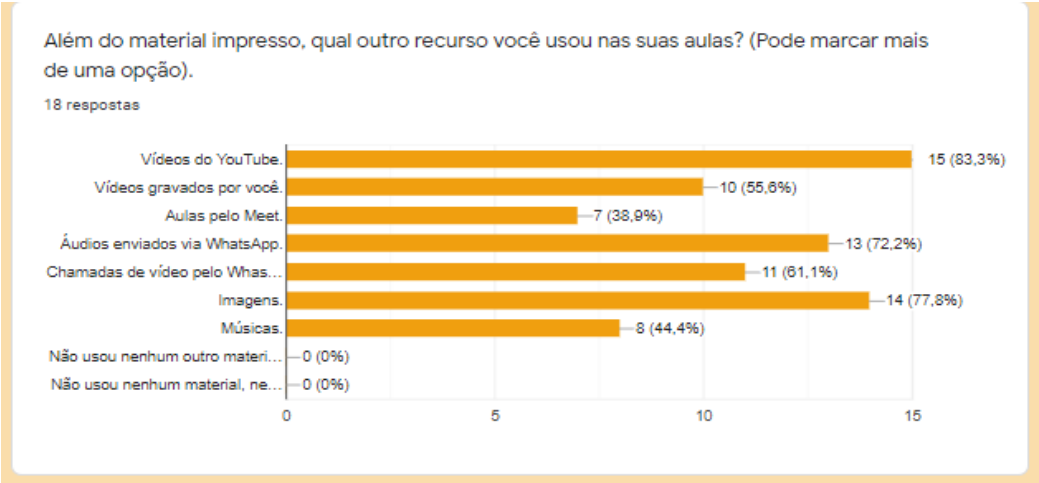


IMAGEM 16

O ensino remoto prejudicou alunos e professores, em muitos sentidos. Na IMAGEM 17, onde o gráfico representa as repostas dos 18 professores participantes da pesquisa, observamos que a maior parte dos docentes não

pontua suas dificuldades com o ensino remoto, em relação ao prejuízo no cumprimento das atividades, ao fato de não ter recebido algum tipo de apoio, incentivo ou formação.

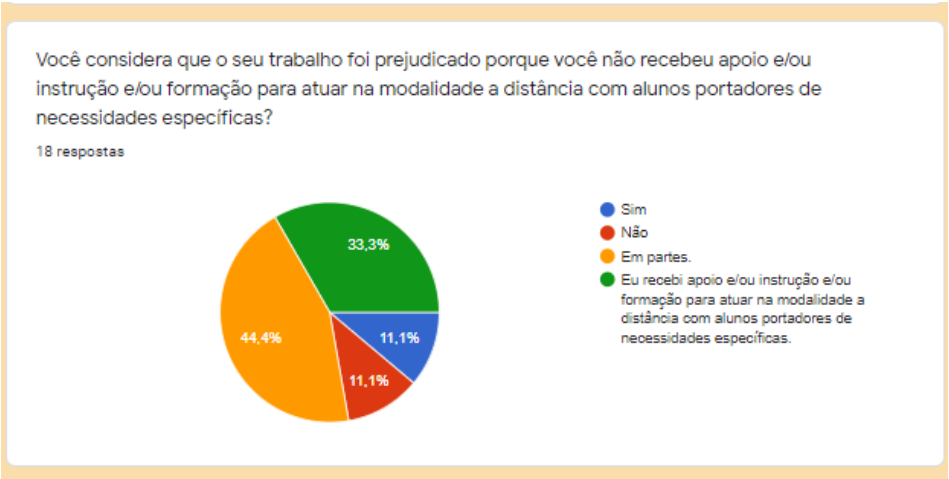


IMAGEM 17

CONCLUSÃO

A partir da análise dos gráficos, após o suporte teórico que nos alicerçou para a conclusão deste trabalho, conseguimos responder às 3 questões que se propuseram como problema neste artigo.

