

PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Renato de Oliveira Dering
(Organizador)





CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS – UNIGOIÁS
SUPERVISÃO DA ÁREA DE PESQUISA CIENTÍFICA
CURSO DE PEDAGOGIA
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Esta obra é fruto de pesquisas produzidas na iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso da graduação e pós-graduação do Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS. Trata-se de uma parceria entre a Supervisão da Área de Pesquisa, o curso de Pedagogia e a Coordenação da Pós-Graduação.

A UNIGOIÁS não se responsabiliza por visões ideológicas, questões gramaticais e de plágio caso contenha nos trabalhos publicados. Portanto, todo teor do conteúdo, bem como sua revisão linguística e autoral é de inteira responsabilidade de seus autores.

CONSELHO EDITORAL

Profa. Dra. Diane Marcy de Brito Marinho

Profa. Dra. Debora de Abreu Moreira dos Santos Martins

Prof. Dr. Lucca Tartaglia

Prof. Dr. Guilherme Martins Teixeira Borges

Prof. Dr. Edu Dias da Silva

Ficha Catalográfica

P467 Perspectivas educacionais: debates contemporâneos / Renato de Oliveira Dering (Org.). Goiânia: Centro Universitário de Goiás UNIGOIÁS, 2023.
151 p. il.

ISBN 978-65-88701-05-8

1. Educação. 2. Ensino. 3. Debates contemporâneos. I. Título.

CDU 371

Catálogo na Biblioteca do Centro Universitário de Goiás UNIGOIÁS

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES SOBRE INCLUSÃO DIGITAL E SUA RELAÇÃO COM O LETRAMENTO ESCOLARIZADO

Ronaldo dos Santos Guimarães, Vitor Sávio de Araújo Gomes e Renato de Oliveira Dering
1-12

A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO E A CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM EFETIVA

Débora Ribeiro Correia, Deborah Ferreira Rodrigues de Ávila e Lorena Bernardes Barcelos
13-28

A REPRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE DE GÊNERO NA LITERATURA INFANTIL

Emanuely Cristina Borges Cardoso e Marcia Inês da Silva
29-49

DESAFIOS PEDAGÓGICOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TDAH NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Hozana Rodrigues da Silva Mata, Josilene Pereira da Silva e Ludmila Stival Cardoso
49-64

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Júlia Rafaella Guimaraes de Sousa, Stela Rodrigues Ribeiro e Vitor Savio de Araújo
65-86

TECNOLOGIA ASSISTIVA E ACESSIBILIDADE ESPACIAL: EXPECTATIVAS E DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

Karen Cristina da Silva Vieira e Patrícia da Silva Fernandes
87-105

MEDIAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA: O ENSINAR E O APRENDER DO EDUCANDO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Lorena Brilhante Mota e Marcia Inês da Silva
106-128

EDUCAÇÃO INFANTIL E A BNCC: UMA REFLEXÃO SOBRE AS HABILIDADES PREDITORAS DA ALFABETIZAÇÃO

Lorena da Silva Oliveira
129-143

APRESENTAÇÃO

A pesquisa científica é um dos elementos principais na formação de qualquer profissional e, pensando na formação de docentes, ela se torna ainda mais essencial, visto que a sala de aula é, sem dúvida, um ambiente profícuo para se perceber, analisar e verificar questões que envolvem o âmbito educacional.

Os estudos na área da educação e ensino perpassam a formação não apenas do professor, mas também em como esse profissional irá atuar em sala de aula, contribuindo para a melhoria dos sujeitos em processo de escolarização, seja na educação básica ou superior.

Pensando nessa potencialidade da educação é que os cursos de licenciatura e que envolvem à docência no Centro Universitário de Goiás versam sobre o pensar a/na educação.

