

**Ana Estela Brandão Duarte
Jorge Adrihan N. Moraes
Patricia Vesz
(Organizadores)**

**MULTILETRAMENTOS SOB O OLHAR
INCLUSIVO: CAMINHOS
POSSÍVEIS EM BUSCA DA HUMANIZAÇÃO**

**Anais do III Congresso Nacional e I
Internacional de Tecnologias e
Comunicação da Educação Inclusiva**



MULTILETRAMENTOS SOB O OLHAR INCLUSIVO: CAMINHOS POSSÍVEIS EM BUSCA DA HUMANIZAÇÃO

Anais do III Congresso Nacional e I Internacional
de Tecnologias e Comunicação da Educação
Inclusiva

Rio de Janeiro
2023

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.

2023 - Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional (IDEHP).

Conselho Científico do Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional:

Ana Estela Brandão Duarte (PMG/PE)
Claudineide Ana de Lima (SEE/PE)
Eliane Alves de Souza (UFRJ)
Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes (IDEHP)
Karen Santos D'Oliveira (PMM/RJ)
Luciene Suzarte Santos (PMC/SP)
Maria José Silva Almeida Trindade (PMC/SP)
Maria Madalena de Pontes Melo (CECIERJ)
Monique Siqueira de Andrade (FEUC)
Patricia Vesz (UNIASSELVI / SMECDLT)
Thamyres Gonçalves Gomes (SME/RJ)

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

Congresso Nacional e Internacional de Tecnologias e Comunicação da Educação Inclusiva (3. : 1. : 2022 : Rio de Janeiro, RJ)
Anais do III Congresso Nacional e I Internacional de Tecnologias e Comunicação da Educação Inclusiva [livro eletrônico] : multiletramentos sob o olhar inclusivo : caminhos possíveis em busca da humanização / organização Ana Estela Brandão Duarte, Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes, Patricia Vesz. -- 1. ed. -- Rio de Janeiro : IDEHP, 2023.
PDF.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-999597-0-7

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Educação inclusiva 3. Letramento 4. Racismo 5. Relações étnico-raciais 6. Tecnologia Assistiva (TA) 7. Tecnologia educacional I. Duarte, Ana Estela Brandão. II. Moraes, Jorge Adrihan do Nascimento de. III. Vesz, Patricia. IV. Título.

23-141095

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva 370.115

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



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

MULTILETRAMENTOS SOB O OLHAR INCLUSIVO: CAMINHOS POSSÍVEIS EM BUSCA DA HUMANIZAÇÃO

ORGANIZADORES:

**Ana Estela Brandão Duarte
Jorge Adrihan do Nascimento de Moraes
Patricia Vesz**

AUTORES:

**Aline dos Santos Moreira de Carvalho
Angela Regina da Silva
Douglas Soares Freitas
Edvania Ferreira Gomes
Felipe Gabriel Schultze
Fernanda Welter Adams
Halline Mariana Santos Silva
Luciano Soares Pedroso
Priscila Lemes da Silva Ferreira
Renata Rocha da Silva dos Santos
Rosana dos Reis da Silva
Rose Cléia Maria Barros Mendes
Simone Esteves da Silva
Suely dos Santos Silva
Suzana Ramos Vieira Francini
Valmir Leandro Pio**



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: SOBRE O IDEHP E O CONGRESSO.....	9
PRÁTICAS ANTIRRACISTAS - RESGATE VALORATIVO DA ETNIA NEGRA BRASILEIRA.....	10
AÇÕES PEDAGÓGICAS NO COMBATE AO RACISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	25
CONVERGÊNCIAS ENTRE O CINEMA E O CURRÍCULO: DEMOCRATIZADO BENS CULTURAIS.....	36
APRENDIZAGEM NOS TEMPOS ATUAIS, TECNOLOGIA, EMOÇÕES E PANDEMIA.....	47
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E EXCLUSÃO.....	57
O QUE PENSAM OS LICENCIANDOS DE CURSOS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA SOBRE A DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SUA FORMAÇÃO INICIAL.....	71
EXPERIMENTOS SIMULADOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	84
LUDICIDADE: IMPORTANTE PERSPECTIVA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM COM ALUNOS AUTISTAS.....	102
OS DESAFIOS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS COM TEA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO REGULAR.....	111
SALA DE AULA INVERTIDA: RESPEITAR OS RITMOS E POTENCIALIZAR AS HABILIDADES DE APRENDIZAGEM DE CADA EDUCANDO.....	121
TECNOLOGIA ASSISTIVA NAS PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS.....	135

**AS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS APLICADAS NO LETRAMENTO,
METODOLOGIAS ASSISTIVAS PARA O SUCESSO EDUCACIONAL
INCLUSIVO.....150**

APRESENTAÇÃO: SOBRE O IDEHP E O CONGRESSO

O Instituto de Desenvolvimento Humano e Profissional (IDEHP) é uma instituição reconhecida no cenário acadêmico pelo desenvolvimento de pesquisa e reflexões interdisciplinares em educação. Nesse sentido, desenvolve várias ações presenciais e virtuais, a partir de simpósios, seminários, congressos e cursos de capacitação profissional. Sendo assim, nos dias 16 a 19 de novembro de 2022, de forma 100% virtual, organizou o **III Congresso Nacional e I Internacional de Tecnologia e Comunicação na Educação Inclusiva (CONTECEI)** que abordou o tema: *Multiletramentos sob o olhar inclusivo: caminhos possíveis em busca da humanização*. Com a primeira edição internacional, reuniu pesquisadores dos Estados Unidos, França, Espanha e Paraguai.

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 em seus mais diversos aspectos, em busca de uma sociedade cada vez mais humanizada.

PRÁTICAS ANTIRRACISTAS – RESGATE VALORATIVO DA ETNIA NEGRA BRASILEIRA

ANGELA REGINA DA SILVA.¹

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há quase dois séculos os pertencentes da etnia africana atuam contundentemente para ter as mesmas oportunidades educacionais, que os pertencentes da etnia branca. A rigor as pessoas não brancas são subvalorizadas no mercado de trabalho, logo não sendo detentoras dos elementos valorativos da sociedade capitalista brasileira.

A omissão do Estado tem contribuído para dizimar sonhos de gerações de famílias negras, as quais em sua maioria ao longo dos cento e trinta e quatro anos de convivência civil igualitária com os brancos, têm conseguido apenas o básico para sobrevivência. Os parques direitos tem sido garantidos através de ordenamento legislativo, uma vez que os direitos básicos à vida quase sempre são negligenciados ou negados à população de pretos e pardos.

Questões sociais inexoravelmente são vistas como questões criminais e para alterar esse projeto nocivo, os pretos e pardos se movimentam para exigir leis que, garantam o acesso à saúde, à moradia digna, à educação e ao emprego. Essas reivindicações geraram positivities na área educacional com destaques para a Lei das Cotas nas universidades públicas e a lei para inclusão no currículo em âmbito nacional do estudo da história e cultura dos povos africanos e afrodescendentes no Ensino Básico.

Ainda há um longo caminho a percorrer na questão educacional, já que currículo é uma palavra um tanto o quanto profética, por projetar hoje o que se deseja para o amanhã. O reconhecimento da importância das causas de pretos e pardos nesse país são urgentes, pois se trata de

¹ Mestre em Ciências da Educação, pela Universidade Columbia/PY. Especialista em Trabalho Pedagógico Orientação, Supervisão e Administração) Universidade do Grande Rio: Licenciatura em Letras (Português/Literatura) Universidade do Grande Rio. Professora Aposentada do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

reparação histórica e cultural da invisibilidade ofertada ao povo de descendência africana por quase quinhentos anos.

Um dos desafios educacionais postos para as primeiras décadas do século XXI no Brasil, tem sido a fidelização do aluno preto e pardo na escola até o término do Ensino Básico, para isso vários esforços estão sendo empreendidos. O acolhimento às práticas educativas antirracistas pode se configurar como potente aliado nessa tarefa para elevação da escolaridade desse público.

2. RACISMO COMO BASE FORMADORA DA NAÇÃO BRASILEIRA

Os colonizadores estabeleceram diferença entre eles e os povos de origens africana baseando-se na cor da pele, a partir daquela flutuação estabeleceram o critério de superioridade, no qual os brancos possuíam o saber e os negros eram ociosos. Apropriaram-se do conhecimento que julgavam úteis para aprimorar suas práticas no desenvolvimento das atividades econômicas e sociais e aniquilaram os saberes que julgaram desnecessários.

Em território colonial português americano, os povos indígenas foram vistos dessa forma pelo Padre Nobrega em 1556: “Não eram essencialmente maus, mas capazes de se converter, porque são seres humanos”. (KLEIN, 2016, p.7), conversão e aculturação. Já os trasladados africanos negros foram coisificados, logo escravizados por não possuírem alma.

O desejo de formatar a nação brasileira ganhou novos contornos, a partir da chegada da Família Real em 1808. Da primeira metade do século XVI até a segunda metade do século XX, o projeto educacional governamental não alcançou todos os cidadãos da sociedade brasileira, somente com a Constituição Cidadã, promulgada em 05 de outubro de 1988, Art. 205, essa realidade se alterou: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.

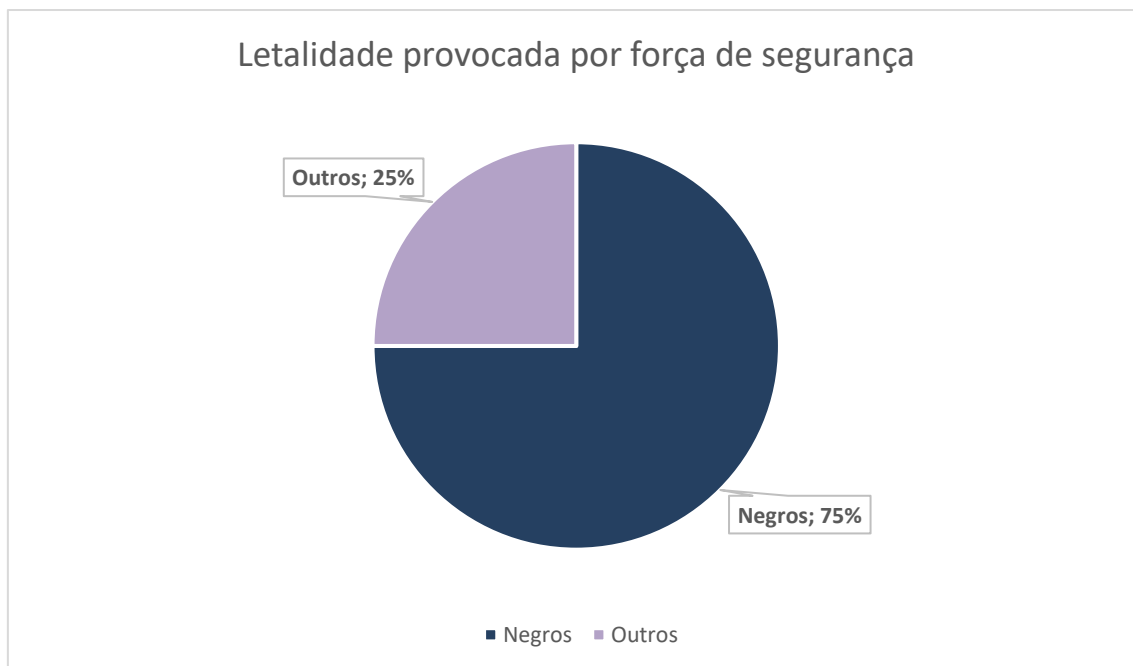
Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Pode-se afirmar que o acesso à educação para os pretos e pardos tornou-se possível, a partir da universalização da Educação Básica, assim como o Ensino fundamental regular ministrado em língua materna indígena. “Os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os índios, os mais discriminados.” (LOPES, 2005, p.187). Como se fossem rançosos e contaminassem tudo e a todos.

Atualmente, entende-se que não há diferença entre seres humanos, já que todos possuem inteligência, racionalidade e autoconsciência, extinguindo-se assim, qualquer dúvida sobre o potencial de qualquer pessoa seja preta, seja parda, seja indígena, seja branca, seja brasileira, seja estrangeira. Porém, as práticas preconceituosas e injustas continuam. Quase toda totalidade do povo preto e pardo residem nas periferias das cidades ou nas favelas:

As oito e meia da noite eu já estava na favela respirando o odor dos excrementos que mescla o barro podre... Quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digna de estar num quarto de despejo”. (JESUS, 2016, p. 31)

Morando fora do contexto dos lugares de moradias nobres nas cidades, o povo preto e pardo padecem de segurança institucionalizada, basta observar a porcentagem de mortos pela força policial brasileira.



Fonte: sismmac.org.br/a-cada-23-minutos-morre-um-jovem-negro-no-brasil

Das 5.804 mortes efetuadas por agentes policiais em 2019, 4.533 eram pessoas negras, ou seja, do total de 100% de mortes, 25% correspondiam a pessoas não negras ou pardas e 75% correspondiam a pessoas da etnia negra. É preciso cessar o derramamento de sangue de pessoas pretas e pardas, imediatamente.

A morte de pessoas negras ocorre em qualquer parte do Brasil, porém em se tratando do Estado do Rio de Janeiro, no Município do Rio de Janeiro, os locais de moradia dessas pessoas também são palco de morte. No dia vinte e quatro de maio de dois mil e vinte dois, uma operação conjunta entre a polícia estadual e polícia federal reuniu agentes do Batalhão de Operações Especiais da Polícia Militar (BOPE), da Polícia Federal (PF) e Polícia Rodoviária Federal (PRF), na Vila Cruzeiro em busca dos representantes superiores da facção do Comando Vermelho, a partir das 05:46 da madrugada vitimando vinte três moradores daquela favela.

O que levou o questionamento do ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Edson Fachin sobre o descumprimento de preceito fundamental nº 635², incursões nas favelas.

² www.mptj.mp.br/adpf-635

Esse fato traz à lembrança os cantores e compositores Sidney da Silva e Marcos Paulo de Jesus Peixoto com o Rhythm and Poetry (Ritmo em poesia), que dizia:

(RAP DA FELICIDADE)³

*Eu só quero é ser feliz, andar
tranquilamente na favela onde eu
nasci, é
E poder me orgulhar e ter a consciência
que o pobre tem seu lugar.
Minha cara autoridade
eu já não sei o que fazer
Com tanta violência eu sinto medo de
viver
Pois moro na favela e sou muito
desrespeitado
A tristeza e a alegria aqui caminham
lado a lado
Eu faço uma oração para uma santa
protetora, mas sou interrompido a tiros
de metralhadora
Enquanto os ricos moram numa casa
grande e bela
O pobre é humilhado, esculachado na
favela
Já não aguento mais essa onda de
violência*

(RAP DA FELICIDADE, CIDINHO E DOCA, 1994)

Morar em favela é um problema social, que tem sido encarado como problema criminal pelas autoridades, uma vez que os representantes legais da segurança pública garantem que, indivíduos praticantes de más condutas sociais residem ou se escondem naqueles territórios e por isso, o uso de truculências é necessário nas incursões policiais.

3. ARCABOUÇO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

3.1 DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO

A educação como produto confere a quem a possui um bem inalienável, tanto as instituições privadas, quanto as unidades educacionais públicas são regidas por leis emanadas do Poder Executivo, que tem desenvolvido projetos educacionais para melhorar a performance

³ www.lettras.mus.br/cidinho-e-doca

do sistema educacional brasileiro através de leis, para alavancar o ensino-aprendizagem dos alunos e o reconhecimento do profissional da educação. Algumas das principais leis governamentais:

- A Lei nº 13.005, passou a vigorar em 25 de junho de 2014 até 2024, como consta na Constituição Federal de 1988. A União, os Estados e os Municípios devem ofertar ensino de qualidade aos brasileiros, para que possam ter as mesmas prerrogativas educacionais, com a erradicação do analfabetismo, reconhecimento dos profissionais da educação e gestão democrática.

A Base Nacional Comum Curricular foi homologada no dia 20 de dezembro de 2017, pelo então Ministro da Educação José Mendonça Filho, em Brasília. O Presidente interino do Brasil, Michel Temer, a Secretária Executiva de Educação, Maria Helena Guimarães e autoridades governamentais estiveram presentes à cerimônia. Maria Helena Guimarães desenvolveu o seguinte pensamento acerca das mudanças identificadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

“A Base Comum Curricular (BNCC) é uma política de estado iniciada em 2014, que perpassa governos e políticas partidárias. É um passo importante para o avanço da educação brasileira”. Por ter em vista qualidade e igualdade de ensino em âmbito nacional.

- A Lei nº 10.639/2003, modificou a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, na qual passou a constar a obrigatoriedade da inclusão do estudo da História e da Cultura dos Afro-Brasileiros no currículo do Ensino Fundamental e Médio, das escolas públicas e privadas, em território nacional.

- A partir da Constituição de 1988, o Poder Executivo ocupou-se em promover educação inclusiva, pelo menos em forma de lei, com acompanhamento direto e indireto. Direto através das visitas de supervisores e indireto através de testes de proficiência elaborados pelos governos locais.

- O Programa de Desenvolvimento da Educação, Decreto nº 6.094/2007, foi criado para observar o fluxo escolar (aprovação, reprovação, repetência, defasagem série-idade). Visava envolver todos os participantes do processo educativo, num pacto para melhorar os resultados ou maximizar os bons resultados obtidos pelos estudantes e unidades escolares, “Compromisso Todos pela Educação”.

Apesar de ser um programa governamental, as estratégias para aplicação ficaram a cargo dos governos estaduais. O Programa Estadual de Gestão Escolar, do Governo do Estado do Rio de Janeiro, propunha:

Os diretores escolares devem ter, por princípio, a gestão de Instituições públicas competentes, tornando possível que os valores e atitudes estejam de acordo com uma conduta, inovadora e colaborativa, na resolução de problemas que ocorram na rede estadual de ensino. (PEGE - RJ, 2008, p. 01).

4. MODALIDADES DE ENSINO

4.1 ENSINO SUPERIOR FORMAÇÃO ACADÊMICA

Alguns cursos de licenciatura oferecem aos futuros docentes uma visão diferente da realidade da Educação Básica no Brasil, que ao se depararem principalmente com o sistema público de ensino chocam-se.

Apesar da autonomia para composição da matriz curricular, o referencial teórico das universidades continua ancorado em autores estrangeiros, brancos, comprometidos com suas vivências, que nem sempre se aproximam da complexa realidade brasileira. Gama, (2020, p. 106): “Não a partir da reprodução e replicação dos conteúdos eurocêntricos e esbranquiçados que digerimos e metabolizamos”. Estudar apontamentos de diversos autores é útil e favorável para completar a formação acadêmica de qualquer aluno do curso superior, mas trabalhar autores nacionais torna-se imprescindível, para compreensão da realidade dos futuros profissionais de educação e de qualquer outra área de atuação.

Ações afirmativas compensatórias foram criadas para reparação de injustiças educacionais, a Lei nº 12.711/2012, conhecida como a Lei da Cota, garante reserva de 50% das matrículas para universidade federais

para negros e pardos, salvo aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁴, comprovação da própria hipossuficiência ou do(s) seu (s) responsável (is) e ter estudado o Ensino Médio em colégio público.

Tem contribuído para acelerar o processo de alteração nos parâmetros educacionais universitários, uma vez que esses alunos desejam compartilhar com seus pares os ensinamentos recebidos na academia. Fragmento do discurso do Coletivo Negro de Psicologia reflete esse desejo: “A melhor forma de respeitarmos o legado dos nossos ancestrais e antepassados, é nos organizarmos em prol da nossa autonomia acadêmica e da devolutiva da nossa formação a nossa comunidade.” (GAMA, 2020, p.107).

Na impossibilidade de os profissionais de educação não conseguirem adequar o conteúdo teórico adquirido na academia ao cotidiano escolar das escolas do Ensino Básico, pode gerar sentimento de incapacidade, assim sendo, faz-se necessário nos cursos universitários a disponibilização de saberes de outros grupos étnicos e de autores identificados com as questões étnico-raciais.

4.2 ENSINO BÁSICO

4.2.1 ENSINO MÉDIO - GESTOR

Como conduzir uma escola antirracista num país que teve sua estrutura educacional, baseada na diferença da cor da pele? Esse desafio também é posto aos dirigentes de unidades educacionais da atualidade, uma vez que, no período Imperial os dirigentes foram coagidos a impedir o acesso de pessoas pretas: “O estatuto de ‘escolar’ se encontra definido quando observamos os impedidos de matrícula: escravos, doentes contagiosos e não-vacinados”. (GONDRA e SCHUELER, 2008, p.53).

No século XXI, o desafio recai em garantir a permanência dos alunos pretos e pardos até a conclusão do Ensino Médio. Gestores de escolas públicas são responsáveis pela organização, manutenção, gerenciamento das atividades acadêmicas e documentais da unidade de

⁴ <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>

ensino. Para Lück (2009, p.18): “Quanto maior for a escola e mais complexo seu ambiente, mais árdua se torna a tarefa do diretor para desincumbir-se do seu papel”. Sendo assim, o gestor não deve fechar-se no seu saber, ao contrário deve buscar parcerias com todos os envolvidos no processo educacional para promover acolhimento aos alunos, visando a promoção da justiça educacional para todos que precisarem.

4.2.2 ENSINO MÉDIO- ALUNO

“Minha maior bronca é me sentir diferente do resto da turma lá do colégio”. (NICOLELIS, 2005, p.10). Esse pensamento deve ser recorrente para alunos pretos e pardos. Permanecer por horas em sala de aula ao lado de diferentes pessoas, deve ser algo perturbador, mas deixar de frequentar a escola também não é a melhor solução:

Dados do Censo		
Pessoas na idade de 14/29 anos	Não completaram o Ensino Médio	Pretas/pardas
50 milhões (100%)	10,1 milhões (20,2%)	7,241 milhões (71,7%)

Fonte: Agência IBGE notícias

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística esclarece que, não completaram alguma das etapas da Educação Básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado o ensino formal. A realidade é que milhares de pretos e pardos ao completarem 29 anos, ainda não concluíram o Ensino Médio, logo não têm como acessar o curso Superior.

Após a universalização do Ensino Básico, o desafio tem se concentrado em criar estratégias para que o aluno preto e pardo (principalmente), permanecerem na escola até a conclusão do Ensino Médio, a fim de obterem credencial para especialização no Pós-Médio ou carreira acadêmica.

5. EDUCAR PARA RESPEITAR AS DIFERENÇAS ÉTNICAS

Caber no meio, ser igual aos meus colegas... Afinal, o que me faz tão diferente? Estou cansada de saber, mas vale a pena conferir. Pulo da cama e enfrento o espelho no banheiro. O espanto começa por esse cabelo crespo, horrível: nem chapa de cabeleireiro consegue dar jeito. Já usei tudo que foi pasta alisante, até ferro de passar roupa – saiu tanta fumaça da minha cabeça. (NICOLELIS, 2005, p.10)

Ter cabelo crespo, não a tornava especial em relação as outras pessoas, porém ao se comparar às pessoas com cabelo liso inferiorizou-se. A autora experimentou o ferro de passar roupa para alisar o cabelo, já o povo preto usava o Pente quente.

Os procedimentos disponíveis para o alisamento do cabelo crespo variam de acordo com a época, Pente quente (esticava os fios capilares) e a Chapinha (enrolava o cabelo, após ser esticado pelo pente quente). Essa técnica foi utilizada mais frequentemente no século XX, a qual consistia em esquentar um pente feito de ferro na chama do fogão ao máximo e depois o passar no cabelo com auxílio de um óleo ou creme e um pano para não queimar a mão. Além de esquentar o couro cabeludo e por vezes o queimar era pouco eficaz, pois bastava o contato com o vento ou com água para o fator genético prevalecer.

FOTOS ILUSTRATIVAS



Chapinha (Fonte: Própria)



Pente quente (Fonte: Própria)

Nesse contexto vale ressaltar a Psiquiatra, Psicanalista e Escritora Neusa Santos (1983), ao destacar que os negros foram subjugados e na tentativa de serem vistos como gente, elegeram o branco como modelo a ser seguido.

Trabalhar práticas antirracistas é assentir essa informação e trabalhar as questões identitárias de pretos e pardos, através dos quatro eixos temáticos propostos na Base Nacional Comum Curricular:

Eixo 1: Linguagens, Educação Visual e Interdisciplinaridade.

Eixo 2: Educação Matemática e Interdisciplinaridade.

Eixo 3: Educação em Ciências da Natureza e Interdisciplinaridade.

Eixo 4: Educação em Ciências Humanas e Interdisciplinaridade.

O gestor deve atuar harmoniosamente com sua equipe para desenvolver atitudes favoráveis ao ingresso e permanência do aluno na escola, pois o time administrativo deve estar em consonância com o time docente para elaboração de práticas inclusivas para todos. Rodrigues (1999), desperta para o importante papel da escola em ajudar a ascensão intelectual e social dos menos favorecidos.

No entanto, ainda se tem relato de história como o da Professora de Português que comparou os estudantes do Colégio Elite em Campo Grande, Zona Oeste do Rio de Janeiro com alunos moradores de outros bairros e de outras escolas, dizendo que os alunos daquele colégio entendiam as matérias com mais facilidade e que lá (Colégio Elite de Campo Grande): "não tem essa coisa de afrodescendente, não tem essa coisa de cabelo ruim".

Essas práticas no século XXI devem ser entendidas como crime à dignidade humana. O ocorrido chegou até a justiça e essa profissional foi condenada em 1ª e 2ª instância a pagar multa de R\$ 15.000,00 à aluna por injúria racial.

Mesmo que a formação acadêmica do profissional de ensino não tenha sido inclusiva, o professor deve olhar com criticidade às questões de estagnação educacional do povo preto e com respeito às diversidades étnicas.

Alguns autores dão informações valiosas para abordar de forma valorativa as questões étnicas, que por quase cinco séculos foram vista como raciais e abalaram gerações de pretos e pardos em busca da igualdade fenotípica com o branco.

Para Moura (2005, p. 74):” A história oral tem um papel preponderante, impregnando a experiência de vida dos membros da comunidade, se projeta também para fora dela”. Sendo assim, trabalhar com a oralidade, pressupõe respeito ao saber que os alunos possuem, o qual poderá ser compartilhado por todos.

Já Theodoro (2005), vê essa perspectiva de forma mais aberta, como por exemplo numa conversa, na qual os alunos possam ter a oportunidade de falar sobre os fatos mais marcantes da sua vida e da localidade onde residem ou residiram

As Artes dialogam com o lado direito do cérebro, Silva (2005, p. 129): “Levar o aluno a reconhecer criticamente os estereótipos de representação étnica encontradas nas Artes Cênicas, em geral, e, no teatro brasileiro em particular”. Desse modo o aluno entenderá que, a presença da pessoa preta precisa estar atrelada a dignidade a que tem direito.

“Feijoada, samba, capoeira resultam de criações dos africanos que vieram escravizado para o Brasil, bem como seus descendentes, e representam formas encontradas para sobreviverem para expressar um jeito de sentir, de construir a vida”. (SILVA, 2005, p.155). Feijoada é saboreada no Dia 13/05, como forma de agradecimento ao sustento do corpo e resiliência.

Há mais de cinquenta anos minha mãe sempre reunia toda a família nesta data, para que pudéssemos relembrar as histórias das minhas tias e avós, que eram escravas e aprenderam a receita da feijoada dentro das senzalas. Esta receita tem um simbolismo muito forte, porque representa a culinária da subsistência. A feijoada é a prova de que tivemos um longo período de escravidão no Brasil. Apesar da tristeza, os escravos acabaram revolucionando seus hábitos e costumes na culinária e a feijoada é a essência disso”. (Silva, 2011).

Depoimento ofertada pela Deputada Federal Benedita da Silva. Educar para o respeito étnico é perceber também que, currículo pressupõe a manutenção de privilégios a uma parcela da população brasileira e que o poder público precisa se posicionar a favor dos excluídos e autorizar a elaboração de materiais pedagógicos, que

privilegiem os afrodescendentes, com a assinatura de autores negros comprometidos com a pauta antirracista, para que a Lei nº 10.639/03 possa ter efetividade e garanta a mudança educacional que se espera no país.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A digital do povo preto está circunscrita em quase todo país, principalmente nas cidades históricas como Salvador, Rio de Janeiro, Ouro Preto, Recife entre outras capitais. A participação do negro na construção do país é inegável, falta, porém o reconhecimento governamental da pujante participação do povo da diáspora africana intelectualmente, historicamente e culturalmente.

O fomento às políticas públicas pode possibilitar meios de ascensão econômico, social e educacional, porém informações dão conta que, mortes prematuras, por motivos fúteis continuam a ocorrer entre a população de pretos e pardos em todo território nacional brasileiro, por negligência governamental.

Na área educacional os primeiros passos foram dados, a partir da implantação da Lei nº 10.639/03, que após quase vinte anos de vigência ainda se verificam falhas que comprometem sua efetividade. Os livros didáticos não são simétricos em relação as etnias e continuam valorizando culturalmente e historicamente a etnia branca, causando vácuo na aprendizagem do aluno em relação as outras etnias.

Pautas de ações afirmativas visando aumentar a quantidade de pessoas pretas e pardas nas universidades são favoráveis, no entanto para alargar a participação desse público nas universidades públicas brasileiras, é necessário identificar e combater as variantes que levam a população de alunos pretos e pardos abandonarem ou nem frequentarem o Ensino Básico.

Cabe lembrar que, o trabalho pedagógico não se resume a prática isolada, para um bom resultado há necessidade da união de todos envolvidos no sistema educacional, para produzir igualdade de oportunidade a todos que passarem pelo processo educativo brasileiro.

Os profissionais de ensino devem empreender esforços para colocarem em prática vivências antirracistas nas salas de aula, baseadas no respeito e na solidariedade humana. Buscando ensinamentos que os ajudem a entender o quanto o povo negro foi forçado a ter a sua identidade igualada a do povo branco para obter aprovação, mesmo que tais rituais lhes impusessem dor e sofrimento.

Acatando a importância da alimentação, entendendo que ouvir e contar histórias ajudam ao aluno afrodescendente internalizar conhecimentos. Compreendendo que a música o transporta para lugares de encontro com sua ancestralidade e que a dança o liberta.

Práticas antirracistas consistem em emprestar ouvidos para escutar antes de julgar, enxergar que o povo preto está nesse planeta há milhares de anos e que resistir tem sido a forma de continuar a existir.

Referências Bibliográficas

Constituição de 1988: Constituição da República Federativa do Brasil. 1ª. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1988. 416 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em: 23 set. 2022.