O docente do município da cidade de Areado-MG se organizou em casa, com cursos, adaptando material, enviando áudio, assistindo a vídeos e gravando aulas.

Para o público que respondeu ao formulário, a aprendizagem dos alunos portadores de necessidades específicas foi prejudica devido ao fato de esses alunos pois o ensino remoto não atendeu aos estudantes em questão.

Durante a pandemia, o professor regente ou o professor de apoio, em uma pequena quantidade, não sabem informar se os alunos receberam o material ou se estes tinham acesso à internet para que recebessem de forma digital as atividades adaptadas. Mas, a maioria dos docentes conseguiu envolver o aluno e, mesmo com dificuldade em muitos sentidos como o preparo para o ensino remoto, percebemos, por meio das respostas, que o ensino aconteceu, dentro das possibilidades.

Diante do que foi possível oferecer, o ensino remoto para os alunos portadores de necessidades específicas aconteceu. Mesmo com todas as

dificuldades, os docentes consideraram que o ensino foi prejudicado, mas que houve aprendizagem.

Referências

ARANTES, V. A. (Org.). Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 2006. p. 31 – 74.

ARRUDA, Marco Antônio; ALMEIDA, Mauro de. **Cartilha da inclusão escolar**: Inclusão Baseada em Evidências Científicas. Rio Preto: ABDA, 2014.

BRASIL (Congresso Nacional). Redação final do projeto de lei nº 1258 - C, de 1988, "que fixa diretrizes e bases da educação nacional". Diário do congresso Nacional, Suplemento 80, 14/05/1993.

CUNHA, Antonio. Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

DELORS, Jaques (0rg) **Educação um tesouro a descobrir – relatório para a comissão internacional sobre educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez, 1998.

KARAGIANNIS, A; STAINBACK, W; STAINBACK, S. **Fundamentos do Ensino Inclusivo**.In: STAINBACK, W; STAINBACK, S (org) *Inclusão um guia para educadores*. Porto Alegre, Artmed editora, 1999

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

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.** In:

RODRIGUES, D. **Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional.in:. (Org.)**. Investigação em educação inclusiva. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, 2007. v.2

TECNOLOGIAS, LETRAMENTO LITERÁRIO E PIBID: PRÁTICAS INOVADORAS

Monique Siqueira de Andrade
Jane Rose Silva Souza
Janice Rosane Silva Souza

INTRODUÇÃO

Este trabalho aborda a importância do Letramento literário e das tecnologias para o desenvolvimento de uma proposta de leitura inclusiva, que foi realizada pelo subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência(PIBID), intitulado Produção de Acervo de Áudio(PAA) PIBID/PAA, por meio do qual investiu-se na produção de CD de áudio contendo a leitura de textos literários. O subprojeto PIBID/PAA tinha como objetivo incentivar os estudantes a serem leitores e admiradores da leitura e da literatura, proporcionar aos discentes da Instituição de Ensino Superior - IES, participante do subprojeto, o contato com a realidade escolar e inserir pessoas com deficiência visual no mundo da literatura, por meio da gravação de CD contendo a leitura de textos literários.

Antes de apresentar o trabalho realizada, torna-se importante dialogar sobre algo que muitas vezes é percebido equivocadamente como sinônimos. Sendo assim, é preciso saber que letramento não é alfabetização, apesar de incluir tal processo. Também não é uma habilidade, embora envolva um conjunto delas e também de competências. Ele é complexo e envolve muito mais do que competência ou habilidade de decodificação por parte do indivíduo que lê.

Podemos dizer que letramento é a capacidade de ler e de escrever ou de interpretar o que se escreve. O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento. Para que possamos formar cidadãos atuantes é preciso reconhecer a importância da informação sobre o letramento. Letrar é colocar a criança no mundo letrado. O letramento é cultural. Através do letramento literário é possível incluir os indivíduos socialmente.