Diante disso, essa obra buscou reunir alguns estudos preliminares e triviais que discutem a educação e o ensino. São contribuições de alunos, alunas, professores e professoras que, durante a realização de seus estudos, dedicaram-se a pensar sobre perspectivas educacionais por meio de debates contemporâneos que são essenciais.

Agradeço a todas as professoras e todos os professores que contribuíram com esse livro, em especial, às Professoras Márcia Inês da Silva e Mychelle Borges, e o Prof. Vitor Sávio, por serem os responsáveis pela orientação, acompanhamento e indicação dos textos que aqui se fazem presente.

Desejo uma boa leitura!

Prof. Dr. Renato de Oliveira Dering
Organizador

ORGANIZADOR E AUTOR

Renato de Oliveira Dering

Pós-doutor em Estudos de Linguagens pelo Posling/CEFET-MG. Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Licenciado em Letras - Português pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É líder/pesquisador no grupo FORPROLL (UFVJM) e membro da American Organization of Teachers of Portuguese (AOTP). Atua como Professor Adjunto do Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS, onde atua na Graduação e Pós-Graduação. Na mesma instituição, exerce o cargo de Supervisor da Área de Pesquisa Científica (SAPC). Tem interesse nas áreas de: estudos sobre decolonialidade, letramentos, Enem e BNCC de Língua Portuguesa. Atualmente está com o Projeto de Iniciação Científica (PIC) "Estudos decoloniais da linguagem, educação e do direito: letramentos e práticas interculturais" (vinculado à linha de Pesquisa "Estudos decoloniais da linguagem, educação e do direito" no FORPROLL/UFVJM). Contato: renatodering@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7891833942208165>

AUTORES

Débora Ribeiro Correia é discente do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4312228349876845> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8447-6847>. E-mail: debora.rcorreia@hotmail.com

Deborah Ferreira Rodrigues de Ávila é discente do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4241201051333762>. Orcid: <https://orcid.org/0000000341983-3704>. E-mail: deborahfravila@gmail.com

Emanuelly Cristina Borges Cardoso é Discente do curso de Nome do Curso do Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9041901470666447>. Orcid: orcid.org/0000-0002-3036-1435. E-mail: manuemaegmail.com

Hozana Rodrigues da Silva Mata é discente do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS, e-mail: hozana.damata@hotmail.com.

Josilene Pereira da Silva é discente do curso de licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS, e-mail: josypereirasilva7@gmail.com

Júlia Rafaella Guimaraes de Sousa é graduada em Pedagogia no Centro Universitário de Goiás - UNIGOIÁS. Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/2939701296901961>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3936-2848>. E-mail: irmaodiesel@hotmail.com

Karen Cristina da Silva Vieira é discente do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/27295594585362339559458>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4033-0971>. E-mail: karencris172@gmail.com

Lorena Bernardes Barcelos é professora do Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS. Doutoranda em Educação (UFG), Mestra em Letras e Linguística (UFG). Especialista em Orientação Educacional, Supervisão e Gestão Escolar (Uninter). Especialista em Metodologia de Ensino na Educação Superior (Uninter). Especialista em Psicopedagogia (ICG). Especialista em Educação Inclusiva na Perspectiva do AEE (ICG). Licenciada em Letras (UFG) e Pedagogia (Uninter). E-mail: lorena.barcelos@unigoias.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3876425808967700>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8056-0256>.

Lorena Brilhante Mota é discente do curso de Pedagogia do Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8380473853228942> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5109-5877>. E-mail: brilhante.lorenamota@gmail.com

Lorena da Silva Oliveira é graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS, instituição a qual também realizou a especialização em Alfabetização e Letramento.

Ludmila Stival Cardoso é professora adjunta do Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS. Doutora em História pela UFG, mestra em Comunicação pela UFG, e-mail: ludmila.stival@unigoias.com.br.