GUIMARÃES, Maria Helena. A BNCC é homologada. Movimento pela base, Brasília, 20 dez. 2017. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/>. Acesso em: 20 dez. 2021. <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em: 23 set. 2021.

<https://gestrado.net.br/verbetes/plano-de-desenvolvimento-da-educacao-pde/>

<https://ptnacamara.org.br/site/benedita-faz-tradicional-feijoada-em-comemoracao-ao-dia-nacional-da-abolicao/>

JESUS, Carolina Maria de. Quarto do despejo: Diário de uma favelada. 2001. 8 ed. Ática, São Paulo.

KLEIN, Luiz Fernando. Trajetória da educação jesuítica no Brasil, do P. Luiz Fernando Klein. Maio, 2016. Disponível em: <http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=3026>>. Acesso em: 20 dez. 2021.

LEI Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. BRASILIA, DF. Disponível em: <www.planalto.gov.br/civil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 22 jun. 2020

Lei nº 3353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil: Lei extinção da escravidão, Rio de Janeiro, ano 67, v. 1, p. 1, 13 maio 1888. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3354](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3354.htm)>. Acesso em: 28 ago. 2022.

LÜCK, Heloísa. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Ed. Positivo. Curitiba, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho nacional de educação. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 22/12/2017. Implantação da Base nacional comum curricular, Brasília, ano 2017, p. 1-12, 22 dez. 2017.

MOURA, GLÓRIA. O direito à diferença. In: Munanga, Kabengele. (org.). Superando o racismo na escola. 2ª ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 69-82.

NICOLELIS, Giselda Laporta. Como é difícil se diferente. Ed. Editorial. São Paulo, 2005.

RODRIGUES, Neidson: Lições do príncipe e outras lições. Ed. Moderna, São Paulo. 1999.

SILVA, Maria José Lopes, da. As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica. In M, Kabengele. Superando o racismo na escola. (Org.) Superando o racismo na escola. 2ª ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. P.125-142.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. APRENDIZAGEM e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.) Superando o racismo na escola. 2ª. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155-172.

SILVA. Angela Regina, da. Ensino Superior: A Lei e o coletivo negro de Psicologia. In: MORAES, Jorge Adrihan Nascimento. (Org.). Práticas Pedagógicas Contemporâneas: Olhares para educação. Ed. Autografia. Rio de Janeiro, 2020. p. 99-108.

THEODORO, Helena. Buscando caminhos nas tradições. In: M, Kabengele. Superando o racismo na escola. (Org.) 2ª. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 83-99.

<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>

AÇÕES PEDAGÓGICAS NO COMBATE AO RACISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FELIPE GABRIEL SCHULTZE⁵

1.Introdução

Sabendo que é através da educação que as mudanças sociais acontecem, a inclusão do combate ao racismo no cotidiano escolar mostra-se fundamental para uma sociedade mais justa e igualitária. Verifica-se que a educação precisa estar em sintonia com as demandas da sociedade.

O presente artigo questiona se de fato houve mudanças consolidadas no dia a dia escolar e quais as ações pedagógicas estão sendo praticadas no combate ao racismo. Dessa forma, questiona-se quais os desafios encontrados pelos docentes para a implementação de ações pedagógicas. Verifica-se que responder tal situação é um desafio, porém o artigo se propõe estudar tendências pedagógicas e a inclusão do tema vida escolar. De acordo com Francisco Wilmo Ernesto Junior (2022), o racismo obstaculiza a ascensão social e econômica da população afrodescendente. Dessa maneira, apenas políticas de cunho universalista não modificarão tão logo tais desigualdades.

Sabe-se que tais ações são desafiadores aos docentes e a comunidade escolar. De acordo com Luiz Fernandes de Oliveira (2014, p. 84):

No âmbito das práticas docentes, os sujeitos diretamente envolvidos com a aplicação da lei são desafiados a mudar suas posturas profissionais na medida em que devem questionar certos princípios fundadores de suas formações e que, num certo sentido, representam de fato um abandono e uma contestação de seus conhecimentos acumulados. (OLIVEIRA, 2014, P.84)

⁵ Bacharel em direito pela Universidade Regional de Blumenau – FURB; Licenciado em História pela UNIASSELVI, Especialista em Direito Constitucional pela Academia Brasileira de Direito Constitucional. Escritor do livro: Federalismo no sistema constitucional brasileiro: um modelo cooperativo? E-mail: felipeschultze@gmail.com

Verifica-se que as mudanças são necessárias para uma educação mais libertadora e menos desigual. Salienta-se que avanços significativos ocorreram durante os anos. Um exemplo deles é a Lei de Diretrizes e Bases foi alterada em 2003, pela lei 10.639 tornou obrigatório o ensino da história e da cultura de africanos e afrobrasileiros. De acordo com Luiz Fernandes de Oliveira (2014, p. 83) A legislação foi caracterizada inicialmente como uma decisão política, suas implicações pedagógicas mobilizam dimensões amplas em relação à ação daqueles sujeitos que deverão aplicar a lei.

No primeiro capítulo observará que ações legislativas que dispositiva sobre a educação antirracista nas escolas públicas. No segundo capítulo será verificado como se comportam os desafios no cotidiano escolas ocorram ações pedagógicas de combate ao racismo. Por fim, se analisara que a educação libertadora transforma a escola como espaço de superação em face aos preconceitos existentes

2.Abordagem Legislativa de combate ao racismo nas escolas públicas

No Brasil, a educação antirracista caminha de forma crescente, porém em passos lentos. Mas, o que caracteriza uma educação antirracista? Pode-se dizer que a educação antirracista são ações objetivas que promovem a igualdade racial.

Observa-se que tais ações podem ser verificadas tanto no currículo formal, quanto no currículo oculto. De acordo com Troyna e Carrington:

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal. (TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce, 1990 *apud* FERREIRA, Aparecida, 2012, p.276)

Dessa forma, verifica-se que a educação antirracista trata-se da prática de uma educação libertadora no sentido de transformação do

status quo da sociedade. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressores-oprimidos”. (FREIRE, 2005, apud, JUNIOR, Francisco 2022)

Para tanto, verifica-se que a prática da educação antirracista torna-se uma questão cultural que precisa ser valorizada em prol de uma educação humanizadora. De acordo com Paulo Freire:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver com a assunção de nós por nós mesmos. (FREIRE, 2005, apud, JUNIOR, Francisco 2022)

Nessa senda, a legislação tipifica uma educação que está em combate com a desigualdade de etnia. De acordo com Luiz Fernandes de Oliveira (2014, p. 83), tal situação representa a criação de novas estratégias pedagógicas, o enfrentamento e o estabelecimento de conflitos identitários, políticos e até administrativos no âmbito escolar.

O ponto culminante que deu passo mais largo para a educação antirracista foi em 2013, com a atualização da lei 10.639/03. A Legislação serve como uma referência aos docentes e equipe pedagógica. Nessa senda, verifica-se que a lei coloca luz que a formação dos docentes e os currículos precisam, necessariamente, englobar uma educação antirracista. De acordo com Luiz Fernandes de Oliveira (2014, p. 83)

A referida lei sancionada em 2003 foi regulamentada em 2004 através do Parecer do CNE que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas . Esse documento se constituiu em uma referência teórica e pedagógica nos aspectos da formação docente, dos currículos, das práticas docentes e, especialmente, na sua proposição política de combate ao racismo e às discriminações raciais no âmbito dos sistemas de ensino (OLIVEIRA, 2014, P.84)

Nota-se que trata de uma estimulação do Estado brasileiro no tocante ao combate ao racismo. Verifica-se mais, é uma tratativa de

retirar a visão exclusivamente europeia na educação de jovens de adultos. Dessa forma, verifica-se que a legislação coloca para os docentes e os sistemas de ensino a dimensão curricular, seus marcos conceituais e os paradigmas epistemológicos que vão consubstanciar esses mesmos conteúdos (OLIVEIRA, 2014, P.84).

Assim sendo, de acordo com a Lei número:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

A legislação visa fazer entender que a formação do Brasil encontra-se com a formação cultural dos povos negros deste país. Dessa forma, de acordo com Márcia Alves:

Entender este contexto dos povos negros afrodescendentes na formação social do Brasil, precisamente fruto do encontro e dos desencontros culturais entre os três mundos: América, Europa e África, se faz essencial para um Ensino de História comprometido com uma sociedade mais justa e igualitária na luta contra a discriminação e em prol do respeito à diversidade (ALVES MÁRCIA, p. 163. 2021)

Verifica-se que a legislação atende alguns requisitos na busca pela educação antirracista. Dentre os requisitos podemos verificar o reconhecimento de desigualdades e do problema do racismo e a busca de

soluções. Tais fatos se enquadram na luta antirracista. De acordo com Cavalleiro (2001), a educação antirracista precisa consistir em:

Reconhecer a existência do problema racial; Busca sobre uma reflexão sobre o racismo; seus derivados no cotidiano escolar; repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas; Não desprezar a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as; Ensinar às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira; buscar materiais que contribuam para a eliminação do 'eurocentrismo' dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de 'assuntos negros'; pensar meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial; elaborar ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados (CAVALLEIRO, 2001 *apud* APARECIDA, Ferreira, 2012)

Observa-se que a legislação fica de acordo com as ações antirracistas. Verifica-se que a legislação tipifica uma mudança de postura do currículo e da convivência escolar em prol de uma educação libertadora.

De acordo com a pesquisadora Márcia Alves (2021, p.156) lista uma série de normativas que, regulamentada a referida lei, foram elaborados para nortear a educação antirracista:

✓ Decreto n. 4886 20/11/2003 – Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR e dá outras providências.

✓ Parecer CNE/CP 10/3/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

✓ Resolução CNE nº 01/2004 - 17/06/2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

✓ Publicação em 2006 das Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-raciais.

✓ Parecer CNE/CEB n.º i.2/2007 - 31/01/2007 – Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

✓ 2009 - Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

✓ Parecer CEE/PB nº 149 - 01/06/2010 – Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena”.

✓ Resolução CEE/PB nº 198 - 01/06/2010 – Regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da “História e Cultura AfroBrasileira e Africana” e da “História e Cultura Indígena” no Sistema Estadual do Ensino.

✓ Lei n. 12.288/2010 – Institui o Estatuto da Igualdade Racial.

Dessa forma, verifica-se que as ações legislativas foram à passos mais largos após a mudança da legislação de 2003.

3.Desafios das ações pedagógicas de uma educação antirracista.

Verifica-se que a falta de informação disponível aos docentes são um dos principais desafios no tocante às ações pedagógicas de uma educação antirracista. De acordo com Francisco Wilmo Ernesto Junior (2022) “o principal desafio atual da educação anti-racista devido à falta de informações. Muito pode/deve ser desenvolvido, sobretudo em termos de materiais didáticos que abordem o pluriculturalismo brasileiro”.

Para uma implementação pedagógica eficaz fica necessária que o docente tenha recursos para a articulação de ações e projetos. De acordo com Márcia Alves:

Nas linhas da lei, a obrigatoriedade da História da África recai claramente sobre a Educação básica, mas a mesma necessita de uma ação conjunta entre Ensino básico, Ensino Superior, Núcleos, Movimentos sociais, etc. Visto que nem os melhores materiais e recursos didáticos poderão suprir a falta de conhecimento do professor. Neste

sentido, a proposta apresenta-se como uma contribuição pedagógica com algumas sugestões para articulação dos conteúdos e do conhecimento (ALVES MÁRCIA, p. 163. 2021)

Dessa forma, verifica-se que os docentes encontram inúmeros desafios para implementação de uma educação antirracista. Ou seja, para implantar ações pedagógicas encontram inúmeros obstáculos. Dentre os obstáculos podemos mencionar a falta de formação pedagógica e desafios sociais. De acordo com Luiz Fernandes de Oliveira (2014, p. 83)

Assim, os professores são desafiados em diversos aspectos: formação histórica e pedagógica; condições objetivas da docência, que são apontadas como obstáculos para a qualificação na formação continuada; contradições pedagógicas a serem resolvidas; conflitos raciais e discriminações a serem enfrentadas; condições de aprendizagens dos alunos consideradas desumanas; violência e presença de drogas no espaço escolar; e disputas epistemológicas em função da intolerância religiosa, dentre outras. (OLIVEIRA, 2014, P.85).

Nessa senda, de acordo com De acordo com Luiz Fernandes de Oliveira (2014, p. 83) os docentes encontram dificuldades em implantar ações pedagógicas tendo em vista dois fatores: desafios cognitivos e pedagógicos. De acordo com o autor, os desafios cognitivos estão relacionados à desconstruir saberes científicos e históricos, construir novas leituras e interpretações no campo do conhecimento histórico.

(...)são tencionados a reorientarem seus saberes da experiência nas relações raciais diante das posturas preconceituosas dos alunos e colegas de profissão, na medida em que devem encontrar mecanismos inovadores e inventarem situações didáticas para a desconstrução do senso comum e dos preconceitos. Essa é uma tensão formativa que se apresenta permanentemente e que se encontra no âmbito epistemológico e identitário(OLIVEIRA, 2014, P.85)

Ainda de acordo com o autor, as questões estruturais estão relacionadas às questões objetivas de formação dos docentes. Senão vejamos:

se não há investimento e incentivo da parte do poder público e das gestões escolares no que tange à formação continuada, à pesquisa e à leitura docente, que muitas vezes são condicionadas também pela falta de tempo, a busca por formação que esses professores tentam realizar acaba ficando comprometida. Nesse sentido, o que se constata na maioria dos docentes que tentam aplicar a legislação são ações pontuais para driblar as condições objetivas e subjetivas na perspectiva de reflexão, criação e realização da temática, ou como alguns afirmam: contextualizar a história da África nos conhecimentos históricos já consolidados no currículo, trabalhar analogias com a literatura, trabalhar pedagogicamente a lei nas escolas, para que esta faça sentido para os professores e os alunos. (OLIVEIRA, 2014, P.85).

Percebe-se assim que as ações pedagógicas encontram barreiras nos desafios sociais, principalmente no tocante a desigualdade. De acordo com Luiz Fernandes de Oliveira (2014, p. 83)

Os desafios de uma escola cada vez mais massiva, com públicos diferenciados, ritmos de aprendizagens diversas, que trazem em seu interior problemas sociais cada vez mais acentuados, ou ainda, contradições e conflitos raciais que estão cada vez mais expostos na sociedade brasileira, revelam dramaticamente que as lógicas das atividades pedagógicas e docentes nem sempre coincidem com as dinâmicas da formação inicial dos professores. Assim, a diversidade e as diferenças identitárias e étnico-raciais se apresentam com força, colocando em xeque a formação docente (...) Na escola massiva, os professores são mobilizados a desvelaremse enquanto sujeitos socioculturais, nas suas corporeidades, nas suas historicidades, nos seus relacionamentos subjetivos, nas suas linguagens etc. As novas identidades estudantis que se apresentam estão começando a estabelecer um confronto com a cultura escolar hegemônica (modos de regulação, regimes de gestão e produção simbólica), amalgamada para resistir aos novos conteúdos, novos significados ou novas perspectivas de reconceitualizações identitárias ou étnico-raciais. Nesse sentido, a escola e os docentes estão sendo desafiados a uma tarefa quase colossal, pois devem aprender a educar alunos diferentes

e permitir-lhes outra imagem, diferente daquela padronizada, estereotipada e racializada. (OLIVEIRA, 2014, P.85).

Além de todos os desafios já verificados acima, atualmente há a investida de grupos conservadores na área da educação para retroceder ações já realizadas neste sentido. O Supremo Tribunal Federal lançou uma edição do Manual de Defesa contra a Censura nas Escolas vem atualizar e fortalecer este instrumento, lançado pela primeira vez ao final de 2018 por um conjunto de organizações da sociedade civil, em resposta ao fenômeno ultraconservador na educação. Verifica-se que o Supremo Tribunal Federal observa o fenômeno como um desafio a ser encarado no tocante aos ataques de ações pedagógicas na luta antirracista. Vejamos o que dispõe o manual:

Formas de defesa político-pedagógicas Para o professorado: Identificar e mobilizar aliados na comunidade escolar; Procurar o sindicato de sua categoria, movimentos sociais negros e indígenas e organizações da sociedade civil comprometidas com a luta antirracista e com o direito à educação; Dar publicidade ao problema. **Bases da defesa jurídica:** O pressuposto para qualquer demanda de responsabilidade das educadoras e educadores em relação ao exercício do magistério (público ou privado) é que seja demonstrada evidência de descumprimento de deveres contratuais ou legais. A liberdade de ensino ampara o professorado para ministrar as aulas com base nas normas curriculares, em fatos e nas diferentes interpretações que deles decorrem, sem prejuízo das diversas e divergentes opiniões que possam existir em cada turma de estudantes. Em relação a este ponto, atente para os fundamentos jurídicos da liberdade constitucional de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber . Quanto **aos DIREITOS E DEVERES NO EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO**, legais e contratuais, no âmbito pedagógico, há parâmetros objetivos que delimitam, por um lado, o campo do exercício desembaraçado das atividades do âmbito do trabalho como direito fundamental e, por outro, as obrigações profissionais a que todos estão sujeitos. (STF, 2020. p, 135)

Dessa forma, verifica-se que as ações pedagógicas encontram desafios na sociedade bem como na falta de estrutura do docente e dos profissionais da educação.

4. Conclusão

A Lei de Diretrizes e Bases foi alterada em 2003, pela lei 10.639 tornou obrigatório o ensino da história e da cultura de africanos e afrobrasileiros. Verifica-se que as mudanças legislativas são necessárias para uma educação mais libertadora e menos desigual. Verifica-se que as mudanças legislativas são necessárias para uma educação mais libertadora e menos desigual. Pode-se dizer que a educação antirracista são ações objetivas que promovem a igualdade racial. Dessa forma, verifica-se que a educação antirracista trata-se da prática de uma educação libertadora.

Verifica-se que a legislação atende os requisitos na busca pela educação antirracista. Dentre os requisitos podemos verificar o reconhecimento de desigualdades e a busca de soluções. Verifica-se que a falta de informação disponível aos docentes são um dos principais desafios no tocante às ações pedagógicas de uma educação antirracista,

Observa-se que a falta de informação disponível aos docentes são um dos principais desafios no tocante às ações pedagógicas de uma educação antirracista. A falta de informação está relacionada diretamente à capacitação dada pelo Estado. De acordo com Francisco Wilmo Ernesto Junior (2022) “o principal desafio atual da educação antirracista devido à falta de informações. Muito pode/deve ser desenvolvido, sobretudo em termos de materiais didáticos que abordem o pluriculturalismo brasileiro”. Então verifica-se que o professor, além da falta de recursos, enfrenta pressão de grupos internos que dificultam a inclusão de ações pedagógicas neste sentido.

Conclui-se que, apesar dos avanços legislativos, a implementação de ações pedagógicas enfrenta desafios que merecem maior atenção e investimento do Estado Brasileiro.

Bibliografia

ALVEZ, Márcia Albuquerque. ENCONTROS E DESENCONTROS CULTURAIS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA ÉTNICO-RACIAL PARA EDUCAÇÃO BÁSICA. Revista Campo do Saber, Volume 7 - Número 2 - Jul./Dez. de 2021

BRASIL, LEI N. 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Acessado em 07/05/2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

FERREIRA, Aparecida. Educação antirracista e práticas em sala de aula: uma questão de formação de professores. Revista Educação Pública, Cuiabá v. 21 n. 46 p. 275-288 maio/ago. 2012

Francisco Junior, Wilmo Ernesto. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis

do ensino de ciências e de alguns pensadores. Ciência & Educação (Bauru) [online]. 2008, v.14, n. 3 [Acessado 7 Maio 2022] , pp. 397-416. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-73132008000300003>>

OLIVEIRA, Luis Fernandes. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, MANUAL DE DEFESA CONTRA A CENSURA NAS ESCOLAS, 2022, Disponível em: <https://www.manualcontraacensura.org.br/> . Acessado em 07/05/2022

CONVERGÊNCIAS ENTRE O CINEMA E O CURRÍCULO: DEMOCRATIZADO BENS CULTURAIS

DOUGLAS SOARES FREITAS⁶

SUELY DOS SANTOS SILVA⁷

HALLINE MARIANA SANTOS SILVA⁸

Introdução

A problemática que norteou a presente pesquisa se dá no contexto de implementação da Lei 13.600/2014 que estabelece a presença do Cinema na escola. O trabalho com o cinema na escola possibilita multiletramento uma vez que o filme possui elementos narrativos sonoros e visuais e amplia o capital cultural com vistas a utilizá-los para resolver situações propostas no ambiente escolar e na vida cotidiana. A metodologia utilizada foi pesquisa documental e bibliográfica, com aporte do método praxiológico. Ressalta-se que a perspectiva adotada é a do letramento escolar que de acordo com Silva e Gonçalves (2021) é o uso da leitura e escrita dentro e fora da escola. Assim como a perspectiva de Macedo (2020) e Goulart (2014) que defendem o letramento como

⁶ Douglas Soares Freitas, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3131-0023>. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Jataí (UFJ). Professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Prefeitura de Jataí. Participante do Projeto de Extensão Direitos Humanos, Educação, Cidadania e Inclusão Social. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Sociedade Brasileira: educação, temas sociais e Cinema. Líder (CNPq) do Grupo Estudos em Cinema (GECINE). Realizando pesquisa nas áreas de: Socialização e infância, Cinema e educação, Violência de gênero. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0284583056666043> - E-mail: douglasfreitas24@gmail.com.

⁷ Suely dos Santos Silva, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7185-6637>-Universidade Federal de Jataí(UFJ). Professora titular. Doutora em Educação - (USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (PPGE-UFG). Coordenadora do Projeto de Extensão Direitos Humanos, Educação, Cidadania e Inclusão Social. Coordenadora do Grupo de Pesquisa: Sociedade Brasileira: educação, temas sociais e Cinema. Líder (CNPq) do Grupo Estudos em Cinema (GECINE). Realizando pesquisa nas áreas de: Socialização e infância, Cinema e educação, Violência de gênero. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1534518308205595> - E-mail:suely_silva@ufj.edu.br

⁸ Halline Mariana Santos Silva, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1389-0212> Universidade Federal de Jataí. Professora titular. Doutora em Educação - (UNB). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (PPGE-UFG). Membro do grupo de pesquisa Direitos Humanos, Educação, Cidadania e Inclusão Social. Realizando pesquisa nas áreas de: Ensino, diversidade e políticas públicas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1972059133692038> E-mail:hallinemariana@ufj.edu.br

elemento construído na relação docente e discente, assim como, na relação da participação política e social delas.

Desenvolvimento

Na perspectiva das normativas legais e as exigências aos docentes, dentro da esfera escolar em que os/as profissionais da educação atuam existem documentos, regras e parâmetros a serem seguidos. Aos docentes é atribuída a tarefa de educar no sentido do que compreende a educação escolar, ensinar os conteúdos propostos nos documentos oficiais, fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC), desde o ano de 1997: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Referencial Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), regentes na e Educação Básica. No ano de 2017, houve a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e desde então está em fase de implantação. Conforme explicitado no texto introdutório, “[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica[...]” (BRASIL, 2017, p.7).

Como proposta para cumprir esta normativa a base pressupõe que todos os municípios da federação seguirão de maneira uniforme o que a BNCC elenca nas unidades temáticas – os conteúdos que são os objetos de conhecimento e habilidades. Assim, em tese, isso possibilitaria que o estudante se desloque pelo país e não sofra prejuízos cognitivos no processo de escolarização.

No espaço escolar, a BNCC abrange a escola como local de aprendizagem e democracia inclusiva. Esta democracia inclusiva seria segundo o documento um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o “compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação

curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Nesse sentido, a escola, enquanto instituição social, está incumbida de ensinar a todos sem distinção de cor, raça ou condição social, promovendo uma educação inclusiva.

Os dispositivos legais implantados atualmente, em certa medida, possibilitam uma via dupla de ensino-aprendizagem, pois existe padronização das matrizes de habilidades e conteúdos, havendo em todo o país interconexão entre o que está sendo trabalhado, variando, apenas em alguns aspectos pelas dificuldades enfrentadas, permanecendo, porém, mais ou menos invariáveis as matrizes comuns dos conteúdos, do extremo sul ao extremo norte da nação brasileira.

Embora se saiba que as desigualdades sociais não são naturais e, portanto, não se deve naturalizá-las, já que são provocadas e/ou decorrentes dos fatores econômicos e sociais entre as regiões, a BNCC ignora essas desigualdades ao tentar criar padronização dos conteúdos quando se sabe que as condições operacionais da escola são extremamente desiguais bem como o *quantum* de capital cultural dos estudantes.

Desta forma ao considerar a escola, sendo uma instituição social, exige que o processo de ensino- aprendizagem deixe de ser tratado de forma tradicional, vertical, e passe a se dar numa relação processual e dialética, respeitosa, visando ao desenvolvimento mútuo de ambos os atores tanto os professores quanto os estudantes. Desta forma, haverá um pleno desenvolvimento da educação como um processo dialético crítico e, portanto, exitoso.

Por fim, qualquer reflexão sobre o fenômeno educativo na dimensão escolar exige constante e sistemática discussão para que os meios se ajustem aos fins que se pretendem alcançar em cada etapa de escolarização. Para Azevedo *et al* (2017) na obra “Telas da Docência” em que apresenta dados coletados por entrevistas no ano de 2014 com um grupo de 200 docentes da Educação Básica, evidenciaram que a maioria dos docentes afirma ver filmes pela televisão, cerca de 30% responderam que veem filmes diariamente, quanto ao acesso (DVD e Internet). Para os

autores a investigação escancara que a facilidade do acesso doméstico aos bens culturais não se encontra democratizado, nesse sentido o cansaço também é um fator. Assim o acesso ao cinema, na perspectiva de bem cultural, Azevedo *et. al.* (2017) afirma que é necessário considerar os aspectos culturais do docente, e o acesso aos bens legitimados, o seu *habitus* e a herança cultural. Elementos essenciais para Catani e Nogueira (2015).

No contexto do multiletramentos o cinema, teatro e televisão compõem o chamado letramento visual, que são formas de leitura e de escrita que, segundo Barbosa (2014), “ultrapassam o que está meramente escrito, ou seja, transcende a perspectiva do texto verbal para o campo pictórico, imagético em uma construção linguística semiótica e discursiva voltada para a articulação de mensagens e para o entendimento do leitor”(p. 34). O que para Bourdieu (1998) gera trocas simbólicas fundamentais. Tais trocas configuram elementos fundamentais para a Educação Inclusiva.

Documento Curricular para Jataí-GO

O documento curricular vigente até o presente ano (2022) foi redigido em 2019 pela equipe da Secretaria Municipal de Educação (SME). Esse documento em sua apresentação já mostra que foi elaborado de acordo com o que está estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em atendimento aos dispostos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e em conformidade com as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

A temática a qual nos dispomos investigar: a presença do cinema e do audiovisual na escola, encontramos primeiramente o cinema associado ao ensino de artes, conforme consta no Documento Curricular de Jataí (DCJ), “Ao oportunizar ao estudante o contato com as manifestações artísticas diversas, de diferentes tempos e locais, possibilitamos uma experiência estética, que é um olhar subjetivo (...)” (JATAÍ, 2019, p.161) o documento define também que o tema contribui para que esse olhar esteja “carregado de significado diante de uma imagem, de um objeto, de

uma cena, de uma música, de uma dança, de um filme ou da vida, dele mesmo e do outro.” (p.161). Sobre o potencial da Arte é afirmado ainda que “ o respeito a estas manifestações artísticas culturais e ao patrimônio cultural torna-se possível, pois, durante o conhecimento e a valorização destas, o respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas se evidencia,” (p. 161). A apropriação de capital simbólico possibilita conhecimentos artísticos e estéticos.

O DCJ contém 364 páginas e retoma a discussão sobre o cinema em um quadro denominado “Competências específicas para arte no ensino fundamental”; apresenta as “relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem” (JATAÍ, 2019, p. 162), assim como na articulação dessas linguagens e prática, segundo Jataí (2019). Esses dados foram extraídos da BNCC (BRASIL, 2017).

Com relação ao ensino de Arte, o documento mencionado (JATAÍ, 2019) destaca ainda que este “apresenta relações com a cultura por meio das manifestações expressas de forma material – tais como pintura, escultura, desenhos, **cinema**, internet, dentre outros e imateriais (práticas culturais individuais e coletivas como: música, teatro, dança etc.)” (p.161, grifos nossos). Portanto, o documento contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais em relação à presença do cinema na escola e, como firmado no documento, essa perspectiva “multicultural do Ensino da Arte propicia que o estudante reconheça a importância das produções culturais e valorize os diferentes indivíduos e grupos sociais”(p. 161). Dessa forma, o documento aponta que esse ensino oportuniza ao estudante (re)conhecer os diferentes elementos da diversidade da cultura: local, regional, brasileira e internacional.

Educação Infantil

A temática cinema está mencionada no DCJ na perspectiva do trabalho com filmes nos seguintes campos de experiência, e habilidades

Campo de experiência	Habilidade	Faixa etária
Traços, Sons, Cores e Formas'	(GO-EI03TS05), período em que a criança deve acionar o repertório de imagens, sons, palavras, movimentos cores, para apreciar gravuras, esculturas, músicas, peças teatrais, filmes etc., por meio do estranhamento e do deleite” (JATAÍ, 2019, p. 30).	3 anos
Espaços e Tempos	(JTI-EI03ET03) Utilizar com ou sem ajuda do(a) professor(a), diferentes fontes para encontrar informações frente a hipóteses formuladas ou problemas relativos à natureza, seus fenômenos e sua conservação, como livros, revistas, pessoas da comunidade, fotografias, filmes ou documentos e etc.” (JATAÍ, 2019, p. 44).	3 anos
Espaços e Tempos	GO-EI02TS015). Assim, a participação nos processos de decisão para a utilização de elementos audiovisuais: o que fotografar, que fotografias apreciar, que sons gravar, que músicas ouvir, que cenas gravar em determinada situação, que filme ou desenho assistir etc.” (JATAÍ, 2019, p. 34)	2 anos
Culturas escritas	(EI02EF05) relatar experiências, fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidas etc.” (JATAÍ, 2019, p. 39).	2 anos

Fonte: Documento Curricular para Jataí (2019)

Todos esses processos e proposições deve constar do planejamento do professor, considerando a duração de até três minutos para que a

criança perceba as nuances de espaço, tempo e diversidade. Enfatizamos que se faz necessário o docente ouvir e estimular os estudantes a ‘relatarem suas experiências’ com as artes. Ressalta-se que todas essas habilidades mencionadas são recomendadas para crianças pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses).