O PIBID/ FIC/ PAA, com o apoio da CAPES, teve o objetivo de promover a produção de acervos de áudio de textos literários e pretendia contribuir para a formação de professores como pesquisadores, para a identificação de problemas

pontuais no ensino-aprendizagem da leitura, para o desenvolvimento de soluções para os mesmos e para a promoção da integração social.

As dificuldades enfrentadas pelo deficiente visual são muitas e no que tange ao mundo da leitura, podemos afirmar que as dificuldades são impactantes, uma vez que não contamos com um acervo significativo em *Braille* e que muitas pessoas que possuem a deficiência visual não possuem o conhecimento da leitura do código *Braille.* Pensando na inclusão social não só dos deficientes visuais, mas também de todos aqueles que por algum motivo não tiveram acesso á literatura, este trabalho visou apresentar algumas estratégias utilizadas no projeto PAA para contribuir com uma melhora na qualidade de vida destas pessoas.

Letramento Literário

A Importância do Ato de Ler

A leitura é a ação de ler algo e tem a capacidade de influenciar a maneira de agir, pensar e até de falar dos indivíduos. Cada pessoa possui uma experiência própria, cotidiana e pessoal, tornando a leitura única, incapaz de se repetir. Por meio da leitura o indivíduo resgata lembranças especiais, que fazem parte da sua cultura. Equivocadamente, o conceito de leitura, na maioria das vezes, está reduzido a decifrar os códigos linguísticos e sua aprendizagem. Entretanto, não podemos deixar de levar em consideração o processo de formação social dos indivíduos.

O ato de ler não está unicamente relacionado ao entendimento do texto, relaciona-se, também, ao conhecimento que o leitor tem do mundo e é esse fator que dá vida ao texto. Paulo Freire (2013, p.11), afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra.” Com isso entendemos que o indivíduo a adquiriu com o aprendizado através de suas vivências de mundo e que tais vivências podem ser diferentes do que ele adquiriu no mundo da escolarização. A leitura de vários livros não adiantará se apenas decodificarmos as palavras sem compreender o verdadeiro significado que elas possuem.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), a leitura tem uma função de suma importância no processo de ensino e de aprendizado dos indivíduos, levando em conta que, com o desenvolvimento de sua competência leitora, o indivíduo poderá se tornar proficiente em todas as disciplinas. Sendo

assim, essas competências deverão ser construídas através das práticas de leitura que ocorrem dentro do ambiente da sala de aula. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

> A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Logo, podemos dizer que leitor competente é aquele que está preparado para selecionar e utilizar vários textos e consegue entendê-los. De acordo com Koch (2010, p. 13), nesse apontamento dos PCNs, "encontra-se reforçado, na atividade de leitura, o papel do leitor enquanto construtor de sentido, utilizando-se, para tanto, de estratégias, tais como seleção, antecipação, inferência e verificação." Observa-se que no processo de leitura o leitor recorre a muitos conhecimentos, que vão desde o conhecimento do mundo até os conhecimentos adquiridos no espaço escolar. A autora (Ibid) também afirma que os leitores recorrem a muitas estratégias no que diz respeito à construção de sentido. O indivíduo modifica sua visão de mundo à medida que insere em sua vida a leitura.

A leitura é considerada uma atividade que requer treino, mas também é considerada um desenvolvimento cognitivo por excelência. Ao ler, são promovidas outras competências e capacidades cognitivas, além da leitura. Mas o que vem a ser desenvolvimento cognitivo? Antes de entrar na questão do desenvolvimento cognitivo é necessário entender o que os estudiosos dizem a respeito do termo cognição, que se refere a um conjunto de habilidades cerebrais/mentais necessárias para a obtenção de conhecimento sobre o mundo. O indivíduo se desenvolve cognitivamente todos os dias de sua vida e, diante disso, observa-se que o desenvolvimento não ocorre sem a aprendizagem. A leitura amplia os conhecimentos já existentes além de permitir que o indivíduo adquira outros novos, levando quem lê a níveis mais elevados de desempenho cognitivo.