Marcia Inês da Silva é professora Mestre adjunta do curso de Pedagogia no Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0923546766860837>. Orcid: orcid.org/0000-0002-1411-3976. E-mail: professoramarciaines@gmail.com

Patrícia da Silva Fernandes é professora M.a Patrícia da Silva Fernandes Adorno Assistente do Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Goiás-UFG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1841340863142346>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7957-815X>. E-mail: patricia.pfernandes75@gmail.com

Ronaldo dos Santos Guimarães é discente do curso de Letras – Língua Portuguesa do Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9304204665375343>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7046-7544>. E-mail: rquimaraes1998@gmail.com

Stela Rodrigues Ribeiro é graduada em Pedagogia no Centro Universitário de Goiás – UNIGOIÁS. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0401661105840455> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4635-9230>. E-mail: stela_rribeiro@hotmail.com

Vitor Savio de Araújo Gomes é Mestre em Letras, Linguística pela Universidade Estadual de Goiás – UEG (2020); Especialista em Formação de Professores de Língua Portuguesa (PUC-GO); Licenciado em Letras (Português/Espanhol) e Pedagogia; Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores de Línguas Estrangeiras – GEFOPLE (UEG-Inhumas/GO). Professor do Centro Universitário UNIGOIÁS e Professor da Rede Estadual de Educação de Goiás, com atuação na área de Língua Portuguesa, Espanhola e em Coordenação Pedagógica. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5733464859503901> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8589-620X>. E-mail: vitorsavio@gmail.com.

CONSIDERAÇÕES SOBRE INCLUSÃO DIGITAL E SUA RELAÇÃO COM O LETRAMENTO ESCOLARIZADO

Ronaldo dos Santos Guimarães
Vitor Savio de Araújo Gomes
Renato de Oliveira Dering

INTRODUÇÃO

A inclusão é utilizada frequentemente como conceito e melhor prática para proporcionar melhores condições de acesso das pessoas no meio social, sejam na área da saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros; porém, o discurso que é praticado e difundido pelos agentes públicos, personalidades da mídia e, até mesmo, pela comunidade em geral está longe de ser um discurso que, de fato, é praticado.

Falar em inclusão e os discursos que o rodeiam é falar sobre leitura de mundo dos sujeitos. Diante disso, sabe-se que os benefícios da leitura para sociedade são vários. Por meio dela, o homem pode estabelecer vínculos, adquirir informações, trabalhar, formular ideias e se tornar um intelectual. Além disso, propicia a compreensão de nossos direitos e deveres, bem como o alcance de conquistas – como a própria inclusão digital –, pois a leitura se faz presente em todos os aspectos da vida, seja no contexto social, cultural, familiar e em suas várias modalidades, em livros físicos ou até mesmo em e-books armazenados em nuvens no celular ou computador.

Portanto, o acesso à leitura pode fazer com que os sujeitos a compreendam como uma prática social e, por assim entender, ser crítico frente ao discurso de inclusão digital. O termo, já conhecido por muitos, ganhou notoriedade em meio à pandemia da Covid-19, em 2020, quando milhares de crianças, adolescentes e adultos se viram obrigados a se inserir nesse mundo não apenas por meio de entretenimento, mas para usar tais informações e construir novas formas de aprender.

É justamente nesse contexto que o letramento digital teve força e o letramento escolarizado mostrou-se deficitário diante as demandas já existentes do mundo, mas que pulsaram diante o novo contexto. Portanto, visto isso, torna-se importante tornar o discurso de inclusão digital como algo inerente à toda sociedade, pois como seres sociais, somos dependentes de relações coletivas, que permeiam a vida e contribuem para um desenvolvimento em todos os contextos.

Por assim ser, entende-se, aqui, a leitura como prática social que possibilita uma amplitude na formação do sujeito e, por assim ser, quando aliada com as ferramentas tecnológicas, proporcionam ao sujeito compreender seu papel social e questionador. Observado isso, o presente estudo, por meio de uma revisão bibliográfica, busca refletir sobre as questões de inclusão/exclusão digital e sua relação com a concepção de letramento escolarizado.

LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

2

A leitura, enquanto prática social, se utiliza da palavra enquanto forma de expressão. Pode parecer uma boa premissa, no entanto, quando afirmamos tal posição, estão na verdade promovendo o reducionismo na leitura no processo de escolarização. Falar em leitura para além dos muros escolares é também colocar em debate a questão da socialização e da interação, momento de desenvolvimento de habilidades de comunicação na sociedade em que o indivíduo vive e não somente na escola.

Ocorre, no entanto, que pensar na leitura apenas como forma simples de expressão é uma forma de manipulação para a produção de discursos falaciosos na sociedade, visto que, se fosse o contrário: “a palavra deixa[ria] de ser um instrumento de dominação para se transformar em instrumento de libertação do homem, possibilitando, a partir, a partir da reflexão, que ele se torne sujeito de sua história”. (FRANTZ, 2011, p. 28). Assim, a partir dessa reflexão, é necessário que o indivíduo se torne protagonista de sua história, usando a palavra para colocar seu discurso perante a sociedade de acordo com seus anseios.

Por isso, concordamos com Frantz (2011) ao afirmar também que é de suma importância a apresentação e relação de familiaridade com textos variados, pois cada texto traz um contexto diferente sobre uma relação e, nesse processo, o discurso do outro não se torna mais um lugar de aprisionamento de ideias, mas de diálogo. Nessa perspectiva, defende Silva e Araújo (2020) que não basta apenas sabermos ler e escrever, mas fazer o uso de ambas as práticas sociais como complemento uma da outra. O autor, a partir dessa proposição, infere que podemos superar dificuldades explícitas e implícitas, onde possibilitaria o desenvolvimento com a evolução da sociedade. Sendo assim:

a prática do letramento como algo que deve ser voltado para o educando, buscando formas significativas que alcancem seus interesses, o que os torna capazes de conviver na comunidade em que estão inseridos de forma independente e que sejam capazes de exercer seus direitos e deveres como participantes comuns de uma sociedade. (SILVA; ARAÚJO, 2020, p. 3).

Dialogando com Silva e Araújo (2020) com Kleiman (1995, p. 17), podemos entender que ser letrado é “ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação a própria linguagem.”. Deste modo, o letramento deve ser algo próprio de cada educando, respeitando sua cultura, visões de mundo e espaços em que ele está inserido. Assim, ao se tornar uma “pessoa letrada”, tomando como base o processo de educação formal e tendo conhecimento sobre seus deveres e direitos, ou seja, a sua prática social perante a sociedade, poderá usar o conhecimento para alcançar seus interesses, transformando sua realidade e para que possa aprender a conviver em sua comunidade.

Diante disso, retomamos Soares (2003, p. 49) ao afirmar que:

aprender a ler e escrever implica não apenas o conhecimento de letras e do modo de decodificá-las, ou associá-las, mas a possibilidade de usar essas conhecidas em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis reconhecidas, necessárias e legítima em um determinado contexto cultural.

Logo, é importante saber usar as competências de leitura e escrita em nosso meio cultural ou social, visto que isso nos torna seres mais efetivos no processo de compreensão e criticidade. Dessa forma, ao adquirirmos conhecimentos sobre determinada área, seja sobre política, economia, cultura, sociedade; seremos capazes de questionarmos e ter uma percepção crítica sobre nosso contexto sociocultural.

Essa competência de leitura retoma a crítica feita por Silva e Dering (2020a, p. 162) ao afirmarem que: “a leitura é um dos processos inerentes ao sujeito, antes mesmo de sua escolarização. Contudo, o que ocorre na esfera escolar, é o “tolher” ao invés de “colher” do sujeito suas formas de apresentação/representação para um modelo homogeneizado e único.”. Tanto a leitura, quanto a escrita são desprivilegiadas e dão lugar à mecanicidade da língua portuguesa, o que contribui para a propagação dos discursos falaciosos.