Nessa etapa da vida também é importante reconhecer as diferenças temporais e espaciais, que são dimensões que permitirão se situar, estimular as escolhas. São princípios do exercício da democracia, e da autonomia. Todos esses princípios são essenciais para a construção do ‘eu’ com a colaboração coletiva dos docentes e demais pessoas do entorno.

Ensino fundamental

A discussão sobre cinema é retomada no DCJ, nos componentes curriculares destinados aos Anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ano	Compo nente curricu lar	Habilidade
4º ano	História	(EF04HI08) ⁹ : Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.” (JATAÍ, 2019, p. 322)
4º ano	História	(JTI-EF04HI018). ¹⁰ Reconhecer as transformações e influências ocorridas nos meios de comunicação

⁹Habilidades federais extraídas de forma literal da BNCC iniciam com as siglas EI (Educação Infantil) e EF (Ensino Fundamental.)

¹⁰São adequadas às especificidades geográficas e culturais da localidade. No caso da habilidade local inicia com a sigla da cidade Exemplo: Jataí (JTI), Goiás (GO) e seguida da habilidade nacional que corresponde.

Ano	Compo nente curricu lar	Habilidade
		(cultura oral, impressa, rádio, televisão, cinema e internet) e seus significados nos diferentes estratos sociais” (JATAÍ, 2019,)
5° ano	Língua Portuguesa	EF05LP18) de forma geral pretende que os estudantes roteirizem, produzam e editem vídeos infantis com base no gênero, tema e finalidade do texto.
5° ano	Língua Portuguesa	(EF05LP20) Analisa a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos.” (JATAÍ, 2019, p. 146).
5° ano	Língua Portuguesa	(EF05LP20-A) Analisar os textos midiáticos para público infantil, reconhecendo a força dos argumentos e seu poder de persuasão na apresentação de tais produtos.” (p.146)
5° ano	Língua Portuguesa	(JTI-EFLP 60) Reconhecer intencionalidades nos discursos desses gêneros.” (p. 146).
1° ao 5° ano	Arte	(JTI-EF15AR111-A) Conhecer a presença da arte: música, imagens, movimentos e outros em animações, novelas, propagandas, filmes, dentre outros, compreendendo sua presença e importância no mundo

Fonte: Documento Curricular para Jataí (2019)

Após analisar os dados percebemos que a proposta de inserção do cinema é explicitamente demonstrada nos componentes curriculares de

Arte, Língua Portuguesa e História. Dessa forma deixa a desejar nos aspectos do cumprimento integral da Lei do Cinema.

Metodologia

Nesta investigação optamos pelo método praxiológico e pela pesquisa qualitativa e análise documental, por meio da verificação dos Documentos Curriculares Educacionais (DCE) e se os mesmos reservam no currículo, espaço para essa temática e a identificar práticas pedagógicas direcionadas ao trabalho com cinema na escola e tangencialmente analisar se essa temática se enquadra como opção metodológica para o multiletramento uma vez que a criticidade fomentada pelo cinema é essencial e possibilita refletir sobre problemas oriundos do mundo social contemporâneo, amplia o repertório simbólico e contribui para a postura crítica. Informamos que adotamos a perspectiva de letramento de Macedo (2020) que é uma perspectiva da interação entre professor e aluno de forma que faça sentido o que é trabalhado.

O DCJ (2019), além de apresentar os objetos de conhecimento e as habilidades de todos os componentes curriculares da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresenta também sugestões de 'Projeto Investigativo' com o tema: água. Essa proposta pretende contextualizar, problematizar e levantar dados para análise (cabe ao docente considerar os saberes prévios dos discentes, instrumentalizá-los de modo que estes assimilem o conhecimento produzido e levem-os para a sua prática social).

Conclusões

Finalmente, entendido como fenômeno educativo, a escola passa a assumir a importância que até aqui o discurso político atribui com certa veemência, mas que, na prática, isso não ocorre. O que se vê é um sistema de ensino sob constante reforma e sem pô-las em execução. A escola restringe-se muito às questões derivadas da Escola Tradicional, utiliza-se com frequência apenas do livro didático e peca pela falta de

outros recursos recomendados pela BNCC como: músicas, vídeos, filmes, jogos, produções artísticas dentre outras. Tais tecnologias da comunicação quando pensadas para serem inseridas no ensino de forma processual e contínua garantem a utilização das habilidades (ler, escrever, refletir, criticar, comparar e recriar) fundamentais para o multiletramento e inclusão.

Referências

AZEVEDO, Ana Lúcia de Faria *et al.* Cenas da docência: o cinema entre professores/as da educação básica. In: TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **Telas da docência: professores, professoras e cinema.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017 p. 27-44

BARBOSA, Eudes Dias. **Letramentos e multiletramentos: um estudo etnográfico com professores em uma escola pública estadual na cidade de Itabuna - BA, Ilhéus, BA: UESC, 2014.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Mestrado em Letras: Linguagens e Representações. 106 f.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 13.006, de 26 de junho de 2014.** Acrescenta § 8o ao art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 27 junho de 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm. Acesso em: 02 nov. 2019.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014b. 63p. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 4. ed. Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas: introdução, organização e seleção** Sergio Miceli. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CATANI, Afrânio M; NOGUEIRA, Maria Alice; . (org.). **Escritos de educação.** 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

GOULART, Cecília M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 35-51, ago./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/cPYgcqRbX3pXX38WJS4mnbm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 ago. 2022.

JATAÍ. Prefeitura Municipal de Jataí, Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Ensino e Processo Educativos. **Documento curricular para Jataí**, 2019.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Contribuições Teórico- Metodológicas para a Pesquisa sobre Letramento na Escola. **Educação & Realidade** [online]. 2020, v. 45,

n. 2, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623699897>. Acesso em 20 ago. 2022

SILVA, Cícero da; GONÇALVES, Aldair Vieira. Principais vertentes dos estudos do letramento no Brasil. **Texto Livre**, Belo Horizonte MG, v. 14, n. 1, p. e29164, 2021. DOI: 10.35699/1983-3652.2021.29164. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/29164>.

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar y. Uma leitura sobre o intelectual orgânico em Gramsci. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte , v. 23, n. 2, p. 541-561, ago. 2017 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682017000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 16 mar. 2022.

APRENDIZAGEM NOS TEMPOS ATUAIS, TECNOLOGIA, EMOÇÕES E PANDEMIA

ALINE DOS SANTOS MOREIRA DE CARVALHO¹¹

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem uma visão metodológica exploratória com caráter descritivo nos estudos dos artigos científicos, os decretos, com o olhar voltado para a construção do processo de aprendizagem e as suas interfaces de evolução social da aprendizagem e tecnologia, visando auxiliar e ajudar a qualificar, indicar caminhos para empoderar e identificar os anseios e medos para um novo cotidiano após pandemia ou final.

Notícias dos estudos científicos divulgou a chegada no Brasil em março de 2020 um vírus COVID-19, onde ocorreu o primeiro caso na China sendo espalhado rapidamente, a ORGANIZAÇÃO DA SAÚDE decretou a PANDEMIA. Impactando diretamente na saúde de toda a população. ONS à Organização Mundial da Saúde declarando situação de EMERGÊNCIA, Internacional para o mundo.

As doenças infecciosas ao longo dos anos, teve grande impacto mudando as ações sociais, político, psicossocial, emocionais, educacionais.

Um momento novo, e o mundo começou novas reorganizações inusitada, na área tecnológica, explorando as ferramentas google classroom (ferramenta assíncrona- não é necessário conexão simultânea), aplicativo ZOOM (ferramenta síncrona-necessário conexão simultânea). Impulsionando a prática pedagógica.

¹¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Columbia Del Paraguay/Instituto IDEIA-Brasil.

E-MAIL: bioaline2017@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0001-9965-9566>.

Olhar para o futuro com ações de segurança, com qualidade reorganizando as ações sociais, a medicina na constante busca da vacina para acabar com o vírus ou amenizar os danos.

Reorganização econômica e social para enfrentar a pandemia, engajando nos projetos sociais e aprimorando os recursos tecnológicos.

A atuação de profissionais na educação sendo inovadoras para conseguir alcançar a todos o processo do SABER. Olhar diferenciado ao retorno dentro das instituições de ensino para os envolvidos.

Repensando nos costumes e hábitos do dia-a-dia, e ver o que realmente é importante em nossas vidas. Sendo difícil para uns e para outros o isolamento social foi maravilhoso, famílias se aproximaram e outras se separaram.

2. INOVAÇÃO NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM

As mudanças significativas no processo de aprendizagem têm chamado a atenção ao acesso de informações para todos, surgindo padrões de protocolos de acesso, conscientizando e minimizando a desigualdade social.

Ocorreu o cancelamento das aulas presenciais em todas as modalidades de ensino e iniciou as aulas online (remota ou ensino a distâncias) muitos professores se adaptando através de aulas plataforma google meet, suporte whatsapp, zoom. Professor sendo tutor on-line buscando compreender novas tecnologias como recursos pedagógicos indicando alternativas.

Com o isolamento social muitas famílias perderam seus empregos ou perderam os responsáveis financeiros, ficando nítido a dificuldade de acesso e a aumento da desigualdade social.

Professor fazendo atividades impressas para o aluno conseguir acompanhar o conteúdo acadêmico, indo na casa de familiares para acompanhar as aulas, assistindo aulas a noite porque o responsável chegava do trabalho com o celular.

Estruturar e reconfigurar as oportunidades sociais para o processo de aprendizagem, proporcionando espaços adequados quando a aula for

presencial para não ocorrer a expansão de vírus ou outra doença, ambiente arejado, higiene adequada, números de pessoas proporcional no ambiente.

Regras sanitárias para a saúde, evitando a contaminação direta ou indireta com atitudes constantes para prevenção valorizando a VIDA. A mudança de forma gradativa e significativa a higiene constante das mãos, a utilização de máscaras no rosto (cobrindo nariz e boca) evitando a entrada do vírus.

É importante o ser humano observar a natureza e respeitar, assim poderá prevenir, precisando reconectar, reorientar (rever ações sociais e políticas), resgatar o amor, respeito incluindo e oportunizar para todos. Oportunizando direitos a cultura, igualdade social diminuindo a desigualdade.

Repensar para propiciar a igualdade porque o homem já contribuiu muito para destruir o meio (a poluição da atmosfera do ar, rios, mares, desmatamento alterando o eco sistema).

3.COMO RESPEITAR AS EMOÇÕES COM TANTAS MUDANÇAS SOCIAIS

Importante a compreensão sobre os manifestos das emoções; estados de alegria, tristeza, medo, risos, choros, fenômenos de características sociais de acordo com o meio em que estão inseridas. Podendo ser espontânea ou não-espontânea, porque entendemos que o seu humano é social, racional e pensante.

Respeitar o contexto social passado e presente que contribuem os fenômenos das expressões.

As expressões dos sentimentos são despertadas em graus diferentes estimuladas para expressão ao outro ou por conta do outro.

As experiências vividas afetam diretamente na conduta do seu dia a dia, afetando diretamente na saúde mental do indivíduo, impacto nos sentimentos de tensão e apreensão tem um alerta na saúde, ocorrendo o pensamento da doença, tempo de duração do vírus e recidiva, as

sequelas, a mortalidade, perda de entes queridos e a sua imprevisibilidade.

Tratando por ser um momento de muito estudo científico para auxiliar e salvar vidas, um vírus imprevisível com muitas alterações.

Hoje em 2021 ao analisar a história observa que já passamos por doenças como a gripe suína identificada como a pandemia de Influenza H1N1 (subtipo de influenza vírus A) uma gripe em humanos, que passou no período de abril de 2009, com o primeiro caso no México, a forte dimensão espacial e sua agressividade com sequelas na saúde e a ameaça letal.

O surto do vírus Ebola surgiu em 1976 em Nzara na República Democrática do Congo, apresentando sintomas de febre hemorrágica, vômitos, dores pelo corpo, provoca sangramento em várias partes do corpo, infecta humanos e primatas. Teve aumento considerado transtorno psiquiátrico, aumento do comportamento agressivo.

O vírus coronavírus (COVID-19) infecção em grau leve ou severo afetando a parte respiratória (febre, cansaço, tosse), primeiro caso em 31 de dezembro de 2019 na cidade de Wuhan (China), sendo transmitida por tosse e espirros. Ocorreu um grande aumento de pessoas com transtornos emocionais (o isolamento e mudança de rotina, muitas pessoas não souberam lidar com as novas mudanças).

Reflexão no momento da quarentena: pensar o que realmente precisamos para viver bem, equilibrado, com saúde, hábitos de higiene, olhar para si mesmo e saber aproveitar o tempo ocioso, respirar com calma.

Entender que os transtornos mentais têm grande impacto na vida, problemas da rotina e organização familiares, fechamento das instituições de ensino, trabalho em home-office (trabalhar de casa), isolamento. Provocando a emoção de ansiedade, depressão, medo, tédio, solidão, insônia, raiva em alguns casos evoluindo para transtorno podendo ser psicótico ou até mesmo paranoicos, em graus diferentes baixo ou significativamente altos, para algumas pessoas a sensação de incerteza ou desastre.

Doenças crônicas emocionais sendo estudadas como questão importantíssima para a saúde mental. A depressão que levam ao esgotamento físico e mental ligados diretamente com a conduta do dia a dia, chamado de Síndrome de Burnout (SB) – diagnóstico médico legal com classificação Internacional de Doença (CID-11) da Organização Mundial da Saúde “suporte aos profissionais da saúde”. Pensar na prevenção de esgotamento emocional com a intervenção e abordagem necessárias para promoção da saúde e mudanças de sociais mais humanas. Fatores individuais e socioeconômicos específicos do ambiente que estão inseridos interferem diretamente na ação.

Refletir sobre o tempo de atuação profissional – ampliação excessiva da jornada de trabalho, baixa remuneração, excesso de serviço, insegurança para execução das atividades, condições adequadas de trabalho, vulnerabilidade à contaminação biológica ou ambiental. Imprescindível a prevenção e condições de oportunidade e acesso para melhor qualidade de vida, seja ele no ambiente acadêmico ou ambiente diversos.

4.ALTERNATIVAS TECNOLOGICAS E SUAS INOVAÇÕES

Em 17 de março de 2020 o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou nº 343 que as aulas presenciais devem ser substituídas pelo ensino a distância (EAD), “aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia”

Respeitando as normas prevista no “MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO”, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e II, da Constituição, e considerando o art. 9º, incisos II e VII, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017”

Normas de conduta para as aulas serem ministrada por meios da tecnologia, alternativa para ocorrer o processo de formação de forma remota, inovando o ambiente e propiciando a aula online (remoto) com interação professor-aluno.

Para entendermos especificações em relação a qualidade na educação adequada temos que ter o reconhecimento de pessoas que vivem em municípios rurais onde o direito e acesso aos estudos acabem fluindo de maneira sólida. O reconhecimento geográfico deve se estender para as necessidades culturais de uma maneira geral para os indivíduos que são identificados como agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, seringueiros; todo o mecanismo abre o debate para as implicações e ações para a sociedade civil onde a tecnologia é considerada ainda algo muito distante dessas pessoas.

Pesquisas mostram um panorama que tem apontado as principais dificuldades em relação em áreas rurais;

- insuficiência e precariedade das instalações físicas das escolas;
- dificuldade de acesso a professores e alunos as escolas, em razão de falta de um sistema adequado de transporte escolar.

De acordo com o artigo 28º que dá o direcionamento específico como escola de campo que está incluso como educação básica conforme lei 9394/96 – LDB.

Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas as reais necessidades e interesse de alunos da zona rural.

Fraquejar a luta pela esperança é tornar como desespero o futuro de uma educação sólida, agora se enxergamos essa luta positivismo fortalecemos o cotidiano para estabelecer uma política pública principalmente de respeito e de qualidade, tratar a educação de áreas rurais como educação que possui um cercado é trata-la como um ponto final do conhecimento, e não podemos esquecer que a palavra educação ela sempre estará ligada ao subjuntivo podemos imaginar e traçar metas das quais oportunizar a quem quer chegar ao um nível superior de educação é não só uma concepção de necessidade, mas de desenvolvimento urbano e socio econômico para as próprias áreas rurais.

É sabido que diante do descaso do poder público alguns municípios passaram a se adaptar ao ensino híbrido atual, mas não deixaram claro

quem irá pagar essa conta apesar de existir um regime de colaboração por parte dessa comunidade ou até mesmo por repartição privada, diante do cenário se comoveram e aplicaram o que podemos classificar como uma redemocratização qualitativa.

É frequente interpretar um atraso como herança ou fardo recebido de um passado ainda não superado, nessa interpretação o papel da política pública significaria corrigir esses atrasos com políticas compensatórias, mas incentivar e criar condições que podem ultrapassar os olhares imaginários sobre essas áreas rurais é definitivamente assumir uma agenda onde exigir política pública será um caminhar com visão nova e realista tudo isso não deixando os mecanismo da educação se dissiparem para o outro caminho que é da precarização.

Revitalizar o reforçar governos para garantir será o avanço dentro de uma universalização onde o direito público será aplicado de forma supressiva pela gestão e mais o funcionamento educacional será marcada pela conscientização juntos ao projeto da infância e da juventude existente e moldado de acordo com a cultura e economia de cada município de área rural.

A tecnologia mostra-se importantíssima para interação, comunicação, aulas remotas, trabalhos remotos para proporcionar o processo de formação eficaz. Olhar voltada para a inclusão digital para todos, oportunizando a saúde física e mental do indivíduo.

Condições de acesso ficando explícito as diferenças sociais, a desigualdade do mundo, não tem o computador, celular, acesso à internet, ocorrendo a desigualdade digital.

Segundo Conforto e Vieira (2015, p. 45):

A abundância de recursos e de conte dos físicos e digitais, aliada ampliação dos serviços de conexão móvel com a Internet, de armazenamento em nuvem e a evolução da telefonia celular, promoveram o surgimento de uma nova modalidade de educação, a Aprendizagem Móvel.

Necessário respeitar o contexto social e propiciar a transformação da tecnologia e suas inovações com qualidade e oportunidade. Importante o investimento permanente na qualificação profissional da

educação, assim oportunizar os alunos com aulas remotas eficaz, treinamento adequado, ferramentas, planejamento para que a tecnologia realmente ajude sem exclusão. Perceber que o celular não é somente para atender ligação, sim entretenimento, ferramenta de trabalho, ferramenta de estudo.

As interfaces do processo educacional e tecnológicos podem ser inovadores e transpor o ensino o remoto, propiciar uma prática afetiva respeitando a formação eficaz de acordo com o contexto social.

A plataforma google classrrom utilizado no ensino a distância, com metodologia de agir na interação ativa como ferramenta online para facilitar a interação de aprendizagem (criar atividade, postar em diferentes momentos, salvar, programar, arquivar, classificar-pontuar, flexibilizar horário). Podendo ser utilizada em diversas instrumento tecnológico smartphones, tablets, computador, celulares.

O Zoom é um aplicativo de teleconferência, videoconferência propiciando reuniões em vídeo, possibilita compartilhar arquivos de textos e imagens durante a chamada. Potencializando o processo de aprendizagem, permitindo até 1.000 pessoas participar, permitindo 49 vídeos na apresentação da tela

Aula hibrida é um ensino com estratégia intercalando os recursos digitais e o ensino presencial.

Aulas com interação de forma síncrona ou assíncrona permite o caminhar ao saber de forma presencial temporária, aulas personalizadas configurando e reconfigurando a didática para realmente atingir o aluno. Estratégias de recursos e saberes para realmente ocorrer o processo formativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos científicos mostrou mais uma vez que a ciência pode salvar e curar vidas, precisamos ofertar igualdade de oportunidade para todos ter um futuro melhor.

Aproveitar e potencializar a construção de um mundo digno para todos, com as mesmas oportunidades sociais, educacionais, políticas, emocionais.

Ações e projetos coletivos ressignificando a vida para um amanhã melhor. Acreditar para reinventar soluções saudáveis de bem estar no dia-a-dia.

Saber utilizar a tecnologia como facilitadora de saberes diferentes. Possibilitar os recursos tecnológicos adequados para ocorrer a aprendizagem, utilizar aplicativos e instrumentos que realmente ajudem ao SABER.

Plataformas de acesso como ZOOM, Google Classroom como ambientes virtuais para ocorrer momentos de formação, inovar a rotina da sala de aula.

Refletir e incluir condições a cultura a saberes diferente, situações do dia-a-dia interferem diretamente nas emoções e comportamento.

Sincronizar atividades de aprendizagem com o momento real, repetindo o meio e as emoções. Compreender os medos e superá-los transpondo o saber.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antiqueira, L. M. O. R., & Sekine, E. S. (2020). Os "erres" pós pandemia: princípios para sustentabilidade e cidadania. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*, 15(4), 70-79.

Bacich, Lilian, Moran, José (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

Brasil. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC, 1998.

Brasil, Lei 8.069, de julho de 1990. "Estatuto da Criança e do Adolescente." Lei Federal.

Bregalda, Larissa; Do Valle Filho, Jorge GC. *SÍNDROME DE BURNOUT UM ALERTA NA ÁREA DA SAÚDE*. *Revista Multidisciplinar em Saúde*, v. 1, n. 3, p. 77-77, 2020.

Bzuneck, José Aloyseo. *Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem*. ETD-Educação Temática Digital, v. 20, n. 4, p. 1059-1075, 2018.

dos Santos Junior, V. B., & da Silva Monteiro, J. C. (2020). Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade*, 2, 01-15.

Ferreira, A. B. H. *Mini Dicionário Aurélio: da Língua Portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1993.

GIL, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo. Atlas. Pdf.

Guenther, M. (2020). Como será o amanhã? O mundo pós-pandemia. *Revista Brasileira De Educação Ambiental (RevBEA)*, 15(4), 31-44.

Lerner, K., & de Andréa Gradella, P. (2011). *Mídia e pandemia: os sentidos do medo na cobertura de Influenza H1N1 nos jornais cariocas*. *Revista ECO-Pós*, 14(2), 33-54.

Morales, Mario N. *Experiencia de Aprendizaje Mediado. Aula proferida na Universidad del Mar no programa de doutorado*. Chile janeiro de 2010.

Neto, Joaquim Maria Ferreira Antunes. *Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia?*. Prospectus (ISSN: 2674-8576), v. 2, n. 1, 2020.

Nóvoa, António. *Educação 2021: para uma história do futuro*. Educação, Sociedade & Culturas, n. 41, p. 171-185, 2014.

Ornell, F. E. L. I. P. E., Schuch, J. B., Sordi, A. O., & Kessler, F. H. (2020). Pandemia de medo e COVID-19: impacto na saúde mental e possíveis estratégias. *Revista debates in psychiatry*, 2020.

Piaet, G. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1975.

Resende, Ma Flávia Grecco. *Tecnologia e educação*. **Revista Estudos e Negócios Academics**, v. 1, n. 2, p. 68-74, 2021.

Seixas, Sónia Raquel Pereira Malta Marruaz. "Da neurobiologia das relações precoces à neuroeducação." *Interacções* 30.10 (2014): 44-71.

Vygotsky, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E EXCLUSÃO

EDVANIA FERREIRA GOMES¹²

“Quem não lê, mal ouve, mal fala, mal vê.”
(Monteiro Lobato)

Introdução

O ensino brasileiro no que diz respeito ao uso da língua portuguesa tem sido tema dos debates mais diversos, pois, a ineficácia do ensino do idioma materno pode levar a exclusão social dos indivíduos. Nos trabalhos de Chomsky (2009), De Almeida e Freitag (2014), Trocmé-Fabre (1997, 2006, 2010), os autores postulam que a natureza do que é ensinado e de como é ensinado pode prejudicar e distorcer o desenvolvimento normal da competência linguística. Afinal, o que se entende por competência linguística e quais as capacidades mentais que tornam possível a aquisição de uma língua? Qual a natureza do conhecimento que uma pessoa tem de sua língua materna que lhe permite fazer uso dela de modo normal e criativo? Algumas situações de exclusão social são causadas pelos métodos de ensino equivocados que além de não prepararem para as provas governamentais, ainda tornam os estudantes inseguros para utilizar uma habilidade que segundo os teóricos é uma das mais naturais atribuídas ao ser humano, pois está diretamente ligada à capacidade inata do raciocínio.

¹² Doutoranda em Ciências da Educação pela universidade Columbia del Paraguay, Mestre em Ciências da educação (UCP), Especialista em Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa e LIBRAS, Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia.

Buscamos entender porque algo como a língua, que tem boa parcela de componente inato encontra tantos entraves no que diz respeito ao ensino e porque tantas pessoas acham o estudo da língua portuguesa difícil a ponto de acreditarem que não aprendem, crença endossada pelos resultados do PISA e pelo fracasso escolar em geral.

Vários autores contribuíram na formulação de conceitos linguísticos para descrever as habilidades esperadas de uma pessoa que domina uma língua, mas ouvir, falar, ler e escrever são quatro habilidades que podemos elencar como desejáveis ao ensino e manutenção de um idioma, com impacto em vários outros aspectos do cotidiano.

Competência linguística, desempenho e habilidades.

A competência linguística, termo cunhado por Chomsky em suas teorias sobre a gramática gerativa, refere-se ao sistema que permite aos falantes de uma língua distinguirem uma sentença gramatical de uma não gramatical. Exemplo: O gato comeu o rato (gramatical); Rato o comeu gato o (não gramatical). Diferentemente do desempenho linguístico que é um conjunto de imposições que limitam o uso da competência (Chomsky, 1965). A competência é natural, enquanto o desempenho é aprendido.

A linguagem humana, ou “essência humana” para alguns autores, possui determinadas características que a definem como humana a medida em que define também o humano. Se suprimimos o adjetivo ‘humana’, teremos uma infinidade de tipos de linguagens, mas o fato de ser humana traz consigo

pontos específicos apresentados pelo pai da linguística moderna, Noam Chomsky, em sua obra *Linguagem e Mente*, onde ele defende que uso normal da linguagem é: uma atividade criativa, inovadora, livre de controles e estímulos externos, apropriada a situações novas e sempre em mudança. Chomsky, e outros antes dele, definiram essas qualidades como “aparentemente exclusivas da linguagem humana”. Como seus ensaios foram publicados na década de 60 do século passado, temos que deixar de fora desta discussão os recentes avanços da inteligência artificial (IA) que com certeza intrigariam os linguistas daquela época, pois, algumas dessas qualidades, senão todas, aparentemente já são possíveis às máquinas que imitam quase perfeitamente a nossa linguagem. Contudo, dado o nosso parco entendimento sobre o assunto, nos atemos aos aspectos humanos da linguagem.

A teoria da gramática interessa-se pela questão: qual é a natureza do conhecimento que uma pessoa tem de sua língua que lhe permite fazer uso dela de modo normal e criativo? (Chomsky, 2009 p. 176)

O autor apresenta como característica da linguagem humana o fato de ser livre de controles e estímulos externos, mas esse ponto pode ser questionado a partir das pesquisas com sujeitos privados de estímulos (contato com humanos adultos) os quais podem ter a sua competência comprometida, pois, tanto a competência como o desempenho são processos aprendidos socialmente pelo que comumente chamamos de cérebro ao qual os neurocientistas atuais denominam encéfalo,

a parte que aprende, que assimila, que adquire. Muitas áreas do conhecimento, depois dos avanços nas tecnologias de diagnósticos por imagem no início do século XXI (SHEPHERD,2015), se interessam pelo que acontece em nossa mente, que é outra maneira de denominar essa enorme biblioteca de potencial incomensurável.

Chomsky ainda expressa preocupação sobre a natureza do que é ensinado nas escolas. Aparentemente ele não acredita que as metas educativas devam ser definidas com base na ciência que ele mesmo pratica. Causando o fenômeno que sempre identificamos entre a ciência das pesquisas acadêmicas e o cotidiano da sala de aula. A ciência na torre de marfim.

É importante, todavia, ficar alerta para um perigo muito real: de que o novo conhecimento e técnica venham a definir a natureza do que é ensinado e de como é ensinado, em vez de contribuírem para a realização de metas educativas definidas em outras bases e em outros termos. (Chomsky, 2009, p.173)

Mais adiante, ele afirma que se tentarmos fazer do ensino de línguas, algo artificialmente facilitado podemos prejudicar o desenvolvimento normal da linguagem dos indivíduos.

O pouco que sabemos sobre a inteligência humana, pelo menos, sugeriria algo bem diferente: que ao diminuir o alcance e a complexidade dos materiais apresentados à mente inquiridora, definindo o comportamento por padrões fixos, esses métodos podem prejudicar e distorcer o desenvolvimento

normal das capacidades criativas. (Chomsky, 2009, p.173)

Podemos notar como o cientista e o político não se harmonizam neste indivíduo. Se por um lado suas descobertas linguísticas foram a base de toda uma gama de estudos sobre o tema, por outro lado, as bases e o termos das metas educativas que ele defende podem ser conferidas em suas publicações sobre convicções políticas.

Aprendendo ou não.

Em francês, idioma original das publicações da professora Helénè Trocmé-Fabre, há uma distinção importante entre a palavra "*apprentissage*" e a palavra "*apprenance*", pois uma seria um ato acabado, pronto, e a outra seria uma espécie de gerúndio, um processo contínuo e infinito. Essa oposição foi pontuada pela autora em 1997.

Segundo Trocmé-Fabre (2010) todo organismo vivo é, por natureza, aprendente. Então por que os alunos brasileiros supostamente não estão aprendendo? Algumas premissas muito comuns em estudantes da disciplina de língua portuguesa como: “Eu sou ruim na matéria de português”, “Eu não sou bom em leitura e escrita” podem causar o sofrimento cognitivo¹³ daquele que acredita que não pode mais aprender. Esta crença o impede de se regular, se adaptar e evoluir, pois, as funções essenciais do processo de aprendizado para a autora seriam: Auto-organização e autopoiese (produzir a si próprio); Estabilização e regulação; Transformação; Adaptação

¹³ Termo cunhado pela autora para designar a condição de quem acredita que não pode mais aprender e por estar em uma situação antinatural, sofre.

e Evolução. Sob essa perspectiva o sujeito não é apenas um ator e sim um autor do processo de aprendizagem. “Aprender é um processo de criação de laços em nossa vida mental, afetiva, sensório motora, neurológica. Esses laços são, fundamentalmente, complexos, transitórios, adaptáveis, dinâmicos, heurísticos.” (TROCMÉ-FABRE, 2010, p. 28)

De acordo com De Almeida e Freitag (2014), as habilidades narrativas são um importante componente na constituição de um leitor e elas são desenvolvidas nas relações familiares, nas histórias e canções de ninar, e se refletem no desenvolvimento de suas habilidades comunicativas muito antes de ingressarem na escola. O que se pode notar é que há uma estreita relação entre linguagem e leitura, mas por algum motivo, há um aparente rompimento da ponte que leva o ouvinte/falante a se tornar um habilidoso leitor/escritor.