A leitura é uma ferramenta fundamental para que o indivíduo consiga posicionar-se, ter opinião, desenvolver o senso crítico, fatores essenciais para a vida em sociedade. O acréscimo de conhecimento, através da leitura, está intrinsecamente ligado à construção do senso crítico, de como as pessoas se portam perante o mundo. A leitura proporciona aos indivíduos benefícios como aquisição de conhecimentos, estímulo à brincadeira e à criatividade, desenvolvimento da capacidade de argumentar, ampliação do vocabulário, incentivo a reflexão e à formação de opinião, utilização de recursos de linguagem e outros de igual importância para o crescimento do ser humano no espaço em que vive. Proporciona, ainda, acesso a conteúdo e, desta forma, contribui para a expansão do conhecimento. Ler é sempre uma oportunidade para que as pessoas aprendam algo novo. No que tange a ampliação de vocabulário, ao ler o indivíduo entra em contato com palavras que para ele podem ser desconhecidas, tornando necessária a busca pelo significado de tais expressões. Ler é uma prática que se reflete no domínio da escrita.

Os benefícios que a leitura proporciona ao ser humano são inúmeros. O cérebro humano precisa manter-se ativo para continuar saudável e uma das melhores maneiras de fazê-lo continuar ativo é a leitura. A busca do conhecimento é uma atividade inerente e exclusiva do ser humano e ler é uma forma de que ampliar sua aquisição. A leitura é uma forma de inclusão social e precisa ser enfatizada como tal. Ao ler, o indivíduo tem a oportunidade de resgatar a cidadania.

A condição de letrado está no fato do indivíduo ser envolvido com as práticas sociais através da leitura e da escrita. A leitura tem grande influência na formação do ser humano. Atualmente vivemos em uma sociedade onde, cada vez mais, não basta somente ler e escrever, é fundamental que o indivíduo compreenda o que lê e saiba utilizar a escrita a favor de sua autonomia social.

A palavra letramento é utilizada no processo de inserção numa cultura letrada. Conhecer as letras é apenas um dos passos para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. O fato de o indivíduo ler e não compreender, o tornará alfabetizado, mas não letrado. O desenvolvimento dos processos cognitivos é que farão com que seja considerado letrado.

Os meios de leituras literárias devem ser utilizados de forma pontual nas escolas brasileiras, pois o letramento literário em salas de aula incentiva a prática de leitura transformadora. Sendo assim, os alunos são transformados em leitores aptos a interpretar e compreender o que os autores transmitem em suas obras. Despertar o hábito de ler, não por obrigação, mas simplesmente por prazer, cria uma rotina nas vidas dos leitores, na qual a leitura torna-se essencial para o cotidiano dos indivíduos.

O letramento vem atender a uma nova realidade. Pode-se dizer que letramento é a capacidade de ler e de escrever ou de interpretar o que se lê e/ou escreve, conforme afirma Marisa Lajolo (2006, p. 7): "Lê-se para entender o mundo, para viver melhor." Da mesma forma, para que possamos formar cidadãos atuantes é preciso reconhecer a importância do letramento como fator essencial para a formação cultural e crítica dos indivíduos.

Letramento e alfabetização, apesar de caminharem juntos, não significam a mesma coisa. A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (TFOUNI, 2010). O indivíduo que é alfabetizado sabe ler e escrever, mas não necessariamente consegue interpretar o que está lendo. A pessoa letrada é aquela que se utiliza da leitura e da escrita, de forma a se orientar no mundo que vive. O letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado (TFOUNI, 2010). Sendo assim, o que podemos definir como letramento? Os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita (KLEIMAN, 2008). Aos poucos o conceito de letramento foi introduzindo-se no discurso escolar. O letramento é de suma importância para o bom desenvolvimento da compreensão dos textos e para o desenvolvimento do gosto e do prazer pela leitura e para a postura social que o indivíduo exerce ou exercerá.