O problema é que, na maioria das vezes, a escola fragmenta o processo educativo, privilegiando exclusivamente como objeto de estudo a escrita. Ao ignorar toda a experiência adquirida pelo aluno antes do seu ingresso na instituição escolar, a escola limita as diversas formas de linguagem. Esta resistência da escola em explorar estímulos variados e inserir na alfabetização a abordagem das múltiplas linguagens restringe a capacidade da criança conquistar o conhecimento por meio de uma aprendizagem motivada. (DE ALMEIDA E FREITAG, 2014, p. 554)

Lev Vigotsky (1991) trouxe à tona o componente essencial das interações sociais ao desenvolvimento saudável das funções psicológicas superiores. Estudos mostram que crianças privadas de estímulo linguístico e/ou da presença de

um adulto podem desenvolver doenças mentais irreversíveis, e que quanto antes o problema for sanado, mais chances elas têm de se recuperar.

A não aquisição de língua materna (L1) pode ser um fator complicador para vários processos cognitivos inclusive o de se adquirir uma segunda língua (L2), contudo, mesmo essa falta de estímulo grave pode funcionar de maneira diferente em cada indivíduo. É o que nos mostram as pesquisas com crianças privadas de linguagem humana *Feral Children* ou Crianças selvagens. Aquelas que logo nos primeiros anos de vida foram privadas de contato humano e ainda assim foram capazes, posteriormente, de adquirir linguagem. O recente estudo sobre crianças privadas de contato com adultos na Romênia¹⁴ comunista revelou que, sem estímulos adequados, as crianças pararam até mesmo de chorar, pois sabiam que o choro não teria nenhum efeito, contudo, após serem adotadas, algumas foram capazes de recuperar algumas das funções cognitivas e sociais.

Desde que exista mecanismo de entrada (audição), e de saída (fala) a aquisição da linguagem refletirá, em grande parte, a linguagem recebida dos pais, a língua materna, quando a criança adquire a língua em seu meio natural, durante um período do seu desenvolvimento. O teórico Lennenberg (1967) costuma delimitar como crítico o tempo que vai dos dois anos de idade até a puberdade, que é quando a lateralização hemisférica do cérebro se consolida, mas a hipótese do Período Crítico tem sido em parte refutada a partir

¹⁴ <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-50790315>

dos estudos sobre a plasticidade do cérebro, a característica que o mesmo tem de se adaptar em várias idades e situações como as apresentadas acima. Hoje muitos autores acreditam que se aprende durante toda a vida.

Especificamente no que diz respeito a aprendizagem da linguagem, a surdez também pode ser um grande entrave, pois falta entrada (audição). Para Capovilla *et al.* (2004), se não detectadas a tempo, interferências na aquisição da consciência fonológica, podem gerar problemas na aprendizagem da leitura e escrita, podendo causar danos maiores como a automatização de erros que serão observados na leitura e escrita incorreta das palavras, levando ao baixo rendimento escolar. O autor em questão, estudou largamente as línguas de sinais de sujeitos surdos, para apoiar suas pesquisas. Ele também é o criador do método de alfabetização fonológica que permite que crianças muito jovens, aproximadamente 3 anos de idade, já consigam aprender a ler e escrever. Outros autores detiveram-se nas questões sobre o aprendizado quando em contexto que o impedem ou atrasam.

Trocmé-Fabre, no entanto, não discute os problemas de aprendizado do ponto de vista da falta. A autora não se debruça sobre as discussões a respeito das pessoas com deficiências, privadas de estímulo ou nos estudos sobre os encéfalos patológicos e sim, em pesquisas no campo da neurociência que dizem respeito ao encéfalo humano, não patológico, *in vivo* e *in situ*, desde o ano de 1975, estabelecendo uma ponte entre neurociência e pedagogia, a Neuropedagogia. Isso faz bastante sentido, visto que a maioria dos estudantes

está neste grupo de pessoas que aparentemente não teriam razões para não aprender e ainda assim não aprende.

Quem ensina a aprender uma língua, por exemplo, não pode mais ignorar que um elemento da língua perde todo o sentido se for isolado de seu contexto. Um som extraído do quadro morfo-lexical ou fraseado entoacional, uma palavra extraída do quadro sintático...só pode dar ao aprendiz uma visão distorcida das relações entre pensamento, linguagem e realidade. Essa atitude simplificadora dificulta consideravelmente o surgimento do significado que o aluno busca acima de tudo. (Trocmé-Fabre, 1997, p.2)

Discorrendo sobre o papel essencial da universidade como geradora do tipo de conhecimento que chegará aos estudantes, Trocmé-Fabre (1997) diz que enquanto os professores saírem da universidade sem conhecimento da realidade cognitiva do ato de aprender a universidade permanecerá, abstrata, verbal e teórica.

De minha parte, pergunto-me se as dificuldades encontradas hoje pelas Universidades não são o preço que a Escola, como um todo, paga por ter confiscado o ato de aprender por muito tempo, e por ter, por um ensino simplificador, tornado inacessível o pensamento complexo para o aluno em um contexto em rápida mudança.

A escola que exclui

A lógica linear e binária de oposição: professor/aprendente, saber/ignorar, certo/errado faz com que a instituição educacional atribua uma importância muito

maior aos resultados do que ao processo de aquisição de conhecimento (Trocmé-Fabre, 2006). Neste caso, não alcançando sucesso nos resultados e terminando por atrapalhar o processo.

Vejamos os resultados: O PISA - (*Programme for International Student Assessment*) - Programa Internacional de Avaliação de Alunos, é uma avaliação mundial que é promovida pela OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a cada dois anos. Em cada edição uma das três disciplinas principais é o foco a avaliação. São elas: Matemática, Ciências e Leitura. Na edição de 2018, o foco foi na leitura, tendo sido avaliados 10.691 estudantes brasileiros. Uma pequena amostra dos 48,5 milhões de alunos matriculados na educação básica naquele ano, segundo dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

As críticas a esse tipo de prova são inúmeras e muitas vezes justas, mas ainda não foi elaborada nenhuma outra maneira de avaliar um grande número de indivíduos a não ser lançando mão de mecanismos semelhantes. O fato é que neste aspecto o Brasil vai mal, sem perspectiva de melhora. Em 2019 os índices permaneciam estagnados desde 2009 apesar do investimento em educação ter dobrado no período. Em leitura, éramos o segundo pior país da América do Sul com 413 pontos, estando mundialmente entre o 55.º e 59.º lugares. A impressão é de que se está regando árvore morta. Não vamos bem e não mudamos nada, apenas aumentamos a quantidade de dinheiro gasto em ineficácia.

Como reparar o atraso de um sujeito que passou quinze anos da sua vida dentro de escolas, do maternal ao ensino médio, e mais quatro ou cinco anos em uma universidade e se descobre analfabeto funcional? O Estado que o reteve compulsoriamente sob a alegação de oferecer-lhe educação e não o fez, nem mesmo naquilo que ele teria como predisposição, que é a linguagem, não deveria ser responsabilizado por tamanha incompetência e daqui para frente rever a obrigatoriedade de privar de liberdade famílias e cidadão pacíficos? Não. Ele não o faz. Ao contrário, ele recolhe mais impostos (a raiz da palavra pressupõe aquilo que não é voluntário) dos mesmos cidadãos pacíficos que, por serem altamente pacificados através da própria educação estatal agradecem ao seu agressor pela privação de liberdade e pelo recolhimento de uma parte cada vez maior do que eles produzem para enfim oferecerem como resultado à sociedade uma alta taxa de analfabetismo funcional. E o cidadão pacífico, quando perguntado sobre porque a educação anda mal, repete sem pestanejar: falta investimentos.

Os métodos de ensino equivocados podem causar algumas situações de exclusão social: Não estar informado, não saber como buscar informação e mesmo que busque, não saber discernir se a informação que obteve é verdadeira. Não conseguir entender o que lê, não conseguir terminar um livro, ter um livro nas mãos e não conseguir se apoderar do que ele diz. Repetir aquilo que ouviu dizer que tem no livro. Inúmeras pessoas ditas alfabetizadas nem sempre entendem o que leem. A falta de entendimento chega às redes sociais a despeito do

grande volume de material escrito, as pessoas seguem sem acesso ao conhecimento.

Considerações finais

Percebemos, portanto que ouvir, falar, ler e escrever são habilidades que estão intimamente ligadas, contudo, as duas primeiras são adquiridas naturalmente ou fazem parte de uma capacidade inata que, em ambiente com estímulos estarão garantidas para os sujeitos saudáveis e com mecanismo de entrada (competência), enquanto as duas últimas são aprendidas (desempenho). Percebemos que não há de fato separação entre esses processos quando o aprendizado segue o seu curso natural.

Podemos dizer que o grande problema do ensino de línguas é a falta de preparo dos professores, pois, o substrato biológico do ato de aprender que deveria ser o ponto central da formação de qualquer professor, de qualquer disciplina, fica restrito aos estudos linguísticos e, atualmente, não está sendo evidenciado nem mesmo nos cursos de licenciatura em Letras. Está surgindo um novo agravante para o ensino da língua no Brasil, os novos editais para contratação de professores de língua portuguesa não trazem mais a exigência de formação específica. Sabe-se que é preciso todo um arcabouço teórico para que um professor seja capaz de se sentir habilitado a ensinar um idioma, contudo, alguém que não estudou Letras vernáculas termina por enfrentar uma sala cheia de *alumni* esperando que venha dele a luz sobre temas complexos aos quais não domina.

Se a escola não levar em consideração o trabalho de cientistas que se propuseram a estudar as estruturas profundas da linguagem humana, acaba por atrapalhar, ao invés de ensinar, o perfeito desenvolvimento das competências, do desempenho e das habilidades. As pessoas encarregadas de ditar os rumos da educação, não são os educadores nem os cientistas, são, muitas vezes, os políticos. É de se esperar que o hiato entre as teorias e as práticas seja grande.

O desconhecimento a respeito de como o encéfalo aprende, precisa ser corrigido nos cursos que pretendem formar professores, talvez esse seja o ponto de partida. Não há desculpa para que profissionais que supostamente estão envolvidos em oportunizar, através do ensino, o processo mental do aprendizado não façam ideia de como isso funciona no corpo, ou seja, qual o processo biológico que resulta em um bom desempenho.

Se quisermos saber como os países que alcançam as melhores notas no PISA chegam lá, a resposta não está nos altos investimentos, nem no tipo de sala de aula, ou nos currículos e leis de diretrizes e bases. As respostas não são prontas nem fáceis mais as pistas estão, na qualidade da formação de professores e na quantidade de liberdade para aprender e pesquisar. A liberdade, palavra desgastada pelos debates que, não raras vezes tencionam apenas a diminuição da mesma para o indivíduo, é a parceria ideal para que aquilo que é natural e inato no ser humano se desenvolva conforme a sua predisposição.

REFERÊNCIAS

- CAPOVILLA, A. G. S., GUTSCHOW, C. R. D., & CAPOVILLA, F. C. (2004). **Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita.** *Psicologia: Teoria e Prática*, 6(2), 13-26. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v6n2/v6n2a02.pdf>
- CENSO, Escolar. **Resumo Técnico Censo da Educação Básica 2018.** Diretoria de Estatísticas Educacionais DEEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP. Ministério da Educação MEC. Brasília, 2018.
- CHOMSKY, N. **Linguagem e Mente.** 3ª ed., São Paulo: Unesp, 2009.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax.** Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- DE ALMEIDA, Ayane Nazarela Santos; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Narrativas de alfabetizando e a competência linguística.** *Revista Linguagem & Ensino*, v. 17, n. 2, p. 551-571, 2014.
- IDOETA, Paula Adamo. **A tragédia comunista que revelou à ciência os danos da negligência na infância.** BBC News Brasil, São Paulo, 21 dez. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-50790315>. Acesso em: 29 jul. 2022.
- SHEPHERD, G. M. **Foundations of the Neuron Doctrine: 25th Anniversary Edition.** EUA, 2015. Disponível em: <https://academic.oup.com/book/24483> Acesso em 30 de julho de 2022.
- TROCMÉ-FABRE, H. **Apprendre aujourd'hui, dans une Université apprenante.** *Boletim Interativo Encontros Interdisciplinares. CIRET BOLETIM* N° 9-10 de fevereiro de 1997. Disponível em: <https://ciret-transdisciplinarity.org/locarno/loca5c8.php>. Acesso em: 29 de julho de 2022.
- TROCMÉ-FABRE, H. **Reinventar o ofício de aprender.** São Paulo: TRION, 2010.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** 3a. Edição Brasileira. 1991.

O QUE PENSAM OS LICENCIANDOS DE CURSOS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA SOBRE A DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SUA FORMAÇÃO INICIAL

FERNANDA WELTER ADAMS¹⁵

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 2019, p. 39) define a Educação Especial como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, os chamados alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Nesse sentido, Turqueti, Souza e Chinalia (2013) corrobora que as políticas públicas em educação devem promover o acesso e a permanência de todos, mas não apenas no que concerne à presença física. Trata-se de acesso e permanência com qualidade, o que implica serviços educacionais adequados aos respectivos contextos, sobretudo no que se refere aos profissionais da educação. Portanto, os alunos público-alvo da educação especial devem ter, além do acesso à escola garantido, o direito ao aprendizado promovido por meio da vivência de metodologias e recursos didáticos que levem em consideração suas potencialidades. Para que isso ocorra é de fundamental importância que o professor seja formado para essa tarefa.

Pereira e Guimarães (2019) afirmam que o aluno da Educação Especial tem direito ao acesso, à permanência e às aprendizagens no interior das escolas. Nessa perspectiva, as Instituições de Ensino Superior, como lugares de excelência, têm o papel de orientar a formação dos profissionais que irão atuar na educação escolar no intuito de alcançar os objetivos de formação de educadores comprometidos com o sistema educacional inclusivo.

¹⁵ Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: adamswfernanda@gmail.com.

Como observado pela afirmação da autora é preciso que ocorra a discussão sobre a Educação Especial na formação dos professores que atuarão com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação. Uma das questões que devem ser discutidas na formação dos professores para atuarem com os alunos público-alvo da Educação Especial é sobre a capacidade de aprendizagem desses alunos, pois muitas vezes observa-se que é uma crença dos professores que os mesmos não se desenvolvem, o que precisa ser superado, pois a deficiência não determina o destino da criança, mas sim as condições sociais que a ela são oferecidas. Góes (2002, p. 99) ressalta que “não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse ‘destino’ é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas.”

Para Vigotski (1997), a deficiência é muito mais uma construção social do que biológica e, por isso, este sujeito é capaz de se constituir como ser humano e de se desenvolver. A pessoa com deficiência, seja qual for o tipo e em que nível de comprometimento se apresenta, tal como todas as demais pessoas, deve ter oportunidades de se apropriar daquilo que está no plano social – público -, levando à sua esfera ou ao seu domínio particular – privado -, não só o que se refere aos valores e saberes do convívio cotidiano, mas também o que se refere aos conteúdos científicos; isso é possível a partir do momento em que as potencialidades dessa pessoa são levadas em consideração.

De acordo com Adams (2020a), cabe então à escola e ao professor estarem atentos e disponibilizarem diferentes tipos de recursos pedagógicos para que estas crianças se desenvolvam e tenham acesso ao conhecimento que é proporcionado a todos, permitindo, com isso, que construam um modo de pensar, de memorizar, de abstrair de forma mais complexa, de modo a estarem mais preparadas para a vida. Para o desenvolvimento do aluno PAEE, Vygotsky (2011) discorre muito claramente sobre a importância dos caminhos alternativos, sendo esses os recursos pedagógicos a serem desenvolvidos pelos professores. O autor

descreve que é por meio deles que o desenvolvimento da criança acontece, uma vez que esses caminhos são sempre usados quando o caminho direto não dá conta da resposta, está impedido, ou seja, quando a resposta primeira passa a não ser satisfatória (VYGOTSKY, 2011).

Mas, o que se observa é que o processo de ensino e aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial é pouco discutido na formação dos professores. A partir da necessidade de garantir uma formação que prepare os professores para contribuírem com o aprendizado dos alunos público-alvo da Educação Especial, o presente trabalho apresenta a seguinte problematização: os cursos de Ciências da Natureza (Ciências Biológicas, Física e Química) estão preparando os futuros profissionais da educação para atuarem com alunos público alvo da Educação Especial? Mediante essa problematização se objetiva relatar como licenciandos de cursos de Ciências da Natureza do estado de Goiás observam a discussão sobre a Educação Especial em sua formação.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que, segundo Martins (2004), é um tipo importante de pesquisa, pois permite coletar evidências a respeito do tema abordado de maneira criadora e intuitiva, visto que há uma proximidade entre pesquisador e pesquisado, possibilitando a compreensão de crenças e tradições, em um máximo entrelaçar com o objeto em estudo.

A pesquisa foi realizada em nove cursos de Ciências da Natureza (Ciências Biológicas, Física e Química) de quatro Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado de Goiás, sendo elas a Universidade Federal de Goiás, a Universidade Estadual de Goiás, o Instituto Federal Goiano e o Instituto Federal de Goiás. Os sujeitos da pesquisa foram tanto os coordenadores dos cursos pesquisados, quanto licenciandos do último ano de graduação. Selecionou-se apenas o último ano por se acreditar que esses licenciandos já teriam cursado grande parte da carga horária pedagógica do curso.

Destaca-se que, para este trabalho, são apresentados apenas dados referentes à pesquisa realizada com os licenciandos, para os quais foram aplicados questionário e entrevista semiestruturada. Responderam ao questionário 133 licenciandos, ressalta-se que o mesmo foi aplicado a todos os licenciandos dos dois últimos anos da graduação, desses selecionou-se dois licenciandos por curso pesquisado para participarem da entrevista, sendo eles indicados pela turma, portanto, como se investigou um total de nove cursos de Ciências da Natureza, 19 licenciandos foram entrevistados. Tanto o questionário quanto a entrevista foram norteados por roteiros que abordavam o significado da Educação Especial para os sujeitos, bem como a importância da mesma para a atuação dos licenciandos enquanto futuros professores, destacando em que momentos da sua graduação vivenciaram a discussão sobre a temática e se consideram esses momentos suficientes para atuarem com alunos público-alvo da Educação Especial. Destaca-se que as entrevistas foram gravadas em áudio. Além do questionário e da entrevista também se realizou a análise dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) dos cursos com o intuito de identificar a existência de disciplinas obrigatórias ou optativas que discutissem a Educação Especial.

Ressalta-se que códigos foram criados para o anonimato e a identificação dos participantes, conforme os seguintes critérios: adotou-se a letra L para identificar os licenciandos seguida dos números “1”, “2”. Para determinar a sequência se optou por utilizar a ordem alfabética dos cursos de Ciências da Natureza e a ordem em que as entrevistas foram realizadas com os participantes, ficando os códigos de L1 a L19 para os licenciandos. Mas ao longo do trabalho também são apresentados excertos das respostas ao questionário, pois o mesmo possuía questões abertas. Para diferenciar os excertos optou-se pela letra Q para aqueles retirados dos questionários, dessa forma os códigos de identificação vão de Q1 a Q133.

Após o movimento de tabulação de todos os dados, iniciou-se o processo de apropriação das informações, em que se buscou relacionar os dados construídos através do questionário com os dados das

entrevistas, a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2007).

Resultados e Discussões

O professor é um dos responsáveis por criar condições, principalmente de permanência (desenvolvimento) do aluno público-alvo da Educação Especial no ensino regular (ADAMS, 2020a). É ele que irá trabalhar em uma sala inclusiva e deve estar disposto a refletir e modificar a sua prática com o objetivo de mediar o conhecimento científico em busca de uma aprendizagem efetiva. E, para que isto ocorra, é preciso que durante a sua formação docente se aproprie dos conhecimentos que ajudem a garantir o processo de ensino e aprendizagem desses alunos. Portanto, faz-se necessária a discussão sobre a Educação Especial na formação inicial de professores nos cursos de “formação inicial em ciências da natureza, abordando, principalmente, como ocorre o processo de desenvolvimento desse aluno para facilitar que o professor o inclua nas atividades” (ADAMS; TARTUCI, 2020, v. 3, p. 11).

A partir da afirmação das autoras se observa a necessidade da ampliação de momentos que permitam aos professores conhecerem as especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, para assim contribuírem com o seu processo de ensino e aprendizagem, o que deve ocorrer por meio da inserção de disciplinas que discutam a temática nos cursos de formação. Mas o que se observa hoje são cursos de licenciatura em Ciências da Natureza em que a parte pedagógica acaba sendo deixada de lado ou sendo discutida de forma superficial. No Quadro 1, apresenta-se a relação das disciplinas que são ofertadas e discutem a Educação Especial nos cursos investigados.

Quadro 1 – Relação das disciplinas que abordam a Educação Especial nos cursos de Ciências da Natureza

Instituição/Curso	Disciplina	CH Total	Período	Natureza da disciplina
UFG/RC – Ciências Biológicas	Libras	64 horas	7º	Obrigatória

UEG/Campus Anápolis – Ciências Biológicas	Libras	60 Horas	4°	Núcleo modalidade
	Educação para a Diversidade	60 Horas	4°	Núcleo especifico
IFGo/ Campus Urutaí – Ciências Biológicas	Libras	34 Horas	3°	Obrigatória
UFG/RC - Física	Libras	64 Horas	7°	Obrigatória
UEG/Campus Anápolis - Física	Libras	60 Horas	7°	Núcleo modalidade
IFG/Campus Goiânia - Física	Libras	54 Horas	2 °	Obrigatória
UFG/RC - Química	Libras	64 Horas	6°	Obrigatória
	Educação Inclusiva	64 Horas	8°	Obrigatória
UEG/Campus Anápolis - Química	Libras	60 Horas	6°	Núcleo modalidade
IFGo/ Campus Urutaí - Química	Libras	34 Horas	1°	Obrigatória
	Oficina de Prática pedagógica de Química Orgânica	68 Horas	7°	Obrigatória
	Educação para a inclusão, diversidade e cidadania.	34 horas	Qualquer período	Optativa

Fonte: produzido pela pesquisadora a partir dos dados dos PPP's dos cursos pesquisados.

Por meio da análise dos PPP's foi possível observar, além da disciplina Libras, três disciplinas específicas que abordam a discussão sobre a Educação Especial, o que demonstra que apenas três dos nove cursos oportunizam aos licenciandos vivenciarem a discussão sobre a temática para além da disciplina de Libras, que é uma disciplina obrigatória garantida através do Decreto nº 5.626/05. Destaca-se que em um dos cursos a disciplina ofertada é optativa, o que pode ser problematizado, uma vez que os licenciandos podem escolher as disciplinas optativas considerando seus os interesses pessoais, a afinidade com a ementa, bem como as condições de oferta das disciplinas no período vigente, o que leva a crer que essa é uma disciplina que não é

ofertada com frequência, haja vista que o curso possui outras opções de disciplinas optativas.

Os participantes da pesquisa, ainda foram questionados se acreditam que estão sendo preparados para ministrarem aulas para os alunos público alvo da Educação Especial em seus cursos de licenciatura, através das respostas destes pode-se observar que nos cursos pesquisados mais de 80% dos licenciandos consideram que não estão sendo preparados para ministrarem aulas para os alunos público alvo da Educação Especial, o que apresenta indícios de que os futuros professores não se sentem preparados para atuarem com a Educação Especial. Tais indícios podem ser observados mais claramente nos excertos a seguir:

Excerto 1 – [...] precisa de um planejamento específico (para ministra aula para alunos público-alvo da educação especial) nossa formação não é suficiente, porque eu não sei lidar com o aluno, eu não sei como preparar uma aula para atender ele. L 15/Licenciando da Química

Excerto 2 - Eles não te preparam para essas situações que existem, eles te preparam para uma situação em que todos os alunos são iguais, todos seguissem um modelo e não é bem assim; você vai para a escola e sente um baque [...]L18/Licenciando da Química.

Pode-se verificar pelos excertos que os licenciandos apresentam indícios de insegurança para ministrarem aulas para alunos público-alvo da Educação Especial. Adams (2018, 2020a) explica que quando o assunto é Educação Especial o que se observa é a formação de profissionais despreparados e aflitos, com receio de chegarem a seu ambiente de trabalho e não terem noção de como abordar os conhecimentos científicos de forma a contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos público alvo da Educação Especial. Tal situação demonstra a urgente necessidade de garantir que essa discussão ocorra de forma efetiva na formação de professores.

No excerto 1 destaca-se que o licenciando afirma “*Eu não sei como preparar uma aula para atender ele*”, o que se acredita ser uma demonstração de sua preocupação com o processo de ensino e aprendizagem do aluno público-alvo da Educação Especial. Diante disso,

pode-se ressaltar a importância do licenciando ser preparado durante a sua formação para promover o processo de ensino e aprendizagem a partir do conhecimento das especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial. Em posse de saberes específicos sobre as especificidades educacionais desses alunos os professores terão a compreensão de que eles podem aprender desde que sejam atendidas as suas especificidades que se manifestam quando se deparam com o currículo, os recursos, as sequências e os ritmos de aprendizagem que são habitualmente trabalhados no ensino regular (NOZI, 2013).

Adams (2020a) corrobora afirmando que conhecer as especificidades educacionais dos alunos se faz importante para garantir o processo de ensino e aprendizagem, pois assim é possível desenvolver metodologias e recursos didáticos de acordo com as necessidades e potencialidade de cada um.

A partir do que é apresentado pelos autores e da visão da maioria dos licenciandos de que o seu curso de graduação não os está preparando para ministrarem aulas para os alunos público-alvo da Educação Especial, solicitou-se que os futuros professores dessem sugestões sobre o que poderia ser feito em seu curso para que o tema fosse mais discutido:

Excerto 3 – Acredito que a universidade deveria fornecer mais disciplinas que nos auxilie na docência com esses alunos, sobretudo as que envolvem o contato direto com estes (prática). Além disso, deveria ter mais palestras sobre o tema, como ocorre com os outros, bastante frequentes. Acho ainda que as disciplinas como Libras deveriam ser mais práticas, para que contribuíssem de fato em nosso preparo à docência com alunos deficientes. Q1/Licenciando de Ciências Biológicas

Excerto 4 - Inclusão de disciplinas obrigatórias que versam sobre este assunto, principalmente sobre as dificuldades e detalhes sobre as especificidades dos alunos com deficiência; direcionar parte do estágio supervisionado ao acompanhamento, a observação de alunos público alvo da educação especial; inclusão de uma disciplina específica que trate da abordagem metodológica de como trabalhar com estes alunos; apresentação de minicursos referentes ao tema; implementação de núcleos de pesquisa sobre estes tópicos. Q90/Licenciando da Física

Excerto 5- Uma maior abordagem sobre o tema, proporcionar maior contato com alunos da educação especial. Principalmente desenvolvimento de metodologias de ensino para estes alunos, pois aprendemos teorias, mas não focamos muito no desenvolvimento de aulas diferenciadas. Q113/Licenciando da Química.

Observa-se ser unânime entre os licenciandos a sugestão da inclusão de disciplinas específicas sobre a temática na matriz curricular do curso e de que as demais disciplinas pedagógicas discutam as especificidades dos diferentes tipos de deficiência. Nesse processo de garantia da discussão sobre a Educação Especial nos cursos de formação de professores é preciso o investimento no preparo dos professores formadores para tanto. Verifica-se que os licenciandos também reconhecem essa necessidade, como exposto por Q77:

Excerto 6 - Primeiramente que o curso tenha mais professores qualificados para poder tratar desse assunto. Q77/Licenciando da Física.

Observamos que os professores formadores precisam de experiências com os alunos para assim garantirem uma formação de qualidade. Outro apontamento dos licenciandos foi com relação a prática com os alunos público-alvo da educação especial, sendo o estágio o espaço que deve permitir esse contato com os alunos como citado por Q90. É através do estágio, que o licenciando se imagina como professor conhece a realidade escolar e pode colocar em prática todos os conhecimentos científicos e pedagógicos construídos durante a sua formação, ou seja, é o momento em que o licenciando faz uma relação dialética entre teoria e prática, vivenciando a heterogeneidade da sala de aula. As discussões apresentadas permitem ver a necessidade de garantir a formação de professores na perspectiva da Educação Especial.

Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo relatar como licenciandos de cursos de Ciências da Natureza (Ciências Biológicas, Física e Química) do estado de Goiás observam a discussão sobre a Educação Especial em sua formação. Por meio do entrecruzamento dos dados levantados através da entrevista e do questionário, pode-se perceber que os mesmos destacam que a sua formação inicial não é o suficiente para prepará-los para ministrarem aulas aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Muitos relatam que para que essa formação se efetive é necessária a formação dos docentes das licenciaturas, bem como a oportunidade de terem o contato com os alunos PAEE por meio de disciplinas que promovam tanto a discussão teórica como a prática. Destaca-se ser fundamental o contato com os alunos PAEE na formação inicial de professores, pois tal contato permite aos licenciandos planejarem aulas inclusivas e proporem caminhos alternativos (metodologias e recursos didáticos) para o desenvolvimento dos alunos, levando em consideração as suas potencialidades.

Portanto, os dados desta pesquisa reforçam a necessidade da efetivação de políticas públicas que garantam a obrigatoriedade da discussão sobre a Educação Especial na formação inicial de professores por meio de disciplinas específicas que abordem desde a história da Educação Especial até as especificidades das deficiências, além da inclusão da temática nas disciplinas de estágio, de modo a possibilitar aos licenciandos o desenvolvimento de práticas com os alunos PAEE, o que se acredita ser necessário para que os professores comecem a ver que os alunos público alvo da Educação Especial são sujeitos capazes de se desenvolver.

Compreende-se que a formação não se reduz à existência de uma disciplina, uma vez que a discussão deve permear todas as outras disciplinas e atividades formativas, todavia ressalta-se a importância de que seja garantido um espaço específico por entender que ele poderá contribuir para ampliar as discussões no âmbito dos cursos de licenciatura e na própria universidade, de uma forma mais ampla. Isso leva à seguinte questão: qual seria o tempo necessário dedicado em um curso de licenciatura para a formação de professores na perspectiva da Educação Especial? Essa é uma discussão para pesquisas futuras.

Referências

ADAMS, F. W. **Docência, Formação de Professores e Educação Especial nos Cursos de Ciências da Natureza**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8548>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

ADAMS, F. W. A percepção de professores de ciências frente aos desafios no processo de ensino e aprendizagem de alunos público alvo da educação especial. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 3, p. 1-23, set./dez. 2020a. Disponível em: <http://edubase.sbu.unicamp.br:8080/jspui/handle/EDBASE/3092>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

ADAMS, F. W. A discussão da educação especial nas disciplinas de núcleos pedagógicos nos cursos de ciências da natureza. **Revista Cocar**, v.14, n. 30, Set./Dez./2020b p. 1-16. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3383>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

ADAMS, F. W.; TARTUCI, D. O Programa de Iniciação à Docência e a discussão da Educação Especial. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 3, n. 5, p. 1-24, 18 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11143>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

AGAPITO, J.; RIBEIRO, S. M. A Contribuição Do Estágio Supervisionado Para a Formação Inicial de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, **Anais [...]**. Curitiba 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2019/28296_14354.pdf. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

BRASIL Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/559748>. Acesso em: 31 de janeiro de 2022.

FERREIRA, W. **Da Exclusão à Inclusão: formando** professor para responder à diversidade na sala de aula. 2004.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.

FREITAS, S. N; MOREIRA, L. C. A universidade frente a formação inicial na perspectiva da inclusão. In: CAIADO, K. R. M. (org.). **Professores e educação especial: formação em foco**, v.1. Porto Alegre: Mediação, 2011.

GÓES, M. C. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K. de; REGO, T. C.; SOUZA, T. R. **Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4jbGxKMDjKq79VqwQ6t6Ppp/?format=pdf&lang=>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

MARTINS, L. M. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In:

MENDES, E. G. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2007.

NOZI, G. S. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades** educacionais especiais. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2013. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013_-_NOZI_Gislaine_Semcovici.pdf. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

OLIVEIRA, R. R.; MACHADO, M. S.; SIQUEIRA, M. Formamos professores para a educação inclusiva? Análise de publicações sobre formação de professores de Ciências/Biologia. **R. bras. Ens. Ci. Tecnol.**, n. 10, v. 2, 1-23, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/3784>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

PEREIRA, C. A R.; GUIMARÃES, S. A Educação Especial na Formação de Professores: um Estudo sobre Cursos de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 4, p.571-586, Out.-Dez., 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337666789_A_Educacao_Especial_na_Formacao_de_Professores_um_Estudo_sobre_Cursos_de_Licenciatura_em_Pedagogia. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

TARTUCI, D.; ALMEIDA, J. D. C.; DIAS, D. T. Professores de educação especial, atendimento educacional especializado em salas de recursos e a inclusão em Goiás. **Estudos Interdisciplinares em Humanidades e Letras** São Paulo: Blucher, 2016, p. 281-296.

TURQUETI, A.; SOUZA, C. B. G. de; CHINALIA, F. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: considerações iniciais sobre as políticas educacionais. In: MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. de. (org.) **Diferentes olhares sobre a inclusão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

VIGOTSKI, L S. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997. v. 5.

VIGOTSKI, L S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L S. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?lang=pt>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.13, n.3, p.399-414, set./dez. 2007. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/ccdd/813c5abc41b29b332e20c3974c4c660dbb52.pdf>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

VILELA-RIBEIRO, E. B. **Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí-GO**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação de Ciências e Matemática), Universidade Federal de Goiás/Regional Goiânia, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3072>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

EXPERIMENTOS SIMULADOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

LUCIANO SOARES PEDROSO¹⁶

PRISCILA LEMES DA SILVA FERREIRA¹⁷

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências na Educação do Campo passa por reestruturações indispensáveis atualmente, principalmente com o avanço do uso das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) em nossas salas de aulas e nas comunidades.

Hoje, o Tempo Universidade (TU), tempo-espço onde os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM campus Diamantina (LEC) se dedicam a ações em Ensino, Pesquisa e Extensão dentro da Universidade é regido por diálogos síncronos entre os estudantes e seus líderes comunitários via Meet; utilizamos softwares e aplicativos para viajarmos às suas comunidades nos momentos de aula; elaboramos e edificamos um texto de forma colaborativa; abusamos dos grupos de mensagens para envio de arquivos, notas de aulas, compartilhamento de vídeos e link de atividades; conhecemos o céu de uma comunidade via software livre Stellarium ou aplicativos para smartphone; realizamos medições experimentais com o aplicativos Phyphox; idealizamos uma coleta de dados atmosféricos de forma remota; dentre muitas outras atividades possíveis.

¹⁶ luciano.pedroso@ufvjm.edu.br - LEC/UFVJM

¹⁷ priscila.lemes@ufvjm.edu.br - DeaD/UFVJM

Com todas essas situações em mente, em meados de 2020, em plena pandemia do Covid 19 e impossibilitados de realizar práticas experimentais em nossos laboratórios por causa do distanciamento social, nosso grupo de pesquisa idealizou a possibilidade de realizarmos os experimentos de Ciências de algumas Unidades Curriculares (UC) do Projeto Político Pedagógico da LEC de forma virtual. Para a implementação do projeto foram elencados os principais experimentos possíveis de serem transformados em Simulações Computacionais (SC) com um viés experimental através de dados coletados no laboratório de Ciências/Física da UFVJM campus JK em Diamantina - MG. Assim surgiram os Experimentos Virtuais simulados (EVS).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nossa compreensão sobre o processo de aprendizagem do estudante fundamenta-se nas ideias de Ausubel (2010) que tem sido referenciada em muitos trabalhos que consideram as TICs no ensino e aprendizagem, sobretudo no ensino de Física. Essa teoria é associada por vários autores com as teorias construtivistas cognitivistas. Moreira (2010, p. 152), por exemplo, considera que Ausubel é:

[...] um representante do cognitivismo e, como tal, propõe uma explicação teórica do processo de aprendizagem, segundo o ponto de vista cognitivo, embora reconheça a importância da experiência afetiva. Para ele, aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva

De fato, para Ausubel (2010), aprendizagem significativa é um processo no qual uma nova informação é entrelaçada a um ponto relevante na estrutura cognitiva do estudante.

Nesse sentido podemos supor que certo conteúdo previamente armazenado sobre os conceitos de Ciências do Ensino Médio, conteúdo abordado em nossa proposta, representará uma forte influência no processo de aprendizagem de um estudante, sendo necessárias três condições para objetivação da aprendizagem significativa: (a) a predisposição do aprendiz para se relacionar com o conteúdo apresentado; (b) a ocorrência de um conteúdo mínimo na estrutura cognitiva do estudante; (c) O material a ser utilizado deve ser potencialmente significativo.

3. METODOLOGIA/MATERIAL E MÉTODOS

Para que as intervenções pedagógicas ocorressem de forma síncrona e virtual com os estudantes da LEC, desenvolvemos um ambiente com Experimentos Virtuais Simuláveis (EVS) contendo simulações envolvendo conceitos de Ciências e de Física Geral, que pudessem ser utilizados de forma remota ou presencial e propiciassem uma complementação pedagógica à prática do professor, visando proporcionar uma aprendizagem significativa de conceitos científicos com uma abordagem experimental. Partindo da hipótese que os EVS provocam mudanças conceituais no estudante, possibilitando-lhe a evolução do senso comum para um conhecimento mais estruturado, desenvolvemos cerca de 80 EVS, que abarcam a grande maioria dos conceitos de

Ciências e de Física estudados ao longo da habilitação em Ciências da Natureza da LEC.

Para que os EVS, com viés experimental, fossem implantados nas UC de Mecânica, Leis de Newton e Energias, Termodinâmica e Óptica e Eletromagnetismo e Nanotecnologia, o grupo de pesquisa desenvolveu, para cada um dos EVS arquitetados, uma Sequência Didática (SD). Ao se elaborar as SD, preocupamos demasiadamente com a construção do experimento no laboratório de Ciências/Física e com a coleta dos dados obtidos com a experimentação.

Para que os EVS fossem articulados às UC da LEC, realizamos com os estudantes um *webnário* síncrono onde foi demonstrado as potencialidades e limitações de cada um dos EVS. Após o *webnário*, iniciou-se as aulas das UC de Física pertencentes ao semestre letivo e em substituição – destaca-se aqui os limites de cada EVS - às aulas práticas, utilizou-se os EVS.

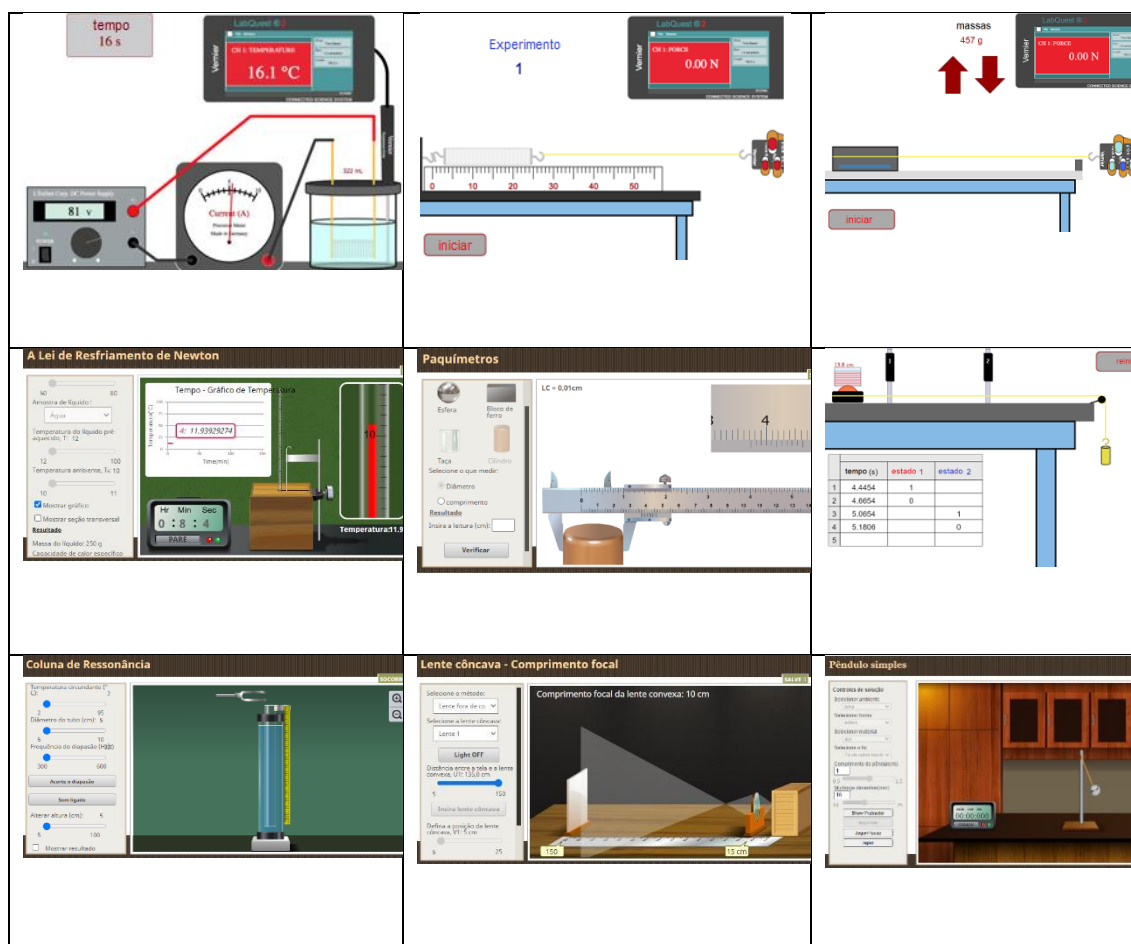
A escolha dos conteúdos/conceitos tratados nos EVS apresenta, de forma geral, um grau de dificuldade muito alto, pois os estudantes costumam confundir conceitos, associando grandezas mesmo quando uma não interfere na outra, usando uma grandeza no lugar de outra e, também, porque as situações que envolvem esses temas são muitas vezes complexas de serem demonstrados em aulas experimentais ou mesmo desprendem de aparatos de alto investimento financeiro.

Desse modo, a pesquisa realizada tem como objetivo principal determinar se o uso de EVS que envolvem o estudo

de variados temas de Física no Ensino Superior são capazes de provocar mudanças conceituais nos estudantes, permitindo-lhes a construção de novos conhecimentos em uma perspectiva de aprendizagem significativa.

Na fase inicial da intervenção, enviou-se aos estudantes o repositório dos EVS via link e, acompanhando os respectivos EVS, uma Sequência Didática (SD) para apoiá-los. O quadro abaixo ilustra um recorte do Repositório de EVS.

QUADRO 1 – Recorte do repositório de EVS



Fonte: Elaborada pelos autores.

3.1. Construção do repositório de EVS

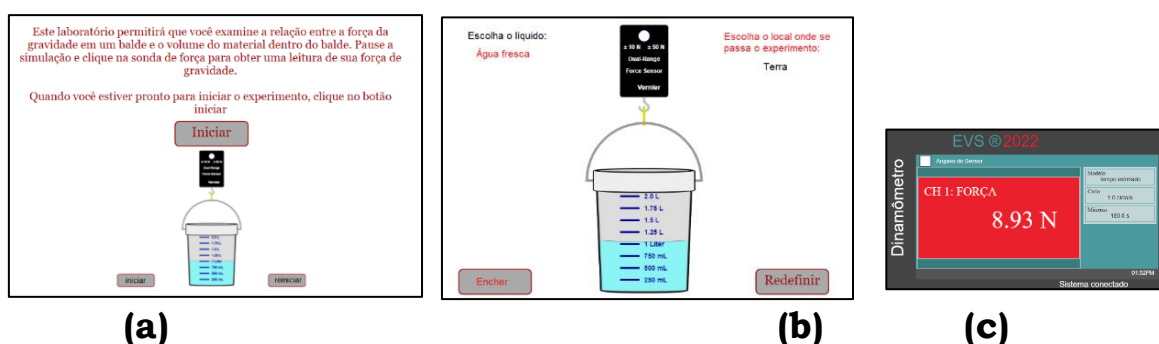
Utilizou-se o *software Easy Java Simulations* na compilação de *Java Script (js)* em função de seus inúmeros recursos que permitem construir simulações que se aproximam de um fenômeno físico, com alto grau de interatividade e aporte de uma biblioteca de arquivos que possibilitam alterar as questões propostas aos estudantes em cada momento que este manipula os experimentos virtuais. Embora com esse *software* o usuário possa criar suas simulações, optou-se por solicitar aos estudantes que interagissem com simulações previamente elaboradas e com as SD adequadas aos conteúdos em questão. Isto porque o intuito da pesquisa é avaliar as potencialidades que os EVS têm de provocar mudanças conceituais nos estudantes.

O diálogo representado pela figura 1a possibilita ao estudante conhecer sobre os conceitos que ele necessitará no momento de iniciar o EVS. A figura 1b representa o EVS Força Gravitacional em um Balde. Quando o estudante se sente preparado em acionar o seu funcionamento ele clica em “iniciar” e escolherá entre 6 tipos de líquido a ser colocado no balde e 6 tipos de planetas e satélites onde o experimento será conduzido. Após a escolha, o líquido vai preenchendo o balde – sem o controle do estudante - até que ele clique no “sensor Vernier”.

Momento antes de clicar no sensor Vernier, ele deve anotar o volume de líquido atingido conforme a graduação contida no balde. Após clicar no sensor Vernier surgirá uma imagem em destaque conforme a figura 1c indicando o valor

da força de sustentação do balde, graduada em newtons. Vale destacar que esse valor indicado em newtons oscila em torno de um pequeno desvio padrão inserido no momento da programação/compilação do EVS.

FIGURA 1 – (a) Diálogo proposto no EVS “Força Gravitacional em um Balde”. (b) Representação do EVS com seus botões de escolha e acionamento. (c) Representação do sensor Vernier com o valor indicado da força de sustentação do balde conforme escolhas do estudante.



Fonte: Elaborada pelos autores.

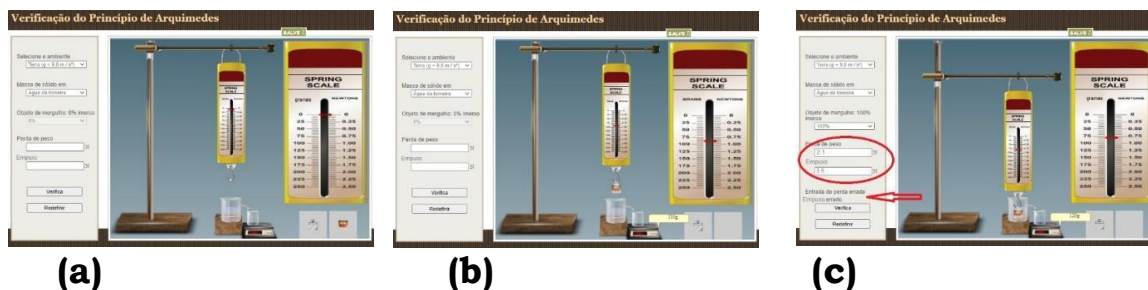
Com esses dados em mãos, o estudante é capaz de encontrar o valor da aceleração gravitacional do planeta/satélite escolhido no momento inicial, além da densidade do líquido envolvido no experimento, confrontando com dados coletados na literatura da área. Para encontrar a aceleração gravitacional, ele deverá “descobrir” que será necessário realizar uma consulta, via web ou livro, da densidade do líquido escolhido por ele.

Este tipo de EVS possui um destaque individualizador. O estudante deve escolher o líquido e o local de realização do

experimento, mas não possui controle na vazão do líquido para dentro do balde, tornando o EVS um experimento virtual simulado com alto grau de interação, iconicidade e granularidade que o abastece de conceitos científicos com um viés experimental e de descoberta, mesmo sendo realizado virtualmente.

Na figura 2, o EVS evidenciado possui uma perspectiva de quiz pois o estudante deve escolher o ambiente (entre 6 disponíveis), se a massa do sólido está submersa do (ar, água da torneira ou água salgada), escolher o tipo de sólido (bloco de ferro ou bloco de cobre), qual o percentual do sólido estará submerso no líquido escolhido, realizar a leitura no dinamômetro (que não possui um valor exato – cabendo ao estudante a escolha do valor mais adequado, conforme sua leitura); efetuar a leitura da balança digital; proceder aos cálculos da perda de peso e do empuxo recebido pelo bloco, digitar o valor nos campos apropriados e receber o retorno (acerto ou erro) do EVS.

FIGURA 2 – (a) Representação do EVS “Verificação do Princípio de Arquimedes” com seus campos de escolha. (b) Representação do EVS “Verificação do Princípio de Arquimedes” após algumas escolhas realizadas pelo estudante. (c) Representação do EVS “Verificação do Princípio de Arquimedes” após digitar os valores da perda de peso e do empuxo recebido, bem como o retorno dado pelo EVS após o estudante clicar em “verifica”.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Assevera-se que todos os EVS foram acompanhados de sua respectiva SD onde os estudantes foram instigados a responder algumas questões acerca dos conceitos envolvidos, bem como das trilhas a serem seguidas para que alcançassem uma aprendizagem significativa dos assuntos tratados.

3.2.Desenvolvimento da proposta metodológica

O desenvolvimento da proposta se deu aplicando inicialmente ao grupo de estudantes um levantamento prévio (L1) de forma virtual – via *Google Forms*. A seguir, receberam o link do repositório dos EVS, juntamente com suas SD. Os estudantes tiveram 21 dias para manipular os EVS e responder às questões contidas nas SD. Após cerca de 30 dias da entrega das SD, os estudantes foram submetidos a um novo levantamento, denominado (L2).

Como as respostas dadas ao L1 e ao L2 continham justificativas, julga-se importante ao invés de simplesmente classificá-las como corretas ou incorretas, proceder a uma análise de conteúdo conforme pressupõe Bardin (2010). Segundo a autora, há três etapas básicas nos trabalhos com a

análise de conteúdo: (a) pré-análise: organização de todos os materiais que serão utilizados para a coleta dos dados, assim como outros materiais que podem ajudar a entender melhor o fenômeno; (b) descrição analítica: nesta etapa o material reunido que constitui o corpus da pesquisa é mais bem aprofundado, sendo orientado em princípio pelas hipóteses e pelo referencial teórico; (c) interpretação referencial: é a fase de análise propriamente dita.

3.1 Recorte de uma questão proposta no repositório dos EVS

Nos levantamentos L1 e L2 da intervenção, os estudantes eram submetidos a questões interativas alicerçadas pelos EVS. Para este trabalho, acrescenta-se o recorte de apenas um EVS. Título do EVS: Força Gravitacional. Texto que acompanha a abertura do EVS: Neste EVS, você receberá uma garrafa plástica com diferentes quantidades de água. Seu objetivo é encontrar a relação entre a massa da garrafa e a força gravitacional aplicada pelo planeta a ela. Depois de desenvolver sua equação, você a usará para fazer previsões sobre coisas que ainda não mediu. Clique no botão abaixo para iniciar a atividade. A figura 3 ilustra a situação.

FIGURA 3 – Tela da questão relacionada aos conceitos de massa e peso.

EVS-Força Gravitacional

Neste EVS, você receberá uma garrafa plástica com diferentes quantidades de água. Seu objetivo é encontrar a relação entre a massa da garrafa e a força gravitacional aplicada pelo planeta a ela.

Depois de desenvolver sua equação, você a usará para fazer previsões sobre coisas que ainda não mediu.

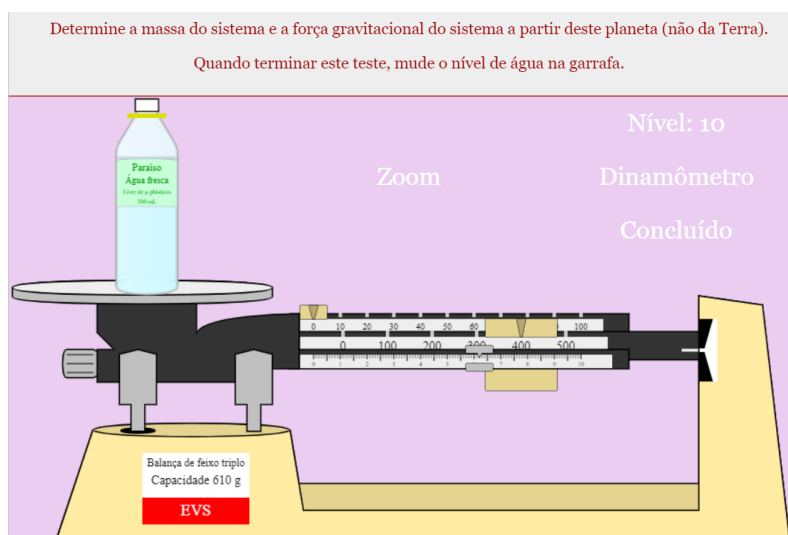
Clique no botão abaixo para iniciar a atividade.

Iniciar

Fonte: Elaborada pelos autores.

A figura 4 abaixo representa a tela inicial do EVS.

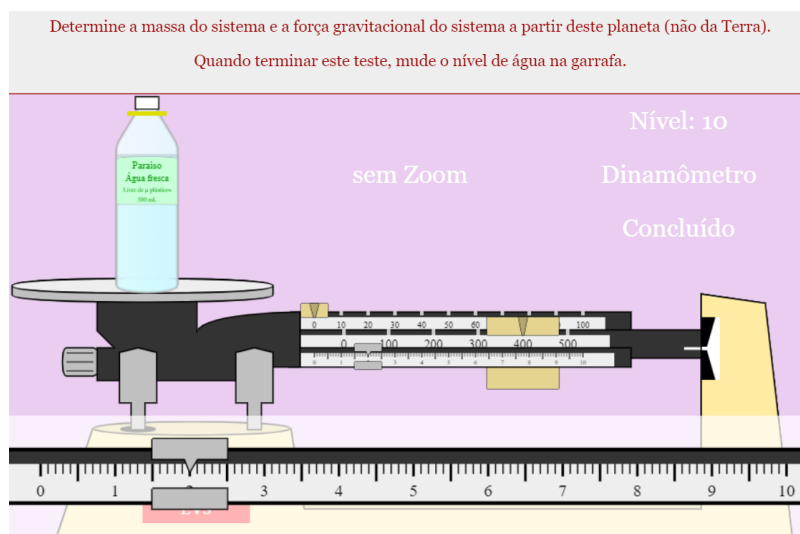
FIGURA 4 – Tela da questão relacionada aos conceitos de massa e peso.



Fonte: Elaborada pelos autores.

A figura 5 demonstra algumas características importante do EVS. Nesta tela o estudante pode ampliar o visual dos indicadores da balança e, ainda, modificar o nível da sua atividade, variando-o de 1 a 10.

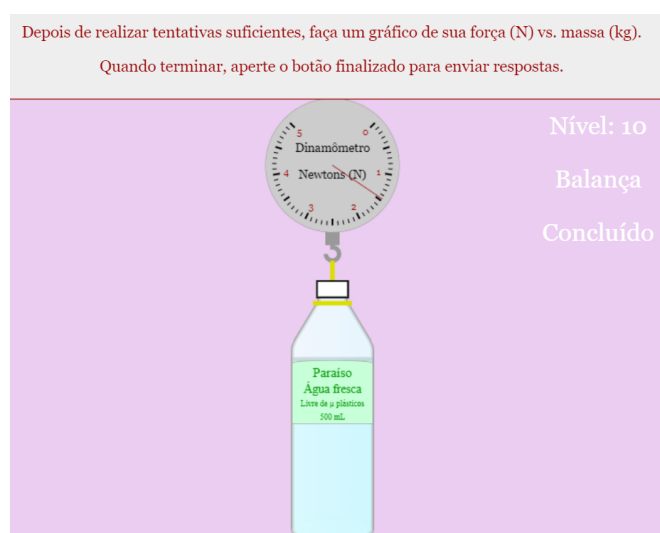
FIGURA 5 – Tela com zoom nas indicações da balança.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Após o estudante aferir a massa da garrafa e da água contida em seu interior através da balança de feixe triplo, ele pode afilar o peso através do dinamômetro – figura 6.

FIGURA 6 – Indicação do Dinamômetro no EVS.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Observa-se na imagem acima, a necessidade de elaboração de um gráfico com os dados coletados ao se passar pelos 10 níveis da atividade pelo EVS. Após a construção do gráfico o estudante é instigado e responder algumas questões relacionadas aos conceitos científicos envolvidos. Ao clicar em “Concluído” o estudante é levado a uma tela onde deve inserir seu nome, o valor da força gravitacional local e, de forma randômica, encontrar o peso (em N) para diferentes massas propostas no experimento daquele estudante. A figura 7 representa as trilhas onde o estudante deve inserir os resultados do experimento. Destaca-se aqui que cada estudante receberá uma proposta de questão diferente daquela de seus colegas, de forma randômica.

FIGURA 7 – Espaço randômico gerado pelo EVS onde o estudante deve inserir suas respostas.

Faça um gráfico da força gravitacional (N) vs. massa (kg) do sistema.
Use a equação do seu gráfico para determinar o peso de um objeto com 434,0 g, naquele planeta.

Insira a sua resposta abaixo

Sem unidades de medidas

Nome:

Aceleração gravitacional (N/kg):

Peso em (N) para 434 g:

Fonte: Elaborada pelos autores.

Após os cálculos, considerando a situação proposta, e aqui chama-se a atenção pois para cada estudante o EVS

simula uma situação diferente em relação à massa de água na balança e à força gravitacional. Ao clicar em “Submeter” o EVS corrige as questões propostas, conforme a previsão dos cálculos realizado pelo estudante e retorna os dados digitados além de fornecer o percentual de acerto das respostas em comparação aos valores considerados corretos. A figura 8 elenca o que foi descrito no parágrafo anterior.

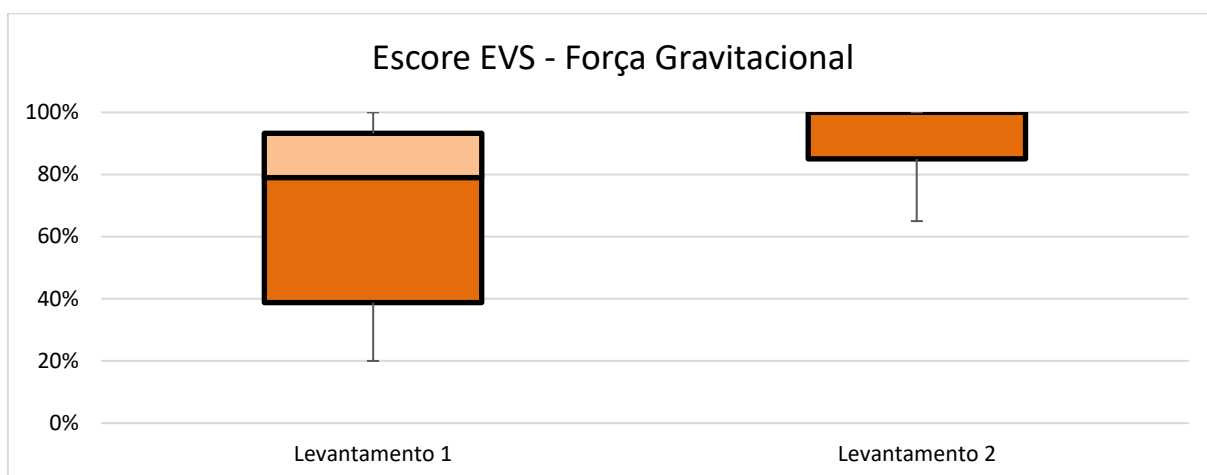
FIGURA 8 – Tela final do experimento com o nome do estudante, seus resultados e o processo de *feedback*, em percentual, dado pelo EVS.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Na figura 8, há um destaque especial na parte inferior esquerda – box na cor vermelha. A sequência numérica em destaque reporta ao código que o professor receberá em seu e-mail após a finalização do experimento por parte do estudante. Caso seja da preferência do professor da turma, ao receber e clicar sobre o código, ele terá acesso à tela final do experimento e, assim, oportunizará um *feedback* a este estudante. O gráfico abaixo certifica os resultados obtidos no L1 e no L2 ao longo da intervenção para este EVS com os estudantes da LEC.