O letramento é uma atividade social. As práticas de letramento estão relacionadas às decisões que os indivíduos tomam de acordo com seus valores. Sendo assim, as atividades voltadas para o letramento têm uma finalidade para cada um desses indivíduos. As pessoas não leem e escrevem pelo simples fato de ler e escrever, pratica-se essas ações por diferentes motivos, como ler uma receita

e entender como se faz uma determinada comida, ler uma bula de remédio para saber como tomar a medicação, dentre outras coisas. Ler e escrever forma, desta maneira, as práticas de interações sociais que são materializadas pelos objetivos que cercam a comunicação e, logo, a leitura e a escrita. Lê-se e escreve-se para que seja possível entender o que está ao redor.

Um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita, de maneira ética, crítica e democrática (ROJO, 2009). O reconhecimento por parte da escola no que diz respeito aos letramentos do cotidiano é de fato algo importante. São diversas as práticas de letramento que ocorrem no cotidiano, portanto, observá-las poderá auxiliar os estudantes a perceberem suas próprias práticas como relevantes para que os mesmos alcancem os objetivos pretendidos.

INCLUSÃO SOCIAL

Ainda hoje, a inclusão social passa por muitos problemas para que de fato promova a inserção dos indivíduos na sociedade. Sendo muito ampla, a inclusão social é uma expressão utilizada para se fazer referência à inserção de pessoas com algum tipo de deficiência ao meio social e, também, podemos associá-la a baixas condições econômicas, a falta de acesso à tecnologia, a luta contra o preconceito racial, dentre outros. Dessa forma, pode ser definida como o ato ou efeito de incluir socialmente as pessoas. No que se refere a quem tem deficiências, incluí-las significa torná-las participantes da vida social, econômica e política, assegurando o respeito e efetivação de seus direitos.

A Organização das Nações Unidas (ONU) criou um decreto que tornava o ano de 1981 o Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência (AIPPD). Foi nesta época que sociedade passou a perceber que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos daqueles que são considerados normais. A acessibilidade tornou-se um assunto discutido por todos. No entanto, ainda temos uma cultura muito pequena em relação à inclusão social.

Atualmente, conta-se com muitos aparatos tecnológicos, que possibilitam uma maior integração do indivíduo com o mundo letrado. Assim, a proposta do Subprojeto PIBID/PAA – Produção de Acervo de Áudio – foi fazer uso de meios tecnológicos de fácil acesso e disponíveis gratuitamente para realizar a produção

de acervos em áudio de textos literários, possibilitando a inclusão de todos os indivíduos, inclusive os com deficiência visual, ao mundo literário. Diante dessa proposta, o Subprojeto PIBID/PAA elaborou algumas estratégias com o intuito de incluir ao mundo letrado os alunos da escola onde o projeto foi realizado, tanto os deficientes visuais como todos aqueles que, por algum motivo, não tiveram acesso à leitura.

Projeto Pibid – Letras - Português – Produção De Acervo De Áudio

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID é financiado pela CAPES e tem como objetivos incentivar e valorizar o magistério. O programa de incentivo e valorização do magistério oferece bolsas a estudantes de licenciaturas, para que os mesmos participem de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por instituições de ensino superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

O subprojeto Produção de Acervo de Áudio – PAA tinha como objetivo geral, conforme minuta do subprojeto, inserir os alunos participantes do PIBID, do curso de Letras, no âmbito escolar da educação básica da rede pública e promover a interrelação entre teoria e prática pedagógica do componente curricular de Língua Portuguesa, com ênfase no ensino de leitura de textos literários e na produção de acervo em áudio. Os (as) bolsistas foram preparados (as) por meio de oficinas semanais, que ocorreram na IES, e de pesquisas realizadas nas oficinas e fora delas.