FIGURA 9 – Comparativo percentual entre L₁ e L₂.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Percebe-se, que o gráfico do tipo Boxplot da figura 9, assinala um ganho percentual significativo sobre a compreensão dos conceitos tratados no EVS quando se compara a dispersão das respostas do L1 para o L2. A aglutinação das respostas em torno de 100% corretas no L2 indicam a qualidade e a potencialidade do material e constitui-se como uma ferramenta cognitiva facilitadora para que se tenha aprendizagem significativa dos conceitos envolvidos. Este ganho está relacionado à manipulação da SD4 que acompanha o EVS (Relação entre massa e peso) como se vê na pequena amostra dos relatos abaixo.

As informações (L2SD4E6) significa Levantamento 2, Sequência Didática 4 respondida pelo Estudante 6.

“O professor disponibilizava o EVS necessário e podíamos "experimentá-lo" quantas vezes quiséssemos, a fim de aprender os conceitos envolvidos.” (L2SD5E1)

“O EVS dava condições de nós mesmos construirmos os gráficos e chegarmos as conclusões.” (*L₂SD₅E₃*)

“O experimento força gravitacional possui muitas trilhas pra gente construir o conhecimento além de construir o gráfico e chegar na equação e usar a equação pra descobrir outras coisas”. (*L₂SD₅E₆*)

“Falando sobre este EVS, no começo ele propôs o básico da ideia de força gravitacional, como algarismos significativos, como medir, como arredondar um número, saber até quando um erro é aceitável. Depois o EVS começou a mostrar uma metodologia que tinha os experimentos dentro, que com o tempo foram evoluindo até um ponto onde tínhamos que pensar para resolver, não apenas fazer.” (*L₂SD₈E₁₁*)

Os programas foram muito bem desenvolvidos, as interfaces são fáceis e intuitivas de utilizar e tudo acaba corroborando com o caráter didático dos EVS's.” (*L₂SD₁₂E₁₄*)

Os depoimentos elencados acima asseveram que os EVS, ao serem empregues para estabelecer um maior nível de atenção, apoiar o raciocínio e auxiliar a visualização e interpretação de fenômenos articulados a elementos dessas intervenções, colaboram para a predominância de aprendizagem significativa por estimular o estabelecimento de relações intencionais entre os conceitos a serem assimilados e a estrutura cognitiva do estudante, além de facilitar a criação de subsunçores.

Quanto aos aspectos da aprendizagem significativa ressalta-se o conflito cognitivo, a aprendizagem conceitual, a

motivação, a construção coletiva do conhecimento, o papel dos EVS e a complementaridade entre desafio e criação de hipóteses.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta proposta de ensino de Física utilizou-se estratégias que possibilitassem a utilização de EVS como ferramenta para a promoção da aprendizagem significativa de conceitos de Física. Confirmou-se o que a literatura defende no que diz respeito à importância dos conceitos prévios do estudante para a realização do processo ensino-aprendizagem de forma significativa a partir de conjunto de situações-problema exploradas via EVS de modelos, ambientados em páginas HTML5.

A utilização dos EVS com alto grau de interatividade e granularidade, como aquelas demonstradas no quadro 1, e ambientadas em arquivo HTML5 mostrou-se um viés metodológico adequado para operacionalização das atividades de sondagem, investigação e construção de conceitos. Nas condições em que foram realizadas as atividades – via remota, percebeu-se que o domínio conceitual e a capacidade de aplicação ou abstração dos conceitos dos estudantes em situações diversas não coexistem no mesmo nível cognitivo, mas que são complementares, pois diante da constatação dos índices dos escores obtidos nos dois levantamentos, considerando as SD, tendem a refletir um ganho conceitual desses estudantes quando o aspecto focado é o percentual de “respostas certas” no L2 em relação ao L1.

Neste momento é que se faz necessário e importante destacar o papel dos recursos gráficos, das escolhas de objetos e locais, dos cálculos possíveis que viabilizaram a verificação e constatação de resultados e da modificação de ambientes e manipulação de variáveis de maneira intuitiva e com alto grau de interatividade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. S. T., ABIB, M. L. V. S., - Atividades experimentais no Ensino de Física: diferentes enfoques, diferentes finalidades, **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. **25**, 2, p. 176-194, Junho de 2003.

ARAÚJO, I. S.; VEIT, E. A. Uma Revisão da literatura sobre Estudos Relativos a Tecnologias Computacionais no Ensino de Física. **Revista ABRAPEC**, v. 4, n.3, p. 5-18, maio/ago, 2004.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HA- NESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 2010.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

CARDOSO, S. O. O., DICKMAN, A. G. **Simulação computacional aliada à teoria da aprendizagem significativa: uma ferramenta para o ensino e aprendizagem do efeito fotoelétrico**. Caderno Brasileiro de Ensino de Física, Florianópolis, v. 29, n. Especial 2, p. 891- 934, 2012.

MEDEIROS, A.; MEDEIROS, C. Questões Epistemológicas nas iconicidades de representações visuais em livros didáticos de Física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 1, n. 1, p. 103-117, jun. 2002.

SMETANA, L. K., BELL, R. L. **Computer Simulations to Support Science Instruction and Learning: A critical review of the literature**. International Journal of Science Education, Abingdon, Volume 34, Issue 9, Pages 1337-1370, 2012.

LUDICIDADE: IMPORTANTE PERSPECTIVA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM COM ALUNOS AUTISTAS

RENATA ROCHA DA SILVA DOS SANTOS¹⁸

1.Introdução

Com o passar dos anos, a inclusão escolar se fortalece e ganha mais e espaço e com ela, a promessa de possibilitar uma educação de qualidade para todos. Na escola inclusiva os alunos passam a conviver com a diferença e se tornam cidadãos solidários.

Uma questão fundamental na sociedade de hoje é a inclusão social, alavancada principalmente pelos movimentos de direitos humanos, mas abrangente atualmente em todos os aspectos da sociedade. Pois, é necessário que uma cultura seja capaz de lidar com as heterogeneidades que a compõe, principalmente em tempos de fundamentalismos e intolerâncias de todas as ordens como este em que vivemos (BRASIL, 2005). Nesse cenário, a escola ganha um novo papel social, transformando os paradigmas e ajustando os desafios dessa conexão entre o Ensino Regular e a Educação Especial, onde o processo de aprendizagem se consolida nessa interação dos sujeitos sociais envolvidos.

Sabe-se que o aluno autista possui um distúrbio de comportamento onde a socialização se torna dificultada, o diferenciando das demais crianças que não carrega esse distúrbio. Dessa forma, Bagarollo e Panhoca (2013) apontam a importante relação entre a aprendizagem e o lúdico no processo de inclusão, tendo em vista que as brincadeiras expressam e organizam a compreensão sobre as relações sociais, pois é através do lúdico que a criança tem a possibilidade de criar

¹⁸ <https://orcid.org/0000-0003-4234-3063>

e recriar os cenários, os objetos, as regras, os modos de agir, os valores e as formas de relacionamento do grupo social a que pertence.

Nesse estudo realizou-se a análise de artigos e revistas científicas que apresentam elementos sobre: autismo, inclusão e ludicidade no processo de ensino aprendizagem. Tendo assim, como objetivo, analisar as práticas pedagógicas com embasamento na utilização da ludicidade, como uma importante perspectiva no processo de trabalho com crianças autistas, contribuindo para o aprendizado e para a interação desses indivíduos.

2.INCLUSÃO E ESCOLA INCLUSIVA

O movimento da inclusão escolar de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e superdotação ou altas habilidades fortaleceu-se com a Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é um dos signatários (BRASIL, 1994). Conforme texto da Declaração de Salamanca (1997, p.15), a inclusão:

... proporcionou uma oportunidade única na colocação da Educação Especial dentro da estrutura da “educação para todos” firmada em 1990(...) Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia de inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem.

A Declaração de Salamanca é utilizada como um suporte pedagógico, apresentando linhas de ação fomentando a garantia de igualdade de oportunidades, contribuindo assim para o processo inclusivo (GUEBERT, 2007). Para MANTOAN (1997, p.121):

As escolas inclusivas propõem um modo de se construir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente aos alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoiar a todos: professores, alunos, pessoal

administrativo para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

A escola inclusiva é um importante fator para o relacionamento social e desenvolvimento das habilidades de todos os educandos que necessitam da mesma. Quanto às necessidades educativas especiais apresentadas pelo autismo, também é considerado deficiência por lei e tem direito de fazer uso de todos os benefícios que a inclusão oferece na rede regular de ensino. (CUNHA, 2014).

Para Batista e Enumo (2004) pressupõe-se que a proposta de inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais procura evitar os efeitos deletérios do isolamento social dessas crianças, criando oportunidades para a interação entre as crianças, inclusive como forma de diminuir o preconceito.

Sendo assim, a inclusão de acordo com Santos e Caixeta (2011) é condição fundamental para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas com deficiência, incluindo, as crianças autistas.

Tezani (2009) esclarece que o valor principal que norteia o princípio da educação inclusiva está calcado na diversidade e igualdade, diante das propostas de uma sociedade justa e democrática, tendo como concepção a educação de qualidade para todos.

2.1. Autismo

A palavra “autismo” deriva do grego “autos”, que significa “voltar-se para si mesmo”. O autismo refere-se à tendência da pessoa com o transtorno do espectro autista, de se fechar ao seu mundo, tornando-se alheio ao seu mundo social. As primeiras publicações que descreveram de forma sistematizada essas características ou sintomas foram os estudos de Leo Kanner, em 1943, e Hans Asperger, em 1944 (LEBOYER, 1995).

O termo “Autismo” foi nomeado pelo psiquiatra Leo Kanner tendo como base a terminologia originalmente concebida por seu colega suíço Eugene Bleuler em 1911. Bleuler utilizou o termo “autismo” para

descrever o afastamento do mundo exterior observado em adultos com esquizofrenia, que tendem a mergulhar em suas próprias fantasias e pensamentos (GÓMEZ; TERÁN, 2014).

Segundo Almeida (2004), o Autismo é um transtorno invasivo de desenvolvimento, que abrange várias áreas da pessoa: comunicação, interação social, pensamento. Não pode ser definida simplesmente como uma forma de retardo, mental, a palavra autismo atualmente pode ser associada a diversas síndromes que chamamos de espectros de transtornos autísticos, cujos sintomas variam amplamente.

Dessa forma, de acordo com Marta Relvas (2009) “O autismo é distúrbio no desenvolvimento de origem orgânica (lesão encefálica) cuja causa específica é de componente genético, {...}” (p.78)

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 1997), o autismo infantil é definido como:

uma síndrome presente desde o nascimento, que se manifesta invariavelmente antes dos 30 meses de idade. Caracteriza-se por respostas anormais a estímulos auditivos ou visuais, e por problemas graves quanto à compreensão da linguagem falada. A fala custa a aparecer e, quando isto acontece, nota-se ecolalia, uso inadequado dos pronomes, estrutura gramatical imatura, incapacidade de usar termos abstratos. Há também, em geral, uma incapacidade na utilização social, tanto da linguagem verbal quanto corpórea.

A criança autista desenvolverá problemas muito graves de relacionamento social, como incapacidade de manter contato visual, ligação social e jogos em grupo. O comportamento se manifestará de modo usualmente ritualístico, podendo incluir rotinas de vida anormais, resistência a mudanças, ligações a objetos estranhos e um padrão de brincar estereotipado. (OMS,1997).

Segundo Schwartzman (2010, apud TRAMUJAS, 2010) o autismo é muito amplo podendo ser comparado com “a deficiência mental, outro conjunto de sinais e sintomas presentes numa série imensa de pessoas”, para ele ainda não existe o autismo, mas, um “espectro de distúrbios autísticos”, onde aparecem as mesmas dificuldades, mas, em graus de

comprometimento diferentes. Ele caracteriza o autismo por três aspectos: primeiro, são crianças que parecem não tomar consciência da presença do outro como pessoa; segundo, apresentam muita dificuldade de comunicação. Não é que não falem, não conseguem estabelecer um canal de comunicação eficiente. Terceiro, têm um padrão de comportamento muito restrito e repetitivo.

De acordo com Silva (2011) a criança com autismo tem dificuldades para se relacionar, vive presa ao seu mundo, apresenta atraso ou alterações na comunicação, tanto verbal como não verbal, deficiências nas atividades significativas e imaginárias, com alterações de condutas inflexíveis, ritualizadas e estereotípias que são comportamentos bizarros como sons estranhos, gritos, maneirismos com as mãos, movimentos do corpo, além de agressões a si mesmo. Mas é antes dos três anos de idade que os pais percebem que seu filho tem dificuldade qualitativa de se relacionar e se comunicar de maneira visual com as pessoas.

2.2.A ludicidade como importante perspectiva na prática pedagógica com alunos autistas

Diversos modelos são empregados para a realização do processo de ensino-aprendizagem, numa dessas perspectivas está o uso do lúdico. Tal conceito está basicamente atrelado aos brinquedos, brincadeira e jogos.

A ludicidade exerce um papel primordial na vida do sujeito, no seu desenvolvimento humano e cognitivo e principalmente nos processos de ensino – aprendizagem, pois o lúdico está presente como aspecto fundamental ativamente do processo do desenvolvimento da criança (ESQUIVAL, 2014).

Sendo assim, percebe-se que a perspectiva de uma prática pedagógica atrelada ao lúdico, aplicada às crianças autistas traz diversos benefícios para seu desenvolvimento. Porém o envolvimento de toda rede de apoio dessa criança é fator fundamental para o sucesso desse processo.

A ludicidade deve ser utilizada diante do diagnóstico precoce, onde podem ser utilizados jogos, brinquedos e brincadeiras para tornar prazeroso o desenvolvimento da aprendizagem das crianças com autismo. (SILVA, 2013).

O aluno autista não é incapaz, para além dos rótulos, é necessário ver a criança que está na escola e precisa de mediações que respeitem suas características individuais e sua história de vida, já que a educação representa uma experiência pessoal, social e política. Assim, as oportunidades educacionais desempenham papel essencial para o desenvolvimento e a inclusão social dos autistas em diferentes contextos, contribuindo para o reconhecimento de si como sujeito no seu ambiente sociocultural (SANTOS, 2011).

Sabe-se que o autismo traz alguns obstáculos para a inclusão social, mediante a este fator é importante e válido que se faça um trabalho bem estruturado, permitindo que a ludicidade ajude aos alunos autistas a interagirem com o mundo ao seu redor, com seus amigos e familiares, tornando-os participativos que desenvolvam suas potencialidades (ESQUIVAL, 2014).

Segundo Pereira (2017), o lúdico é uma peça primordial para gerar uma aprendizagem segura, mais dinâmica e prazerosa para uma criança, principalmente quando se trata de um aluno autista. Os jogos, brinquedos e brincadeiras são ferramentas presentes e usadas de forma ativa pelos profissionais da educação para estimular, repassar conceitos e conhecimentos e proporcionar a aprendizagem sobre regras e convívio em grupo. Dessa forma, contribuirão para melhor desempenho do autista e para a integração das várias dimensões do seu conhecimento afetivo, motor, cognitivo e social.

Quanto mais significativo e próximo da realidade do aluno estiverem as práticas pedagógicas, provavelmente, as respostas de aprendizado e desenvolvimento serão observadas. Quando contextualizadas as atividades de acordo com as que são realizadas pela turma, o aluno com autismo demonstra mais interesse em participar. (SANTOS 2011).

3. Conclusão

Sendo um dos transtornos que mais tem se mostrado presente na atualidade nas unidades escolares, o transtorno do Espectro Autista, traz a urgência de discussões sobre a temática

É fundamental que toda a rede de apoio desse aluno (pais, docentes, amigos, escola, etc.) estejam atentos aos sinais ou purnate a um diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo, busquem subsídios para atender às suas especificidades.

Nesse estudo percebeu-se a importância da perspectiva de um processo de ensino aprendizagem atrelado às atividades lúdicas como sendo essencial, para a qualidade e aprimoramento da aprendizagem desses alunos.

Alunos autistas são totalmente capazes de aprender. Porém, sempre levando em consideração suas características e limites, o processo de aprendizagem necessita ser individualizado. Sendo assim é nítido perceber a importância que as atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras fazem com que esses alunos tenham uma aprendizagem mais rápida e eficaz.

As brincadeiras e atividades recreativas são fundamentais nos primeiros anos escolares, para que qualquer criança possa assimilar o conteúdo trazido em nas aulas. Não sendo diferente com os alunos autistas.

Dessa forma, novamente reafirmamos a relevância e importância dessa perspectiva da utilização da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem com alunos autistas.

Assim, levando em consideração as citações trazidas nesse estudo, percebeu-se que o lúdico favorece o desenvolvimento de aprendizagem.

O professor munido dessa estratégia de intervenção da aprendizagem, consegue vislumbrar um caminho para que os estímulos possam ser transformados pelo mediador, sistematizando-os (jogos e brincadeiras), adaptando de acordo com as necessidades educacionais do aluno, dando oportunidades para que o autista aperfeiçoe sua cognição e constitua condutas e atitudes que irão construir seu

desenvolvimento, onde a perspectiva da ludicidade seja um importante norteador de todo esse processo.

Nesse sentido é possível perceber, que apesar de todas as dificuldades enfrentadas, a importância da perspectiva de uma prática pedagógica conectada ao lúdico, possibilita grande relevância para o desenvolvimento da criança autista. Nos motivando a buscar formas para melhor entender e enriquecer o processo de ensino aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista tornando-o cada vez mais significativo.

Referências:

ALMEIDA, Mariângela Lima de. Formação continuada como processo crítico-reflexivo colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V. PANHOCA, I. O brincar de uma criança autista sob a ótica da perspectiva histórico-cultural. Rev. Bras. Educ. espec., Marília, v.19, n.1, p.107-120, Mar.2013.

BATISTA, M. W; ENUMO, S. R. F; Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. Estudos de Psicologia, 9(1), 101-111, 2004.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Tendências e Desafios da Educação Especial. Organizadora Eunice M.L. Soriano de Alencar. Brasília: SEESP, 1994.

BRASIL. Documento subsidiário à política de inclusão / Simone Mainieri Paulon, Lia Beatriz de Lucca Freitas, Gerson Smiech Pinho. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

CUNHA, Eugênio. Autismo e Inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 5.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

ESQUIVAL, A.C.B. O Lúdico No Universo Autista. Monografia. Universidade Do Estado Rio de Janeiro. São Gonçalo. 2014.

GUEBERT, M.C.C. Inclusão: uma realidade em discussão. 2 ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

GÓMEZ, Ana Maria Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. Transtornos de aprendizagem e autismo. São Paulo: Grupo Cultural, 2014.

LEBOYER, M. Autismo Infantil – Fatos e modelos/ Marion Leboyer – Campinas, SP, Papirus, 1995.(Coleção Educação Especial).

MANTOAN, Maria Teresa E. Ser ou estar: eis a questão. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: W. V. A, 1997.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde. 10 rev. São Paulo: Universidade de São Paulo; 1997.

PEREIRA, Juliete Helena Mendes da Silva. O lúdico na aprendizagem de um educando autista. Apresentação de monografia à AVM como requisito parcial para a obtenção do grau de especialista em Psicopedagogia. Rio de Janeiro, 2017.

RELVAS, Marta Pires. Neurociência e Transtornos de Aprendizagem. Editora. Wak. 3ª edição. Rio de Janeiro. 2009.

TRAMUJAS, J.Q. A Psicopedagogia E A Aprendizagem Nos Transtornos Do Espectro Autista. Monografia. Universidade Tuiuti Do Paraná, 2010.

SANTOS, E.C; CAIXETA, J.E. Autismo: mediações em tempos de Inclusão. Congresso Nacional de Psicologia Escolar Educacional. 2011.

SILVA, E.A Os desafios do autista no cotidiano escolar. Monografia. UNB. 2011. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2340/1/2011_EvaldoAlvesdaSilva.pdf Acesso em; 27 abr.2022.

SILVA, L.C. O autismo e o lúdico. Revista de Ciências Sociais do Norte, 2013.

TEZANI, T. C. R. A relação entre gestão escolar e educação inclusiva: o que dizem os documentos oficiais? In: Revista Eletrônica de Política e Gestão Educacional, n. 6, 1 semestre 2009. Disponível em: http://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/CienciasdaEducacao/RevistaEletronica/edi6_artigothaistenzani.pdf. Acesso em: 25 abr. 2022.

OS DESAFIOS DO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM: ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS COM TEA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO REGULAR

ROSANA DOS REIS DA SILVA¹⁹

1. Introdução

A Educação Inclusiva concebe dimensões para que as pessoas possam ter os direitos preservados e estabelecidos no ambiente educacional, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, sob a integração escolar do público da educação especial na modalidade de ensino na rede regular. A lei contempla os alunos com deficiência a ter acesso a ensino-aprendizagem permitindo transitar como qualquer outro aluno no sistema escolar, partindo do pressuposto de abertura de possibilidades construídas de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir (BRASIL, 2008).

Esta pesquisa tem como principal objetivo compreender o papel do professor na alfabetização do aluno autista no ensino regular e quais são as dificuldades encontradas pelos professores, que julgam interferir no alcance de melhores resultados.

Nos últimos anos os desafios diante deste cenário, vem se tornando uma provocação para o professor principalmente os das séries iniciais pelo ato que quanto mais cedo iniciar a alfabetização mais tempo ganha o aluno para o seu desenvolvimento e aguçar suas particularidades, no entanto o docente tem por dever de buscar junto á este aluno objetivos

¹⁹ Professora de Atendimento Educacional Especializado Graduado em Pedagogia; Graduado em Letras: Português/Inglês; Especialista em Oratória Transversalidade e Didática da Fala para Formação de Professores; Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração Escolar; Braille e Libras, Alfabetização e Letramento, Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual.

especificos para fazer acontecer da melhor forma a alfabetização deste aluno nas séries iniciais.

Quanto à Metodologia empregada, registra-se que, o método utilizado foi de modo descritivo, ofertado em Vieira ao definir que esse modelo “expõe as características de determinada população ou de determinado fenômeno, mas não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve”(2002, p.5) o que vai ao encontro dessa produção, pois descreve as dificuldades encontradas pelo docente da sala regular do ensino fundamental dos anos iniciais com os alunos TEA e explicativo em relação específicas da prática e a sua contribuição é bastante significativa, visando, as possibilidades que estas podem oferecer aos alunos com deficiência.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O papel do professor alfabetizador

A educação Inclusiva passou a obter uma parte muito importante nos últimos anos na educação do Brasil, no interior das salas de ensino regulares. Tendo em vista as singularidade de cada aluno que adentre uma instituição dever ser acolhido e respeitado em suas diferenças.

Portanto, desde a inserção da Declaração de Salamanca(1994), deve fundamentada os conceitos de políticas educacionais na educação especial, pois deparamos com vários aspectos a serem enfrentados pelos discente, mas porém superados dentre eles relevantemente temos a acessibilidade, aceitação da escola em geral e o ensino aprendizagem dos mesmos.

O professor tem um papel fundamental em mãos na sala de aula, pois os alunos através dele poderá ter mais acesso ao conhecimento, podendo ter como partida um saber adquirido por ele socialmente e juntando com determinado estudo exposto por pelo docente. E, neste processo, cada aluno aprende de uma forma diferente, retém de tal forma o que está sendo ensinado.

Elas aprendem de acordo com suas particularidades, ou seja, cada criança apresenta características próprias como resposta ao processo ensino-aprendizagem.

Segundo Soares (2007) considera que:

A alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão\expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse somente capaz de codificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, símbolos ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (Soares, 2007, p.16)

Desta maneira, podemos observar que a alfabetização é essencial para que o homem possa interagir na sociedade, isso porque o código linguístico se consiste de signos arbitrários convencionados socialmente, usados para transmitir uma ideia ou opinião, desenvolvendo comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais.

Portanto, é por âmbito da alfabetização que o sujeito se torna capaz de perceber e compreender as mais diversas situações de interação que ocorrem na sociedade, conseguindo analisar crítica e reflexivamente a sua realidade, bem como modificá-la (SOARES, 2000).

2.2 O aluno com Transtorno do Espectro Autista

De acordo com DSM-5 (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. Esta nova classificação do DSM-5 acarretou modificações significativas nas orientações dos diagnósticos do TEA, expandindo a compreensão dos sintomas, proporcionando uma viabilidade para os profissionais e

familiares, na verdade esta percepção alcança todos aqueles envolvidos diretamente ou indiretamente com a diagnose.

O diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo é essencialmente clínico, não há até o momento nenhum exame que o comprove, requer muitos cuidados para que não haja nenhuma intervenção inapropriada ou imatura que possa trazer algum tipo de prejuízo a vida desta criança, por este motivo que intervenções são realizadas através de uma equipe multidisciplinar composta normalmente por psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, nutricionistas e médicos, que no qual realizam escalas de rastreamento específicos para TEA, baterias de testes do neurodesenvolvimento, avaliações específicas de habilidades sociais, linguagem, comunicação e observações da criança entrevistas com os pais.

Portanto, é possível perceber quanto mais precoce ter o diagnóstico, é fundamental para o progresso e sumos intervenções serem elaboradas com a criança diagnosticada, desde os direitos adquiridos aos tratamentos, acompanhamentos necessários para o desenvolvimento emocional, social, pessoal do mesmo. Diante disso, as últimas mudanças realizadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) na DSM-5 e na CID e estas foram significativas e têm gerado discussões quanto à sensibilidade e especificidade destes manuais, bem como alterações na prevalência do autismo (Wilson et al., 2013).As atualizações da CID- 10 para CID- 11, entraram em vigor a partir de janeiro de 2022 e trouxeram especificações no diagnóstico, no entanto os laudos que foram dados anteriormente esta dada não erden a validade,neste caso futuramente eles podem ir sendo atualizados de acordo com o novo CID- 11.

2.3 Os desafios encontrados pelo docente na alfabetização do TEA

Os professores devem estar preparados para receber o seu alunado, sem negar a ele a oportunidade o ensino-aprendizagem, pois

sabemos que todas as crianças têm direitos garantidos por lei estar na escola. De acordo com LIBANÊO:

A finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma conseqüente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais. À escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente. (LIBANÊO, OLIVEIRA &TOSCHI 2001. P.58).

Nesta perspectiva, entende-se que a responsabilidade é de grande importância do corpo docente, é uma missão que procurar, garantir e oportunizar o acesso, a permanência e o sucesso do estudante na escola, oferecendo um ensino de qualidade e socializando integralmente e atuando diretamente na vida dos alunos. Isso implica também para os alunos com deficiência, que assim como cada criança requer atenção e tem suas particularidades a serem trabalhadas de maneira específica.

Deste modo, a partir do art. 11º da Declaração de Salamanca, pode-se verificar que ela busca realizar a igualdade entre todos os seres humanos no item educação de qualidade, desse modo, percebe-se então que a educação inclusiva é um espaço no qual todos os alunos possuem as mesmas perspectivas, sendo evidenciadas suas características individuais, as quais sejam denotadas pela igualdade entre os sujeitos. A Declaração de Salamanca traz a ideia que:

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades,

circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (Declaração de Salamanca, 1994,p. 5 - 6)

O aluno com Transtorno do Espectro Autista, por ter suas características particulares aponta uma série de mudanças de planejamento e um processo de ressignificações dentro do ambiente escolar, principalmente a sala de aula, pois o local permite que a criança com TEA possa realizar suas atividades de modo que usufrua destes para que seu ensino-aprendizagem seja de fato compreendido, podendo assim assimilar melhor seus conhecimentos adquiridos. Os conteúdos devem ser trabalhados sim, na mesma complexidade dos demais estudantes, mas de forma a respeitar o desenvolvimento do estudante de acordo com suas especificidades, ou seja, adaptar a partir daquilo que o estudante já sabe, podendo complementar e suplementar o seu cognitivo.

Por sua vez os valores apresentados também têm um papel singular na formação do educando enquanto estiver dentro da instituição. O professor deve valorizar o aluno com TEA, suas qualidades, assim como capacidade de desenvolver algo para elevar o desempenho, alcançando seu desenvolvimento em suas dificuldades. Para isso o profissional deverá ter vários objetivos a cerca deste aluno que se dispõem dentro da sala de aula juntamente com as outras crianças.

No entanto, entende – se para que este alunado seja alfabetizado de fato, possui vários aspectos determinantes que muitas vezes geram obstáculos e um processo desafiador para o profissional de educação e junto a eles podem pontuar alguns deste aspectos vivenciados na sala de aula, para que o ensino-aprendizagem cheguem de maneira eficaz na alfabetização dos alunos com TEA:

- Ambiente: O aluno necessita de estímulo visual na sala de aula, porém neste aspecto deve se tomar muito cuidado para não tornar um ambiente carregado de informações, tornando poluição visual para o aluno, sendo assim poderá ter efeito contrário ao invés de estimular, pode gerar agitação e conflito em sua compreensão de determinado assunto.

- Planejamento: é um fator altamente importante para a alfabetização, pois neste plano deve conter os objetivos traçados para este TEA pautado em abordagem e informações pertinente adquiridas pela sondagem da escola e entrevista família, pois a partir disto o docente terá um ponto de partida para que comece um trabalho pautado no que o aluno precisa, focando de complementar no desenvolvimento do ensino-aprendizagem
- Adaptação do Curricular: A adequação curricular inicia com os objetivos de inclusão, os quais se não pensados à luz das necessidades e habilidades do aluno quando inicia seu processo de aprendizagem torna-se um simples objeto de réplica nos discursos sobre as escolas inclusivas (STAINBACK et al., 1999) .O currículo adaptado é um dos elementos essenciais para o ensino aprendizagem acontecer de fato, pois quando o aluno com TEA não acompanha devidamente a turma que está inserida por dificuldades ou por estar além do conteúdo proposto, é promissor que de forma complementar ou suplementar o professor obtenha um plano que contemple estas particularidades, para que algum momento estas necessidades passam a serem sanadas decorrentes das devidas adaptações.
- Atividades lúdicas: As aulas devem ser diversificada com música, teatro, jogos e tudo mais que atraia a atenção de uma criança com autismo,
- Formação; A formação ampara a compreender o mundo da criança autista, a saber quais atitudes tomar mediante a certos comportamentos, olhar com outro olhar. Quando um aluno com TEA é diagnosticado, é preciso somar o conhecimento teórico a uma postura acolhedora que fique atenta aos estímulos necessários para o desenvolvimento dele. É necessária a busca de formação e capacitação, pois os professores precisam estar preparados para receber e preparar a criança para o novo meio, em busca de promover o ensino-aprendizagem.

3.METODOLOGIA

O artigo foi fundamentado em pesquisa bibliográfica, da qual resultou a leitura e análise de leis, resoluções, produções artigos de

autores que discutem sobre o assunto e alguns argumentos importantes, para compreensão do desenvolvimento da alfabetização na sala de aula, sua vida social e os desafios encontrados constantemente, visando conhecer as práticas de ensino e uma visão diferenciada ao tema, que é de grande importância para os educadores e principalmente os educandos.

4.RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1.RESULTADOS

Os desafios são muitos para que aconteça de fato alfabetização do aluno com Transtorno do Espectro Autista, vários aspectos nesse contexto são tidos como barreira desde ambientação da instituição ao docente que se sente despreparado para recebimento deste educando, porém não se pode deixar que estas questões impossibilitam o desenvolvimento deste educando, afinal o mesmo tem amparo legal para ser assistido todas as formas necessárias que estão ao alcance da escola.

4.1.DISSCUSSÃO

O tema do presente trabalho foi estabelecido por saber-se quão necessário é aos profissionais da escola estar preparado atender alunos com TEA favorecendo o seu desenvolvimento. Para a sua aprendizagem, é necessário recursos visuais, atividades de curta duração, as perguntas precisam ser diretas, rotina, ambiente acolhedor e estimulador, dentre outros aspectos a serem explorados. Bereoff (1994, p.11) ressalta que “educar uma criança autista é uma experiência que leva o professor a rever e questionar suas ideias sobre desenvolvimento, educação normalidade e competência profissional”.

Com isso, tornando um desafio ao descrever um impacto dos primeiros contatos entre o professor e a criança, muitas vezes tão desconhecida e imprevisível. Gadotti (1994) considera que as práticas pedagógicas devem ser repensadas e desenvolvidas respeitando as limitações da criança com TEA, a metodologia deve ser iniciada com a

redução do número de alunos da turma, sendo assim o professor pode oferecer a assistência necessária para a criança com esse transtorno.

Destaca-se que é de fundamental importância traçar os objetivos e metas que deverão ser cumpridos na aula, bem como a importância do papel do professor, que deve atuar como mediador para que os estudantes compreendam o propósito dessa atividade em suas aprendizagens.

5.Considerações Finais

O que corrobora com esta pesquisa é que a criança com TEA pode sim ser alfabetizada dentro do ensino regular, desde que seja de forma gradativa, por meio de atividade de vivência, lúdica atendendo suas necessidades. O processo de alfabetização de crianças autista proporciona um estudo peculiar, pois cada criança tem uma forma de receber as informações, assimilar e dessa forma concretizar o conhecimento adaptando aquilo que já sabe. Dessa maneira, esse estudo se mostra relevante, pois ainda a muito a ser pesquisado na área do desenvolvimento da alfabetização do TEA. O trabalho do educador é de fundamental importância para alunos, pois, é através das adequações curriculares, atividades diferenciadas (lúdicas), rotina, ambiente alfabetizador dentre outros seguimentos, o aluno poderá suprir suas necessidades e suplementar suas potencialidades. Neste contexto, podemos usar esta perspectiva para ensiná-los, inseri- los em nossa cultura de forma o mais independente possível.

Referências:

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

BEREOHFF, Ana Maria P. **Autismo, uma visão multidisciplinar.** São Paulo: GEPAPI, 1991 s/pág.

GADOTTI, Moacir. **O Projeto Político Pedagógico da Escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania.** Brasília, 1994.

SOARES, M. B. Letrar é mais que alfabetizar. **Jornal do Brasil**, 26nov. 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento** / ed. 5 – São Paulo: Contexto, 2007.

Unesco. (1994). **A conferência mundial sobre educação para necessidades especiais: acesso e qualidade.** Relatório final. Salamanca, Espanha: Ministério da Educação e Ciência.

Unesco. (2009). **Diretrizes políticas sobre inclusão na educação.**

SALA DE AULA INVERTIDA: RESPEITAR OS RITMOS E POTENCIALIZAR AS HABILIDADES DE APRENDIZAGEM DE CADA EDUCANDO

ROSE CLÉIA MARIA BARROS MENDES²⁰

1.INTRODUÇÃO

A rotina das tarefas escolares dos alunos está muito diferente com a chegada dos avanços tecnológicos, os professores tiveram que adequar as suas metodologias para que haja uma melhor adaptação ao processo computacional que surge a partir do evoluir a esse novo sistema educacional, que nasce juntamente com o sistema tecnológico mundial. Afinal de contas, a tecnologia adentrou no cotidiano dos indivíduos como um todo e mudou de certa forma como as pessoas conversam, interagem, pagam suas contas, estudam etc. Por isso, para procurar se ajustar a essa realidade, as metodologias ativas estão sendo adotadas até mesmo nos espaços educacionais. Entre elas, umas das principais técnicas utilizadas é a sala de aula invertida que visa promover o ensino híbrido, com ou sem o uso da internet e com poucos recursos dentro e fora de sala de aula. Que tal conhecer esses conceitos?

²⁰ Doutoranda em Doctorado en Educación - Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI - MX); Mestra em Maestría Internacional en Coaching y en Inteligencia Emocional Infantil y Juvenil - Esneca Business School; Mestrado em Maestría Internacional en Pedagogía y Psicopedagogía Clínica - Esneca Business School; Especialista em Psicopedagogia Clínica pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA); Especialista em ABA para Autismo e Deficiência Intelectual; Especialista em Psicopedagogia Baseada na Análise do Comportamento Aplicado - ABA; Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP). Atualmente é professora na Secretaria Estadual de Educação (PA). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Ensino Fundamental I e Psicopedagogia Clínica. E-mail: cleinhabm@gmail.com / Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7307426784037701>

Por mais capacitação, habilidade e experiência que o professor tenha nessa área de conhecimento, o fato é que alunos de todas as idades possuem ou podem vir a ter certa dificuldade de assistir a uma aula expositiva/explicativa. Isso pode ser desanimador e ao mesmo tempo desafiador, no meio desse mundo VUCA, ouvir alguém falar por algumas horas, como acontece na aula expositiva. Estudos comprovam que com esses recursos metodológicos inovadores há uma certa mudança significativa na forma de aprender do alunado.

O discente acostumou-se com as informações velozes o tempo todo, devido ao uso ininterrupto da internet e em tudo o que se faz, hoje em dia, desde o despertar até o deitar. É por isso que cabe ao profissional de educação buscar alternativas que sejam mais atraentes a esse grupo que está cada vez mais inserido aos meios de comunicação tecnológicas através da internet.

2. Ensino híbrido

Antes mesmo do período pandêmico do novo coronavírus, que mudou o modo de vermos e de convivermos em comunidade, já se falava do ensino híbrido. Porém, veio o Covid-19 e junto com ele uma longa temporada do uso das tecnologias digitais e o de ensino remoto para as escolas em todo o mundo, começava-se um mapeamento nas escolas para dar conta da demanda e dos desafios que se encontrava naquele momento diante da educação dos alunos que estavam em casa com as suas famílias.

2.1.O que é ensino híbrido?

Conceitualmente, o ensino híbrido é considerado um programa de cunho educacional em que o alunado aprende em dois momentos. A primeira parte se dará pelo ensino online (em um ambiente virtual de ensino), em que ele (o aluno) é mentor do seu o tempo, ou seja, tem a autonomia de controlar o lugar, modo de como fará o seu próprio ritmo de estudo e o tempo gasto nele. A segunda parte dos estudos acontece em um ambiente físico (fora de sua casa) sob a intervenção de alguém, nesse caso, o professor.

Trata-se de um modelo de ensino em que a aprendizagem é conquistada a partir do mesclar dos formatos dos modelos mais tradicionais de propostas escolares, como a leitura de materiais impressos de texto ou aulas expositivas que são combinadas com formatos mais inovadores como discussões coletivas ou ainda atividades de pesquisa prática fora da sala de aula e, ao longo desse processo, existem tanto atividades offline quanto as propostas digitais.

2.2.As principais características e os benefícios do ensino híbrido

No ensino híbrido a correlação do mesclar entre as estratégias presenciais, on-line e/ou offline, coloca o alunado como protagonista e coautor da sua própria aprendizagem e converte o professor em mediador do conhecimento significativo desse indivíduo. Permitir o discernimento do ensino de forma leve e tranquila no atender as melhores e mais adequadas necessidades individuais do ensino/ aprendizagem

dos alunos faz com que o educando crie habilidades essenciais no seu processo de desenvolvimento.

Segundo Brasil (2017):

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Portanto, falar e compreender a Educação Híbrida significa partir da hipótese de que não existe uma única maneira de aprender e, por consequência, uma única fórmula definitiva de ensinar e sim, diferentes maneiras de aprender a ensinar e ensinar aprendendo. Dessa forma, cada metodologia de ensino tem sua amplitude nas mais diversas maneiras de como o aluno consegue atingir o conhecimento que lhe está sendo repassado no momento do seu aprendizado. Portanto, permitir que o desenvolvimento das habilidades transversais existentes ao currículo seja baseado na autonomia e protagonismo do próprio indivíduo é fundamental na construção das habilidades de seu do conhecimento e crescimento pessoal.

2.3.O ensino híbrido na educação e o papel do educador

Estudiosos cogitam que o futuro da Educação que teve uma eventual acelerar devido o momento vivenciado pela pandemia, o ensino remoto, nos levou a várias reflexões sobre as principais formas de ensinos flexíveis para o ensino atual. A priori essas mudanças foram bastante significativas na relação entre o aluno e professor. O aluno que se tornou

protagonista de sua própria história e do seu processo de construção do conhecimento ao desempenhar, juntamente com sua família, um papel importante na sua aprendizagem e no seu itinerário individual assim como na relação que ele desenvolveu como um todo, principalmente no seu aprendizado. Nessa conjuntura, o educador assume o papel de facilitador da aprendizagem e motiva e/ou influencia o desenvolvimento de habilidades cognitivas que norteiem os estudantes para uma melhor construção cotidiana do conhecimento. Projetos interdisciplinares, metodologias ativas e a presença das ferramentas tecnológicas também facilitam e colaboram no processo e na execução dos modelos educacionais híbridos.

Apesar do protagonismo e autonomia do estudante, o professor não perde sua importância nesse modelo de ensino. Ele continua sendo a parte fundamental no processo da construção do conhecimento. É intermediador de todo o processo de encaminhamento e aprendizagem dos alunos que estão sobre a sua responsabilidade. Cabe a ele mediar suas aulas com dinâmicas nos modelos híbridos e dedicar ainda mais seu tempo para tirar dúvidas e fazer um acompanhamento proximal e individualizado, possibilitando a particularização do ensino.

2.4. Modelos sustentados no ensino híbrido

Os três modelos mais conhecidos são chamados de:

- Sala de aula invertida

Neste primeiro formato, o professor envia anteriormente as atividades para os alunos estudarem o conteúdo que serão trabalhados em sala. Deste modo, os estudantes usam esse momento em casa para fazer a leitura dos materiais indicados pelo professor e terem uma proximidade inicial com o tema e, na escola com o professor e a turma, tiram dúvidas, contribuem com suas observações, resolvem atividades propostas em sala e colocam o conhecimento aprendido de forma prática. Apresenta-se, por conseguinte, uma troca do que acontece tradicionalmente na escola e em casa, onde aparece o nome do modelo: sala de aula invertida.

Segundo Brasil (2017):

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

- Laboratório rotacional

A turma é dividida em dois grupos. Uma parte executa os exercícios de forma autônoma, com apoio de ferramentas digitais (aplicativos de realidade virtual e gamificação, Learning analytics e aplicativos de gestão escolar, G-Suite e Google Sala de Aula), e os outros ficam em sala com o professor/mediador e tem a possibilidade de trabalharem mais próximos tirando dúvidas e construindo conhecimento.

- Rotação por estações

Neste modelo divide-se a sala em estações de aprendizagem com várias propostas diferentes, porém se complementam entre si como se estivessem em um circuito. Os alunos circulam por cada estação e o professor atua como facilitador e motiva o grupo quando achar necessário.

Cabe a cada escola e/ou professor considerar em suas práticas pedagógicas optar pela melhor formas de ensino e aprendizagem que se adeque a sua realidade de sala de aula e que considerem como desafio metodológico que deve der superado em suas turmas. Porém, o ensino híbrido pode ser bem vantajoso nas escolas uma vez que esse modelo de ensino exige um planejamento complementar do que deve ser aprendido no presencial e o que deve ser contemplado no virtual. Desse modo, é necessário ter um planejamento estratégico para cada ação que serão executadas, todavia as duas aprendizagens devem estar conectadas entre si para o bom andamento do aprendizado.

2.5.Sala de aula invertida e os benefícios para o educador

O educador deixa de ser o centro das atenções e passa a assessorar o estudante no seu processo de aprendizagem como um mediador, um orientador no assunto que está sendo abordado, possui mais autonomia para desenvolver suas metodologias e aplicar instrumentos didáticos diferenciados para a aquisição do conhecimento do alunado. A sua sala de aula poderá ter maior eficiência a partir da interação entre professor e aluno, assim como, menor será a perda de tempo e

o baixo rendimento e a dispersão entre os estudantes, além do que o professor passa a conhecer e se conectar melhor com os estudantes, conseguindo diferenciar as necessidades específicas de ensino e de uma avaliação diagnóstica que melhor se aproprie à cada indivíduo de sua turma.

2.6.Sala de aula invertida e os benefícios para os educandos

Os educandos passam a ser agente de seu aprendizado possuem a liberdade de estar em contato com as suas atividades de forma autônoma permitindo uma maior liberdade de programação em relação aos seus estudos (cria-se uma rotina de estudos). Ajuda os estudantes que enfrentam dificuldades de aprendizagem, uma vez que no momento das discussões presenciais os alunos tem a oportunidade de ouvir os demais colegas com suas contribuições e terão o apoio assim como o auxílio do professor, além deste ter mais tempo para acompanhá-los.

O apoio ao alunado com diferentes habilidades a se superarem, aprimorando a sua autoestima uma vez que o estudante pode adequar o professor à sua agilidade ou até mesmo dar uma “pausa” para que o assunto abordado seja bem mais compreendido, e/ou dar uma “acelerada” quando tem facilidade em absolver o conteúdo.

Existe uma estimulação e interação entre estudante-professor na maioria das vezes inestimável para os estudantes, no qual cada vez mais estimulando o trabalho em equipe para que se possa assumir atitudes que são atributos importantes

para a sua carreira profissional no futuro, menos tarefa de casa, já que a maioria dos exercícios são feitos em sala de aula em equipe.

3. Afinal como funciona a sala de aula invertida e ela realmente contribui com o aprendizado?

A metodologia ativa desejando tornar o alunado mais participativo e/ou interativo em seu processo de aprendizado. Incentiva a busca pelo conhecimento e estimula o estudante a ter mais autonomia cognitiva, criativa, indutiva e sistêmica em seu cotidiano escolar. É isso que a sala de aula invertida oportuniza aos educandos dentro e fora dos ambientes escolares.

O educador disponibiliza um conteúdo para que o aluno estude e tenha interação com o tema que será discutido em sala de aula futuramente, enquanto os estudantes argumentam sobre o tema proposto, o professor se torna um mediador da discussão em sala e, claro, tira as possíveis dúvidas que surgem durante os debates que está acontecendo na aula.

Para que essa troca seja possível, antes do encontro presencial, é preciso proporcionar material de estudos que são fornecidos por meio do uso da tecnologia digitais da educação. Dessa forma, o educador pode providenciar para o estudante a partir de diversos materiais disponíveis em algumas plataformas, tais como: e-books, podcasts, artigos científicos, vídeos curtos gravados pelo professor, videoaulas, textos e

artigos indicados pelo corpo docente, trabalho de pesquisa, blogs, vlogs, exercícios gameificados e outros.

O material deve ser sempre escolhido e orientado pelo professor, precisando oferecer um conhecimento significativo que o estudante necessita para participar e contribuir efetivamente do debate em aula. O ideal é que o estudante tenha acesso ao conteúdo proposto por recursos digitais antes da aula. Assim, ele conseguirá contribuir de forma significativa com o trabalho em sala de aula no momento que estiver no ambiente educacional com o restante de sua turma e isso contribuirá com a construção para a sua formação e no contribuir para o seu aprendizado coletivo e individual.

4.Sala de aula invertida e suas contribuições nas tecnologias assistivas

De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência que foi instituída e regularizada pela Lei 13.146 de 6 de julho de 2015 e possui como um dos seus principais objetivo norteador, o qual dispõe sobre o acesso igualitário para todas as pessoas (Presidência da República, 2015):

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Portanto, devemos conhecer um pouco mais sobre as algumas ferramentas que proporcionam e contribuem para um mundo mais acessível para as pessoas que dispõem de alguma

necessidade especial. Assim, conseguiremos ter uma sociedade mais fraterna, justa e inclusiva nos espaços institucionais, acadêmicos e sociais.

A Tecnologia Assistiva está correlacionada ao conjunto de recursos e serviços, que contribuem, promovem ou expandem características funcionais de pessoas com deficiências, inaptidões ou limitações. Estas tecnologias trazem benefícios para esses indivíduos, uma vez que essas ferramentas têm um papel fundamental no processo de bem-estar pessoal e funcionam como um instrumento facilitador de funções que estão sendo aplicadas em sala de aula regular ou na sala multifuncional.

Desta forma podemos classificar as Tecnologias Assistivas como uma área de conhecimento que usa práticas, recursos, metodologias e serviços que visam uma maior participação do assistido e conseqüentemente uma maior inclusão social do aluno no ambiente no qual está inserido.

Segundo Garofalo (2018):

“A Educação inclusiva compreende a escola como um espaço para todos, favorecendo a diversidade na medida em que visa acolher as diferenças. Mas será que é assim mesmo que ocorre em todas as escolas?!”

Para garantir o acesso das pessoas com deficiência na dinâmica da sala de aula invertida cabe ao professor desenvolver uma metodologia que garanta ao aluno com deficiência uma melhor qualidade no seu aprendizado e que também vise o aumento de sua autoestima, vislumbre a sua autonomia, projete uma boa qualidade de vida e traga uma

independência das pessoas com deficiências, incapacidades, transtornos ou mobilidade reduzida.

Atualmente, as tecnologias estão em quase todos os lugares, e passam despercebidas as suas aplicações. Exemplo disso temos as rampas de acesso para cadeiras de rodas em meios de transporte público e nas escolas, banheiros adaptados para pessoas com deficiência, os intérpretes de libras, e até mesmo os sites online, podendo citar nesse caso os sites que são acessíveis para pessoas com deficiência visual, que estão nos portais do Governo Federal, que disponibilizam gratuitamente o acesso à informação para todas as pessoas que têm acesso aos meios digitais.

Na área da Educação, quando se fala em educação inclusiva devemos sempre compreender que as tecnologias assistivas devem sempre fazer parte do aprendizado de todas as crianças, adolescentes, jovens ou adultos e para isso será necessário materiais adaptados para se tornar mais facilitado a alfabetização, letramento e comunicação entre todas as pessoas com deficiência.

5.Considerações finais

Para esse fim é importante que ocorra um melhor aprofundamento sobre modelos de atividades em relação as tecnologias assistivas nas comunidades escolares, para que se possa projetar ações importantes de implementação de intervenção dessa prática da sala de aula invertida nas salas multifuncionais, que já fazem parte da realidade de algumas das escolas brasileiras, de modo a garantir que não apenas os

recursos estejam disponíveis, mas também de forma de implementar os recursos adaptativos dependendo da realidade de cada aluno e de acordo com a sua deficiência, isso por consequência impulsiona a formação dos profissionais da educação para a prestação de serviços para a área de educação.

Para que a sala de aula invertida possa ser utilizada de forma metodológica e adaptativa é preciso fazer uso das tecnologias e por meio delas que o professor conseguirá personalizar suas aulas para os alunos, encaminhar e-books, vídeos ou compartilhar atividades que servirão de base do estudo prévio que será visto em sala de aula presencial.

Eventualmente o uso de plataformas digitais também contribuirá para deixar a metodologia de aprendizagem ainda mais interessante. Afinal de contas é por meio delas que ocorre a troca de materiais prévios entre os estudantes e o professor e juntos poderão participar de fóruns e/ou responder a quizzes disponibilizados pelo professor a partir dos assuntos abordados melhorando o empenho dos alunos, visto que terão que inter-relacionar-se com os demais e ainda ser protagonistas ativos em sala de aula.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. BNCC - Base Nacional Comum Curricular. 2017. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Presidência da República. (2015). “LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.”. Diário Oficial da União, 127 (julho): 2-11. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

Garofalo, Débora. Inclusão: você já ouviu falar nas tecnologias assistivas?. Nova Escola [revista na internet] (2018). [acesso em 30 de setembro de 2022]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12858/inclusao-voce-ja-ouviu-falar-em-tecnologias-assistivas>

TECNOLOGIA ASSISTIVA NAS PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS

SIMONE ESTEVES DA SILVA²¹

VALMIR LEANDRO PIO²²

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa através de consultas bibliográficas, buscou investigar sobre as tecnologias assistivas (TA), bem como demonstrar sua contribuição no ambiente escolar, destacando a sua eficácia na interdisciplinaridade e na potencialização das mesmas para as pessoas com deficiências, isso quando utilizada dentro de um viés pedagógico e multidisciplinar, apresentaremos algumas destas Tecnologias e abordaremos alguns aspectos de seu advento e suas normatizações , uma vez que ainda encontra -se em processo de estruturação.

Nesta perspectiva, a inclusão que defendemos refere-se a práticas pedagógicas em que todos os alunos tenham a oportunidade de acesso a aprendizagem, onde o professor tenha as metas e objetivos claros, as barreiras da

²¹ Graduada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé; Especialista em Educação Infantil pela Universidade Cândido Mendes; Especialista em Psicopedagogia: Cognição e Afetividade no processo ensino aprendizagem na área de Educação pela Faculdade Educacional Luiz Reid; Especialista em Supervisão e Inspeção Escolar pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza; aluna do programa de Mestrado em Ciências da Educação pela *Universidad Columbia del Paraguay*, em parceria com o Instituto IDEIA – BR. . <https://orcid.org/0000-0002-6410-0700>E-mail: simonenapaz26@gmail.com.

²² Graduado em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias e em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes; aluno do programa de Mestrado em Ciências da Educação pela *Universidad Columbia del Paraguay*, em parceria com o Instituto IDEIA – BR. <https://orcid.org/0000-0003-0200-0234> E – mail: piovalmir@gmail.com.

aprendizagem sejam diminuídas e os alunos não sejam excluídos e segregados do processo de ensino-aprendizagem, mas que eles interajam, colaborem e participem contribuindo através de suas competências e habilidades.



Tecnologia Assistiva

Tecnologia Assistiva (TA) é fruto da aplicação de avanços tecnológicos em áreas já estabelecidas, contribuindo para dinamizar a aula usada em disciplinas de domínio de profissionais de várias áreas do conhecimento, que interagem para restaurar a função humana. Tecnologia Assistiva diz respeito à pesquisa, fabricação, uso de equipamentos, recursos ou estratégias utilizadas para potencializar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência.

Em 16 de novembro de 2006 foi instituído, pela Portaria nº 142, o Comitê de Ajudas Técnicas (CAT), estabelecido pelo

Decreto nº 5.296/2004 no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, na perspectiva de ao mesmo tempo aperfeiçoar, dar transparência e legitimidade ao desenvolvimento da Tecnologia Assistiva no Brasil. Ajudas Técnicas é o termo anteriormente utilizado para o que hoje se convencionou designar Tecnologia Assistiva.

Do mesmo modo, a entrada em vigor em 2008, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tratado da Organização das Nações Unidas – ONU, simbolizou a determinação da comunidade internacional em colocar o tema das pessoas com deficiência na agenda global na perspectiva dos Direitos Humanos, orientando e cobrando dos governos nacionais ações que transformem suas vidas com o processo de inclusão à sociedade.

O Departamento de Educação dos Estados Unidos, 2000. A Classificação Nacional de Tecnologia Assistiva do Departamento de Educação dos Estados Unidos foi desenvolvida a partir da conceituação de Tecnologia Assistiva que consta na legislação norte-americana e integra recursos e serviços. Além de catalogar 10 itens de componentes de recursos, por áreas de aplicação, esta classificação apresenta um grupo de serviços de Tecnologia Assistiva que promove o apoio à avaliação do usuário, o desenvolvimento e customização de recursos, a integração da TA com ação e objetivos educacionais e de reabilitação e os apoios legais de concessão.

No estudo sobre Classificação de TA, foram adotadas três importantes referências que apresentam diferentes focos de organização e aplicação.

- ISO 9999
- Classificação Horizontal European Activities in Rehabilitation Technology - HEART
- Classificação Nacional de Tecnologia Assistiva, do Instituto Nacional de Pesquisas em Deficiências e Reabilitação, dos Programas da Secretaria de Educação Especial, Departamento de Educação dos Estados Unidos.

Tecnologia Assistiva - TA é um termo ainda novo, utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão. (BERSCH &TONOLLI, 2006)

A tecnologia como estratégia pedagógica para fomentar a aprendizagem

O termo “assistiva” está surgindo aos poucos no vocabulário técnico ou popular. Seria no sentido de assistir, dar um suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado, etc.) às pessoas com deficiências física, visual, mental ou múltipla. Suporte como cadeira de rodas, uma prótese, uma órtese, várias adaptações de acordo com a necessidade pessoal (comunicação, alimentação, mobilidade, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho e outras).

A área da Tecnologia Assistiva que se destina especificamente à ampliação de habilidades de comunicação é

denominada de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). A comunicação é um direito de todos, portanto todo enriquecimento favorece a acessibilidade, e todos devem ter acesso. O termo Comunicação Aumentativa e Alternativa foi traduzido do inglês *Augmentative and Alternative Communication* - AAC. Além do termo resumido "Comunicação Alternativa", no Brasil também encontramos as terminologias "Comunicação Ampliada e Alternativa - CAA" e "Comunicação Suplementar e Alternativa - CSA".

Pensar em uma sala de recursos de baixa ou de alta tecnologia é essencial, porque é necessário desenvolver as competências e habilidades para desenvolver e garantir as questões de ler e aprender.

Porém, o que significa um aluno com necessidade complexa de comunicação?

Significa que o aluno apresenta um grave distúrbio na sua comunicação ou ainda aquele que não consegue se comunicar usando a fala, ou a escrita para trocar informações.

“A impossibilidade de comunicar é muito incapacitante não podendo ser subvalorizada. As pessoas que não conseguem comunicar aprendem depender totalmente de terceiros, desenvolvem um sentimento de impotência perante o meio, e um estado de desistência aprendida, em que deixam de reagir por interiorizarem que as suas ações são inúteis e que não tem controle sobre as situações” (Brasil 1992).

Existem alguns fatores que permeiam o uso da Comunicação Alternativa: Domínios da pessoa com necessidade complexa, programas, desafios, materiais,

recursos e estratégias. É preciso refletir e pensar em questões de planejamento, para colaborar no conjunto de disciplinas a qual o aluno está se desenvolvendo.

Designa-se por Comunicação Aumentativa quando complementa (não substitui) outras formas de comunicação, como fala, gestos, vocalização, expressões faciais. Comunicação Alternativa é quando se emprega métodos, modos e estratégias alternativos.

”Alternativa é definido por outras formas de comunicação além da modalidade oral, com o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto, símbolos pictográficos, uso de sistemas sofisticados de computador com voz” (Glennem 1997)

No Brasil inicialmente os sistemas simbólicos mais propagados foram o **BLISS** e o **PCS**.

Entretanto, atualmente existem várias bibliotecas:

- **ARASAAC, WIDGIT, SYMBOLSTIX, PICTO, REBUS, SCLERA e PICSYMS.**

Elas são extremamente úteis e adequadas para usuários de qualquer idade.

Contribuições da Tecnologia Assistiva no ambiente escolar

Sugestões de ferramentas para construção de pranchas e outros recursos de CAA: Ferramentas gratuitas, Ferramenta adquirida, o Mind Express.

A seguir apresentaremos recursos de baixa tecnologia (baixo custo) - fotos de pranchas de comunicação:



Comunicação alternativa (apoio da Educação Inclusiva);
comunicação alfabética;



prancha com fotos;



Prancha de



Prancha de comunicação com símbolos;
números



Prancha silábica estruturada



prancha com

Seu objetivo primário é facilitar a participação das pessoas nos vários contextos comunicativos. Tais contextos dependem das circunstâncias em que a pessoa vive, bem como do tipo e grau de distúrbios de comunicação que ela apresenta.

Existem crianças que falam, mas só o pai ou a mãe entendem, então é necessário usar um instrumento, como pastas, para externalizar o que se quer, para que a pessoa possa entender. É necessário um maior engajamento entre a equipe. O terapeuta ocupacional pode nos ajudar, para que o indivíduo tenha acesso aos recursos. É de suma importância um trabalho colaborativo, visto que:

Em grupos de colaboração, os professores debatem sobre o progresso do processo, refletem criticamente o ensino, partilham de uma linguagem para se referirem a conceitos, constroem e reconstroem juntos conhecimentos acerca do ensino, procedendo desta forma, à autorregulação da sua aprendizagem e das suas práticas. A formação em contexto colaborativo necessita do compartilhamento das decisões por todos os envolvidos, que acabam por responsabilizarem-se pela produção conjunta, segundo suas necessidades, possibilidades e interesses [...]. (BASTOS; HENRIQUE, 2016, p. 305).

A busca por instrumentos veio favorecer e ampliar a comunicação. Serve para o indivíduo ter voz, para eles terem acesso a compreensão e assim compreender novas informações. É preciso compreender e respeitar as características, as diversidades, a cada indivíduo e as peculiaridades de cada um. “A CAA inclui quatro componentes primárias: símbolos, produtos de apoio, técnicas e estratégias” (Beukelman & Mirrenda, 2005).

Sabemos que uma parcela da sociedade é incapaz de comunicar-se através da fala. Pessoas autistas, com paralisia cerebral, que tiveram acidente vascular cerebral (AVC), pessoas com atraso no desenvolvimento da linguagem e pessoas com transtornos do sistema nervoso central congênito ou transtorno adquirido.

Podemos utilizar algumas estratégias quando o indivíduo não tem possibilidade de falar e tem novas possibilidades de trocar informações: A interação social contribui; as pastas; as fichas favorecem a comunicação e o planejamento.

Ampliando a comunicação

O símbolo

Os símbolos podem ser gráficos, auditórios, gestuais ou táteis. Eles podem ser utilizados pela pessoa apenas com recurso ao seu corpo (sinais, gestos, expressões faciais), em sistemas de comunicação sem ajuda, ou podem requerer o uso de objetos físicos, imagens, desenhos ou ortografia, em sistemas de comunicação com ajuda.