O subprojeto PIBID/PAA através de oficinas de leitura realizadas com alunos (as) de uma escola municipal, situada no bairro de Guaratiba, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro – RJ tinha como objetivo gravar um CD de áudio com obras literárias que estivessem em domínio público e distribuí-los, como forma de propagação da leitura e da literatura. Este projeto visava principalmente inserir pessoas com deficiência visual, baixa visão e todos aqueles que por algum motivo não têm acesso ao mundo literário. Foram promovidas pelos bolsistas do subprojeto PAA oficinas de leitura que ocorreram na sala de leitura da escola. Estas oficinas atenderam os (as) alunos (as) do Ensino Fundamental II e visava à leitura de textos literários junto aos alunos (as), promovendo assim a melhora da proficiência leitora e desenvolvendo o gosto pela leitura de textos literários.

O Subprojeto PIBID/PAA, também tinha como proposta incentivar e tornar discentes leitores e admiradores da leitura e literatura, mas seu principal objetivo era levar a literatura para aqueles que não têm acesso a mesma. E como fizeram isso? Através dos bolsistas e dos alunos da escola municipal, oficinas de leitura foram realizadas com o propósito de realizar a gravação de CDs de áudio de textos literários. Como resultado final, produziram material em áudio com o intuito de aproximar portadores de deficiência visual, adultos não alfabetizados e alunos e alunas da Educação básica e da comunidade escolar à literatura.

Tecnologias Utilizadas nas Oficinas

O ato de ler não está unicamente relacionado ao entendimento do texto; relaciona-se, também, ao conhecimento que o outro tem do mundo e é esse fator que dá vida ao texto. Hoje, contamos com muitos aparatos tecnológicos que possibilitam uma maior integração do indivíduo com o mundo letrado.

Para a execução do projeto foi necessário que algumas estratégias fossem elaboradas e algumas ferramentas tecnológicas fossem usadas como aliadas ao processo. Além de computadores, celulares e internet, foram utilizados também alguns aplicativos que facilitaram a gravação dos textos lidos pelos alunos e alunas nas oficinas. Sabemos que as opiniões sobre o uso das tecnologias na escola acabam se dividindo, mas no caso do subprojeto PIBID/PAA foi indiscutível a necessidade de utilizá-los.

A integração das tecnologias na sala de aula é bem desafiadora, mas é preciso ter em mente que esta ferramenta deve auxiliar o professor e não atrapalhar suas aulas. O mesmo tem que saber utilizar estas ferramentas a seu favor e incentivar seus alunos e alunas a utilizarem a tecnologia de forma consciente, a favor de seu aprendizado.

No que tange ao subprojeto PIBID/PAA, na produção do CD de áudio com os textos literários lidos pelos (as) alunos (as) da escola municipal, foram utilizadas tecnologias baratas e gratuitas. Para a gravação dos áudios contamos com programas de gravação de voz dos celulares. Com um *smartphone* com *Android*, foi possível capturar as vozes dos discentes. São muitas as ferramentas encontradas na *internet* como: *Audio Recorder, Easy Voice Recorder, Simply Sound Recorder,* dentre outros.

Na confecção do CD de áudio, outras tecnologias foram utilizadas, que também estão disponíveis gratuitamente, evitando a necessidade da disponibilidade de grande capital financeiro. Para a gravação do CD contou-se com tecnologias simples, que permitiram transformar o projeto em algo real. Durante as oficinas foram utilizados aplicativos simples para captação dos áudios, com auxílio do celular. Programas gratuitos de software para conversão e edição dos áudios como *Audacity, Format Factory, Mp3 editor, Any vídeo converter*, foram utilizados para a gravação do CD que contém a leitura dos textos literários, que fizeram parte do processo de desenvolvimento do letramento literário de alunos e alunas da escola municipal.