O que diferencia muito a área da comunicação alternativa da tecnologia assistiva é a questão do símbolo, nós vamos precisar refletir o que representa o conteúdo, novos conceitos, organização desses símbolos para representar o que eu quero externalizar.

Produtos de apoio

Referem-se a produtos de apoio à comunicação como por exemplo computador, tablet ou telefone utilizados para transmitir uma mensagem.

Técnicas de comunicação

São as formas através da qual a mensagem pode ser transmitida. As técnicas se constituem na forma **como** o aluno com necessidade complexa de informação selecionará os símbolos para se comunicar: seleção direta, seleção indireta, codificação.

Estratégias

Referem-se ao modo de transmitir as mensagens de forma mais eficaz e eficiente. As estratégias podem ter três objetivos: melhorar a sincronização das mensagens, auxiliar a formulação gramatical das mensagens ou aumentar a taxa de comunicação. O como nós vamos ensinar o vocabulário no meio da representação de imagem do objeto, é fundamental.

Cada criança tem a sua singularidade e os materiais a serem ofertados devem ajustar-se às suas necessidades, portanto há necessidade de se conhecer este aluno. Algumas estratégias são muito boas, como por exemplo, tirar foto do banheiro da escola, da cantina, do parquinho, montar (Pec's) pranchas para proporcionar uma comunicação com o aluno com TEA, por exemplo.

Quando um professor tem um aluno que é muito carente de informação, quanto mais o professor levar informações sobre o real, mais vai favorecer o processo de ensino.

Uma criança cega é preciso tomar cuidado para o objeto tátil se apresentar como no real. A foto é preciso representar de forma bem clara e não complexa devido a lesão neurológica com figura e fundo.

É preciso que o professor tenha competência. Uma boa estratégia é solicitar ao aluno para contar como foi o final de semana. Depois pedir para elaborar um texto. Portanto, trabalhar com intervenção bem precocemente possibilita o trabalho na comunicação alternativa. Outro ponto que é necessário colocar que é preciso observar habilidades como:

será que ele olha? Ele mexe a mão? Ele grita? Faz algum gesto? Chora?

Ele pode ter habilidades para trocar com o outro. Algumas vezes ele morde, mas a intenção não é de morder, é de dizer que está com fome, que quer ir ao banheiro, ou está com dor. Temos que identificar esses comportamentos para atuar em ações práticas, para fazer a substituição, criar estratégias específicas para fazer de fato o ensino acontecer.

Os recursos são utilizados para transmitir a mensagem e são divididos em dois subcomponentes: não eletrônicos e eletrônicos. Recursos não eletrônicos são recursos de baixa tecnologia que exigem mais esforço do usuário, porém são mais leves para transportar, de baixo custo e fáceis de confeccionar. Com por exemplo tem-se o uso de prancha de alfabeto, prancha de símbolos gráficos e ou fotografias, uso de objetos reais, objetos em miniaturas.

Os recursos eletrônicos de média e alta tecnologia, caracterizam-se por três tipos: saídas visuais, dispositivos geradores de fala e tecnologia móvel. As tecnologias móveis em Csa (IOS, Android, Windows) com softwares e aplicativos que fornecem saída de voz sintetizada e/ou digitalizada.

Não podemos deixar de considerar o fator tempo, que é fundamental para o processo de ensino. E também é necessário inserir família, escola e o profissional da saúde.

A seguir apresentaremos recursos de alta tecnologia (alto custo)

Registros de estratégias que os professores podem utilizar para incluir em sala de sala:



Prancha de comunicação impressa; vocalizadores de mensagens gravadas; prancha de comunicação gerada com o software Boardmaker SDP no equipamento EyeMax (símbolos são selecionados pelo movimento ocular e a mensagem é ativada pelo piscar) e pranchas dinâmicas de comunicação no tablet.



Kahoot! É uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizado, "Kahoots", são testes de múltipla escolha que permitem a geração de usuários e podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou do aplicativo Kahoot.



O **Scratch** é uma linguagem de programação e uma comunidade online onde você pode criar suas próprias histórias, jogos e animações interativas, e compartilhar suas criações com pessoas do mundo todo.

Conclusão

Sem querer esgotar o tema, concluímos que a tecnologia assistiva é uma excelente estratégia pedagógica para fomentar a aprendizagem, seja de baixo ou alto custo pois, contribui com grande relevância para garantir ao indivíduo uma qualidade na

aprendizagem, estimulando os alunos na construção do conhecimento e ampliando sua comunicação.

A prática docente intencional e planejada possibilita, mobiliza e instiga os desafios, levando a aguçar a curiosidade para que o professor retenha a atenção dos alunos e obtenha êxito.

Sabemos que todos os alunos têm condições de aprender, alguns de forma diferente. Por isso é necessário que a Unidade Escolar respeite as diferentes formas de ter acesso a aprendizagem e ofereça novas e desafiadoras experiências capazes de provocar transformações e potencializar a aprendizagem. Inserindo o aluno em sua totalidade nas vivências interativas de modo a favorecer o pleno desenvolvimento da aprendizagem em todos os aspectos de sua vida acadêmica.

REFERÊNCIAS

BASTOS, FABIO BERNARDO; HENRIQUE, JOSÉ. Pesquisa colaborativa: do isolamento docente a partilha entre pares. In: IBIAPINA, IVANA MARIA LOPES DE MELO; BANDEIRA, HILDA MARIA MARTINS; ARAUJO, FRANCISCO ANTONIO MACHADO (org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: UFPI, 2016. p. 301- 319.

BEUKELMAN, D.R.,& MIRENDA, P. (2005). *Augmentative and Alternative Communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (3ª ed.). Paul H Brookes Publishing.

BERSCH, RITA (2017). **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre • RS.

GLENNEN, S. L. (1997) **Introduction to augmentative and alternative communication**. Em S.L. Glennen & D. DeCoste (Eds). *The handbook of augmentative and alternative communication*, (pp. 3-20). San Diego, Singular.

TETZCHNER, S., & MARTINSEN, H. (2000). **Introdução à comunicação Aumentativa e Alternativa**. Porto: Porto Editora.

VITALIANO, CÉLIA REGINA; MANZINI, EDUARDO JOSÉ. **A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. In: VITALIANO, Célia Regina. Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: UEL, 2010. p. 49-112.

ZERBATO, ANA PAULA. **Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

Brasil. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva . – Brasília: CORDE, 2009. 138 p

Decreto Nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm - Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.

Decreto Nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm - Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004 - DOU de 03/12/2004. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm - Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida

Decreto Nº 3.956, de 08 de outubro de 2001. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm - Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

ACESSO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ÀS ESCOLAS E CLASSES COMUNS DA REDE REGULAR

Cartilha da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Brasília, setembro de 2004.

Formato PDF: http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atualizacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/acesso_alunos_ensino_publico_2004

Ministério de Ciência e Tecnologia. Chamada pública MCT/FINEP/Ação Transversal

Tecnologias assistivas - Seleção pública de propostas para apoio a projetos de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias assistivas para inclusão social de pessoas portadoras de deficiência e de idosos. Brasília, setembro 2005

<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/10253.html>

AS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS APLICADAS NO LETRAMENTO, METODOLOGIAS ASSISTIVAS PARA O SUCESSO EDUCACIONAL INCLUSIVO

SUZANA RAMOS VIEIRA FRANCINI²³

Introdução

Ao longo da pandemia percebemos a grande importância que os recursos tecnológicos tiveram e ainda têm dentro da sala de aula dos espaços formais e informais do desenvolvimento. Sendo assim, é extremamente necessário que as redes educacionais e os docentes estejam frequentemente dispostos em receber as inovações digitais que podem ser usufruídas como ferramentas metodológicas da sala de aula.

Atualmente, muitas crianças já nascem submersas na nova era digital fazendo o uso das variadas tecnologias. Em função disso, este artigo tem como objetivo geral buscar soluções e contribuições para o processo e desenvolvimento de aquisição do que se trata o campo da consciência fonológica voltada para alunos de séries iniciais matriculadas no Ensino Fundamental.

É importante lembrar que quando se trata de ensino inclusivo, inserir os alunos com limitações ou necessidades educacionais especiais dentro da sala de ensino regular, não é o bastante. Haja vista que se faz necessário todos os dias buscarmos grandes inovações do campo lúdico para poder

²³ Mestranda em Novas Tecnologias Digitais na Educação (UNICARIOCA).

E-mail:suzana.rvieira@rioeduca.net

suprir às necessidades especiais ou específicas dos alunos (incluídos ou não). Devemos considerar que os docentes muitas vezes só conseguem aprender a metodologia na prática e nem sempre eles estão preparados para este ofício.

Este artigo, além de trazer as experiências vivenciadas, também se propõe em trazer reflexões acerca da importância do processo de alfabetização dentro da Educação Inclusiva de um aluno com autismo e trazer questões de investigações relacionadas às metodologias inovadoras atuando no campo da alfabetização como metodologia de suporte no campo da alfabetização. E não apenas por meio do aplicativo Wordwall, mas também por meio de outros recursos metodológicos.

O processo de aprendizagem dentro da Educação Inclusiva é sempre diferenciado e específico. A educação inclusiva visa acolher todas as pessoas sem exceção, sejam estudantes com deficiência física, indivíduos com comprometimento mental, ou com baixa visão e dentre outros. A inclusão é estar e interagir com o outro possibilitando que aqueles que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor, ocupem seu espaço como ser integrante da sociedade.

Quanto à inclusão escolar atualmente no Brasil, se faz necessário proporcionar adaptações físicas, oferecer atendimento educacional especializado paralelamente às aulas regulares de preferência no mesmo ambiente dos demais estudantes e respeitar sempre a lei de acessibilidade.

“Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos

recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação –incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.” (MEC 2008).

Uma das problemáticas encontradas são metodologias voltadas para a educação inclusiva com aplicação de exercícios mais simples, padronizados e sem atender as necessidades específicas do aluno incluído.

Considerando tal desafio, este artigo visou trabalhar o desenvolvimento e acompanhamento da alfabetização de um aluno com autismo, matriculado em uma escola regular no município do RJ, a partir de adaptações curriculares.

Muitas pessoas por desconhecerem as potencialidades dos indivíduos com autismo, generalizam definindo que autistas têm o seu próprio mundo. Essa postura as vezes causam dificuldades nas práticas de socialização por deixá-los à margem das relações interpessoais. E na escola, essas atitudes comprometem ainda mais o desenvolvimento educacional, quando aceitamos esse paradigma nos omitindo em relação ao seu ensino aprendizagem.

Pensar em um aluno com autismo é pensar em um sujeito capaz de aprender e se comunicar sim, quando recebe auxílio para romper com as barreiras educacionais e atitudinais. Entretanto, muitas vezes o fracasso escolar é justificado pela existência da síndrome e não pelas falhas da escola e/ou professor.

Os obstáculos à aprendizagem não são exclusivos dos alunos com deficiências visuais, auditivas ou autismo. As dificuldades para a aprendizagem fazem parte do cotidiano escolar de quase todos os alunos, sejam eles deficientes, com altas habilidades ou os ditos “normais”.

DESENVOLVIMENTO

Ao longo deste trabalho, após algumas leituras e análises, tomei conhecimento de diferentes definições de autismo. Porém, quando me deparei na prática com o sujeito trabalhado, observei que algumas características observadas não confirmavam a teoria, como a falta de socialização ou o comprometimento da fala, por exemplo. Segundo Kanner (1943), o autismo é considerado como um transtorno invasivo do desenvolvimento o qual se caracteriza pela presença de um desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social e da comunicação trazendo um repertório muito restrito de atividades e interesses.

O autismo até há algumas décadas era entendido como um problema de natureza essencialmente psicodinâmica, oriundo de relações afetivas mal estabelecidas pelo bebê no seu primeiro ano de vida. Estudos recentes têm enfatizado a

existência de disfunções orgânicas no sistema fisiológico desses indivíduos.

Segundo Kanner (1978), o autismo era causado por pais altamente intelectualizados, pessoas emocionalmente frias e com pouco interesse nas relações humanas da criança.

Segundo *Autism Society of American* – 1978 , Kanner - 1943 e *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-IV-TR*, o autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos. É comum pais relatarem que a criança passou por um período de normalidade anteriormente à manifestação dos sintomas.

Considerando essas definições apontadas por Kanner, ASA e DSM-IV-TR, muito me surpreendeu conhecer um aluno diagnosticado por diversos especialistas (psiquiatria, pediatria, fonoaudiologia e neurologia) como autista, mas que apresentava bom desenvolvimento nos aspectos cognitivos e nas suas relações interpessoais. O aluno em questão, apesar de em algumas ocasiões não respeitar o espaço do outro e exibir atos de agressão física, tinha um bom relacionamento com as demais crianças da turma, contrastando com as conclusões de Kanner. Com efeito, o aluno tentava promover relações interpessoais com todos, apesar de algumas ter dificuldades em elaborar um diálogo de forma coerente.

O sujeito

Ao traçar o perfil do aluno em questão, tive como objetivo

principal a sua alfabetização e deixar sempre em evidencia as suas potencialidades.

O sujeito Mário (nome fictício), é uma criança com autismo de 7 anos de idade, regularmente matriculado em uma escola municipal, localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro. Ele é filho único, mora com sua mãe e seus avós, na mesma casa. Sua família é de classe baixa. Seus avós são aposentados e sua mãe é assistente em administração da Petrobrás.

Coletei algumas informações junto a mãe com o objetivo de conhecê-lo de forma mais íntima e assim iniciar o trabalho de alfabetização. A mãe relatou que tentou fazer de tudo para educá-lo como uma criança normal apesar das suas limitações.

Perguntei sobre o autismo, como foi essa descoberta, ela respondeu que no início desconfiava que algo estava irregular. E por volta dos dois anos e meio, ficou mais nítido que algo estava errado em relação ao desenvolvimento de Mário, pois ele começou a manifestar comportamentos inadequados, como choros incessantes, aparentemente sem causa, sua fala não era desenvolvida e usava sinais para fazer solicitações com movimentos estereotipados.

Durante o trabalho pude perceber que o aluno em questão, assim como *Leo Kanner* relata, se comportava, às vezes, como se as outras pessoas não existissem, mantendo olhares de forma distantes e dificilmente reagia quando alguém o solicitava, parecendo estar muito concentrado em algo aparentemente inexistente.

Metodologia

As ferramentas principais que foram utilizadas aqui neste trabalho foram os jogos educativos digitais, uso de músicas, e desenhos com escrita espontânea. Os mesmos podem ser considerados como estratégias metodológicas sugeridas de suporte ao trabalho do docente com o objetivo de motivar o envolvimento dos alunos a fim de trazer melhorias ao nível da qualidade dentro do processo de alfabetização, podendo ser utilizado até no ensino remoto.

Wordwall é considerado uma ferramenta metodológica de aprendizagem na estrutura de game. Sua tradução em na Língua Portuguesa significa “parede de palavras”. trata-se de uma estrutura de criação de exercícios voltados para a alfabetização lúdica bem personalizada e que podem também ser acessados por meio do celular, tablet, notebook/computador.

Figura 1: Imagem do aplicativo Wordwall



Fonte: wordwall.net

Para ter acesso ao Wordwall, dentro da plataforma existe uma aba intitulada de “comunidade”, sendo o lugar específico para a criação que permite o compartilhamento de maneira pública dos jogos, onde qualquer pessoa pode acessar

utilizando edições e posteriormente também ser encaminhadas por e-mail, link ou *QR-code*. Os jogos também podem ser postados em redes sociais, plataformas educacionais de maneira on-line ou não.

Esta plataforma traz grandes inovações por se tratar de um jogo bem simples, dinâmico e não necessita de muitos conhecimentos relacionados a técnicas de informática ou de programação. Basta acessar e começar a jogar.

Os jogos têm vários modelos previamente prontos e podem ser modificados de acordo com as preferências temáticas. O aplicativo oferece a versão paga ou versão gratuita. Também há opção de impressão dos jogos para oferecer mis uma alternativa de recurso de alfabetização envolvendo toda a turma.

A proposta inicial é oferecer um material totalmente didático que conduza um suporte ao desenvolvimento, não só de habilidades da alfabetização, mas promover a consciência fonológica do aluno. O jogo foi elaborado baseado na estrutura de “pares” como em um jogo de memorização através de letras e rimas.

Segundo Magda Soares (2020), o processo de alfabetização não se trata de decodificar um código e tão pouco memorizar as letras. O processo consiste em compreender que o desenvolvimento da escrita são representações de sons e da oratória dos fonemas.

O trabalho foi desenvolvido durante cinco meses em sessões que ocorriam três vezes por semana, entre 12h45min às 16h00min, na própria sala de aula da escola frequentada

por Mario. A intervenção teve início em julho de 2010.

Ao longo do trabalho com o aluno, tive dentre outros objetivos, a sua alfabetização de forma significativa e não apenas a decodificação do seu nome ou de algumas letras. Sempre tentei buscar suas potencialidades no sentido de aproveitar a sua fala, a sua escrita, o conhecimento e o som das letras, enfim tudo que ele poderia fazer e não reforçar suas incapacidades, como a ausência da alfabetização e a não aceitação das repreensões. E para minha surpresa naquele momento ele poderia fazer quase tudo o que lhes era proposto como: a realização das atividades em sala, copiar textos, fazer os exercícios, produzir textos e construir desenhos, a partir de alguns auxílios e acompanhamentos.

Sequência didática e as produções do aluno incluído

A alfabetização assume um papel crucial na construção da cidadania, cada sujeito tem a sua história, história está marcada por grandes obstáculos superados ou não no objetivo da alfabetização. Todos nós lembramos de como fomos e de que forma fomos alfabetizados. Tenho a consciência de que ler é ampliar a visão do homem para que ele venha enxergar imagens ocultas.

Para GAUDERER (1987), crianças com autismo geralmente possuem dificuldades no aprendizado das palavras, porém quando são submetidas a um programa intenso de aulas elas evoluem apresentando habilidade na linguagem, na motricidade, interação social e intelectual

A sequência de atividades didáticas foi realizada na turma de series iniciais do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública localizada na Zona Oeste do Rio de Janeiro. As atividades foram realizadas com 30 alunos (juntamente com o aluno incluído).

Antes da aplicação do trabalho, foi realizada uma sequência didática dividida em três etapas:

A primeira parte da sequência foi desenvolvida com a apresentação da música infantil do poeta Vinícius de Moraes. A leitura se deu de maneira individual e coletiva pelos alunos e ao mesmo tempo identificando rimas, palavras e sons na letra da música (atividade totalmente inclusiva).

A música foi utilizada como recurso de alfabetização que pôde proporcionar uma atividade coletiva e inclusiva sem distinção. FEIER (2021), afirma que a música pode ser um grande aliado no processo de letramento.

A primeira etapa foi a introdução da música com atividade sonora dando valorização às rimas e ao ritmo da música *O pato*. Já na etapa II a música a ser trabalhada foi a do mesmo poeta intitulada de *A Foca*.

Figura 2: Imagem da letra da música de Vinicius de Moraes

O Pato
(Vinicius de Moraes)

LÁ VEM O PATO
PATA AQUI, PATA ACOLÁ
LÁ VEM O PATO
PARA VER O QUE É QUE HÁ
O PATO PATETA
PINTOU O CANECO
SURROU A GALINHA
BATEU NO MARRECO
PULOU DO POLEIRO
NO PÉ DO CAVALO
LEVOU UM COICE
CRIOU UM GALO
COMEU UM PEDAÇO
DE GENIPAPO
FICOU ENGASGADO
COM DOR NO PAPO
CAIU NO POÇO
QUEBROU A TIGELA
TANTAS FEZ O MOÇO
QUE FOI PRA PANELA



Fonte: Autoral

Nesta parte do trabalho a leitura foi realizada de forma coletiva por meio da oralidade onde as crianças puderam acompanhá-la com o dedinho na letra da música permitindo que os alunos fizessem associação com o som (grafema) e a grafia.

Figura 3: Imagem da música de Vinicius de Moares

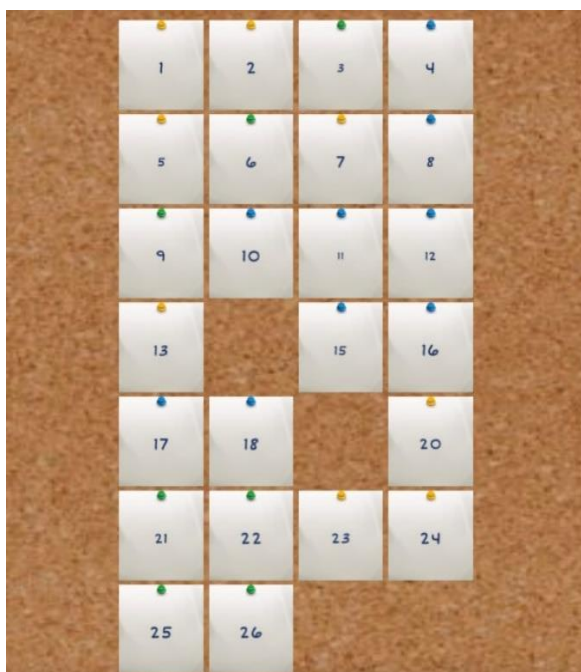
QUER VER A FOCA
UMA SARDINHA.
BEM NA BARRIGA.
FAZER UMA BRIGA?
E POR UMA BOLA
QUER VER A FOCA
E DAR A ELA
E ESPETAR ELA
BATER PALMINHA?
NO SEU NARIZ.
QUER VER A FOCA
FICAR FELIZ?

Fonte: Autoral

Na última parte da sequência didática, as teorias foram migradas para os jogos encontrados no wordwall, aplicativo

voltado para o letramento fazendo uso de palavras e memória de maneira lúdica e divertida. Aqui o aluno pôde realizar o uso de recursos em formato digital e simultaneamente trabalhar as rimas, além de promover revisões do letramento e ao mesmo tempo reforçar os ritmos presentes na leitura. As imagens abaixo representam uma parte do jogo sendo realizada de acordo com o nível de dificuldade, a temática e o grau de conhecimento.

Figura 4: Imagem do jogo de memória (print do aplicativo Wordwall)



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 5: Imagem do jogo de memória (print do aplicativo Wordwall)

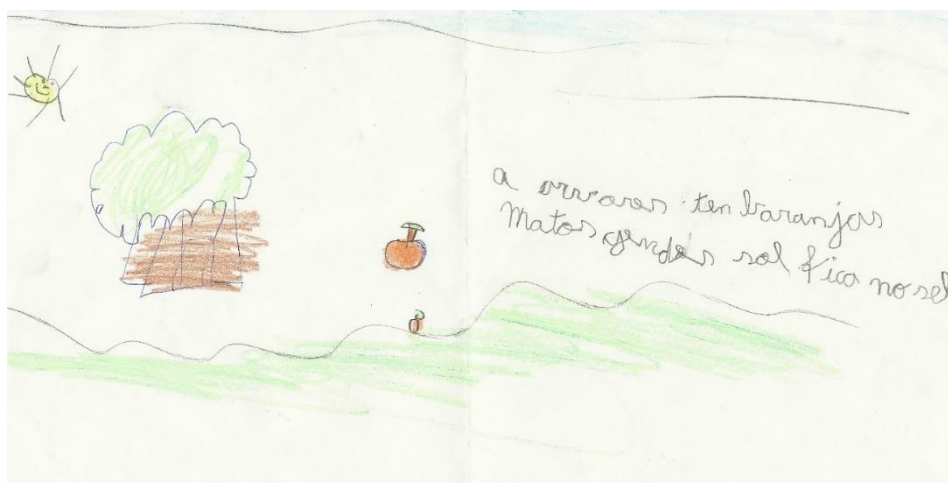


Fonte: Arquivo pessoal

Produções do aluno incluído

Após as sequências de atividades mencionadas anteriormente, os resultados abaixo expressam as habilidades conquistadas pelo aluno incluído. Sendo fruto de uma trajetória de letramento cercada de ludicidade, criatividade e inclusão proveniente do Wordwall.

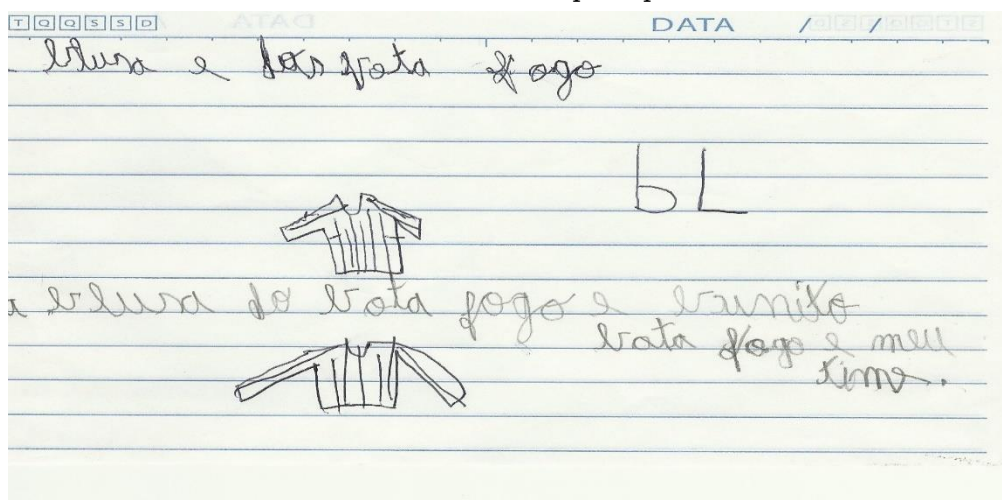
Figura 6: Produções de desenhos e escrita espontânea do aluno incluído.



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 7: Produções de desenhos e escrita espontânea do aluno incluído.

Fonte: Arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

Para Ferreiro (1996), a leitura e escrita são sistemas construídos paulatinamente. As primeiras escritas feitas pelos educandos no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor, porque de alguma forma os seus esforços foram colocados nos papéis para representar algo.

Figura 8: Produções de desenhos e escrita espontânea do aluno incluído.

Fonte: Arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

Análises de dados

Resultados

Esse início de escrita espontânea representou uma grande superação ao seu estado de origem, já que antes ele apenas copiava sem qualquer entendimento das palavras e agora apesar de forma simples, ele já consegue elaborar palavras e textos de forma funcional, apesar de apresentarem alguns erros pertinentes ao processo de alfabetização.

Esta experiência foi extremamente satisfatória, pois consegui desenvolver as habilidades através da ludicidade e ao mesmo tempo presenciar uma grande evolução do letramento. Ao término das intervenções o aluno incluído já estava fazendo uso encontros vocálicos, dígrafos, uso da vírgula, conectivos e entre outros elementos ortográficos além de sempre elaborar desenhos criativos.

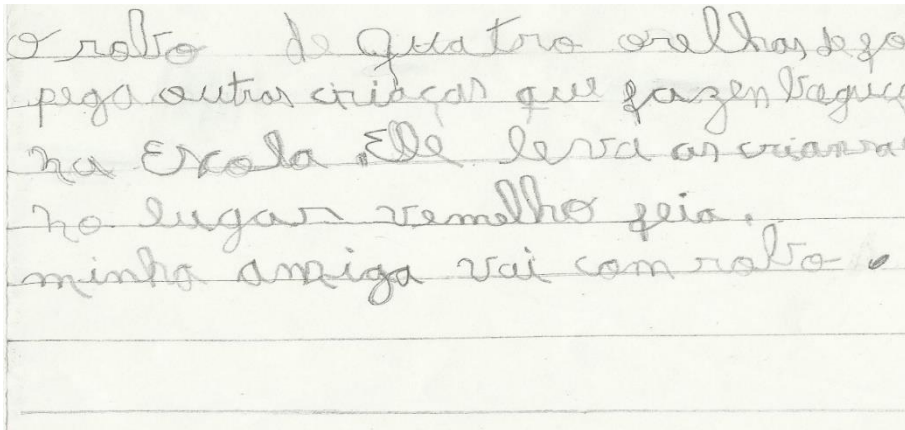
Figura 9: Produções de desenhos e escrita espontânea do aluno incluído



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 10: Produções de desenhos e escrita espontânea do aluno incluído

Fonte: Arquivo pessoal



Fonte: Arquivo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a minha atuação na escola foi marcada em promover desafios ao aluno e a cada nova etapa atingida por ele, seja no campo da escrita, grafia ou comportamental. Cada desenho representou um grande avanço significativo sobre seu sistema motor e cognitivo, além de apresentar textos que demonstraram coerência fundamental no processo de alfabetização de forma significativa e não mecanicista.

Este artigo teve como objetivo mostrar que um trabalho fundamentado na alfabetização de um aluno com autismo, na educação inclusiva pode ser desenvolvido de maneira inclusiva e promovido de maneira lúdica. Provando que quando enxergamos no aluno portador de necessidades especiais um sujeito capaz, é possível sim, fazê-lo aprender e se desenvolver, o que faz a diferença no aprendizado deste aluno sempre será a presença ou ausência de barreiras atitudinais em do corpo docente.

Nesta perspectiva é de suma importância oferecer as adaptações necessárias para o alcance do aprendizado de alunos com autismo, e ter a consciência de que a aprendizagem é um processo evolutivo, sendo necessário que o professor auxilie estes alunos a se emanciparem e acreditem sempre em seu potencial, elevando conseqüentemente a sua autoestima.

O aplicativo Wordwall, também utilizado para a construção inicial no processo de alfabetização, foi um instrumento primordial dentro do desenvolvimento lúdico. Pois além de permitir um apoio aos recursos pedagógicos, foi uma ferramenta aliada à alfabetização de maneira divertida e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. DSM-IV-TR. Porto Alegre: Artmed; 2002.
- BENVENUTTI, D. B. Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos. **Pedagogia: a Revista do Curso. Brasileira de Contabilidade**. São Miguel do Oeste – SC: ano 1, n.01, p.47-51, jan.2002.
- _____. Brasil, ministério da educação. **política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, 2008**. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019b**. Disponível em: Acesso em: 13 nov. 2021.
- FEIER, Elisnara Samanta; GEDOZ, Sueli. **Relação entre a música, alfabetização e letramento**.2015. 13f. XIII Jornada Científica da UNIVEL- Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996. 144p.
- GAUDERER, E. Christian, **Autismo – Década de 80. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais**, Ed. Almed, 2ª edição, 1987.
- Kanner, L. (1943). **Autistic disturbances of affective contact. Nervous Child** 2, 217-250.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Fröbel e a concepção de jogo infantil**. In: _____. (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