O ***Audacity*** é um programa que permite editar, gravar, importar e exportar diversos formatos diferentes de arquivos de áudio. É possível gravar músicas e sons ao vivo ou converter diretamente material em fitas e CDs. Também pode ser utilizado para fazer cortes, mixes, mudar a velocidade da gravação e alterar os tons. Atualmente, apresenta um grande salto de qualidade sobre suas versões anteriores. No que diz respeito à gravação, o aplicativo possui quatro opções de fonte de áudio. São muitas as possibilidades de gravação deste aplicativo.

O ***Format Factory*** é uma solução completa para quem deseja converter vídeos, fotos e arquivos de áudio. Não importa o formato em que os arquivos estão, pois aceita absolutamente todos e transforma para praticamente qualquer outro tipo. Suas inúmeras possibilidades de ajustes, o fazem atingir exatamente o resultado que deseja.

O *Any Video Converter* é um programa que permite converter e editar vídeos além de extrair o áudio e baixar vídeos on-line. Fazer a conversão de um vídeo é uma atividade necessária e normal para reproduzir clipes nos diversos tipos de dispositivos. Como conversor de vídeo, ele suporta quase todos os formatos populares como AVI, MP4, MOV, MPEG, 3GP, ASF, FLV, RMVB, SWF, TY e dispositivos como *iPad, iPhone, iPod, Apple TV, Blackberry, Sony PSP, PS3*, dentre outros.

O *MP3 Editor* é um programa de edição e conversão de áudio, projetado para o usuário médio, com recursos profissionais. A ferramenta, além de gratuita, é muito simples e possibilita o uso de todos os seus recursos.

Estas ferramentas permitiram que o CD fosse elaborado, chegando as mãos de pessoas que não sabem ler, que são deficientes visuais, possibilitando, assim, a inclusão destes cidadãos no mundo letrado.

Considerações Finais

Com base na pesquisa realizada, mediante as informações obtidas através de leituras, conclui-se que letrar é colocar o indivíduo no mundo letrado. As várias transformações que ocorrem no mundo fazem com que novos conceitos e/ou termos surjam para designar fenômenos novos que ainda passam pelo processo de recepção e compreensão da sociedade na qual estão inseridas. Sendo assim, o vocábulo "letramento" vem atender a uma nova realidade.

Estimular a leitura é um trabalho árduo, porém extremamente necessário e importante para a vida do educando. O ambiente escolar e os profissionais da área de educação devem atuar como mediadores do saber, compreendendo a necessidade de promoção da autonomia dos discentes e colaborando para que o processo de ensino-aprendizado se dê de forma construtiva, tornando o sujeito em formação parte do processo de construção do conhecimento.

Entendendo a leitura e a escrita um fator essencial para a vida social das pessoas, verifica-se a necessidade de tornar esses processos acessíveis a todos de forma igualitária, quebrando, assim, as barreiras que os discursos dominantes impõem aos menos favorecidos e a todos aqueles que sofrem com alguma dificuldade, seja ela física, cognitiva ou financeira.

Este texto procurou demonstrar que o letramento vai além das escolas, no entanto as escolas e os seus educadores são peças fundamentais no processo de aquisição do saber, propagação do conhecimento e promoção da inclusão. E justamente por acreditar nisso que o subprojeto PIBID/PAA definiu como uma de suas metas investir na produção do CD de áudio com os textos literários lidos pelos (as) e para os alunos (as) da escola-campo, pertencente à Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, pois, além de socializar as obras e textos para todo alunado, independente de se ter ou não alguma dificuldade ou deficiência, proporcionou-lhe mais um aprendizado: a percepção das ferramentas tecnológicas como aliadas à construção de novos conhecimentos e à busca de soluções para as situações que fazem parte do cotidiano de cada pessoa.

Referências

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). **Língua Portuguesa: primeiro e segundo ciclos/Ministério da Educação.** Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam**.** 51. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

_____. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 11 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender:** os sentidos do texto**.** 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento***: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Linguagem e Escola:** Uma perspectiva social**.** 17 ed. Ed Ática, 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época, v.15).