Logo, concordamos com os autores ao afirmarem que o sujeito já possui capacidade de fazer leituras antes mesmo de frequentar espaços formais de educação, inclusive porque “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.” (FREIRE, 1989, p. 13).

Por isso, acreditamos que existem outras formas de conceber a leitura – que não a mera decodificação – que possibilitariam o posicionamento crítico sobre as vivências e ações que permeiam nosso meio. Logo, ao ampliar a visão de leitura que temos, contribuiríamos para a

inclusão social. Isso ocorre, pois, transformar a leitura em um objeto de prática consciente possibilita transformar nossas ações em práticas também conscientes, levantando o questionamento que parte letramento crítico sobre determinada área de interesse ou carência de atenção da população.

AS BASES DO LETRAMENTO: UM PANORAMA ACERCA DAS PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA

Desde o início da disseminação das ideias e concepções de letramento, tivemos vários estágios de desenvolvimento do termo em si e de sua aplicação na educação e na academia. Por isso traremos, neste tópico, o conceito de letramento, assim como a sua problemática enquanto finalidade e épocas de surgimento nos países em que houve aderência a essa perspectiva.

Historicizando, temos bases de surgimento tanto no Brasil quanto em outros países, datado na década de 1980, quando ocorre a “invenção do letramento”, época em que também há a promoção do *iletrisme*, na França, e *literacia*, em Portugal. Nos EUA, conforme Soares (2003, p. 7):

[...] embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele em língua inglesa se conhece como *reading instruction*, *beginning literacy*, tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem.

Dessa forma, poderemos compreender a sua epistemologia, um dos objetivos desta parte do nosso trabalho, por isso trazemos abaixo a conceituação.

Letramento é a palavra e conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado em decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível da aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (SOARES, 2004a, p. 20).

Em cada um dos países acima citados, podemos perceber que o surgimento do letramento está relacionado a uma necessidade e no Brasil não foi diferente.

No Brasil, o movimento se deu em despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita desenvolvendo-se basicamente a partir do questionamento do conceito de alfabetização. (ALMEIDA e FARAGO, 2014, p. 211.).

Neste contexto, no momento que levantamos o debate sobre a historicidade do letramento, bem como seu conceito gostaríamos de fazer uma crítica sobre a intenção que levou

os EUA ao criar o letramento, fazendo uma comparação aos objetivos do Brasil. Em países desenvolvidos como os Estados Unidos da América, o letramento assumiu deficiências educacionais da população, onde muitos não dominavam as práticas sociais de leitura e escrita, embora fossem pessoas alfabetizadas. De acordo com Soares (2004b, p. 6):

[...] as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessária para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita.

Em contrapartida, no Brasil temos o conceito de letramento caminhando juntamente a alfabetização e, neste ponto do discurso, cabe a nossa crítica ao modelo de letramento em que, ao invés de ter uma proposição de se potencializar de considerar a bagagem dos sujeitos, no sentido de preparar o indivíduo para o uso da linguagem em meio social e profissional, temos apenas um modelo onde incentiva-se o ensino da escrita e leitura para fins de alfabetização, o que será discutido a frente como letramento escolarizado, segundo Dering (2021).

No entanto, ainda sobre essa intersecção entre letramento e alfabetização, cabe retomar Soares (2003, p. 7) ao afirmar que:

A partir do conceito de alfabetizado que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de alfabetizado como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950.

Segundo Almeida e Farago (2014), os dois processos são independentes, onde na concepção atual, os dois são simultâneos, deve-se considerar os dois termos, embora sejam processos interdependentes, são processos diferentes, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicas, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, procedimentos diferenciados de ensino. Por outro lado, é importante salientar que:

a alfabetização só tem sentido quando desenvolvido no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento por meio de atividades de letramento; este por sua vez, só pode ser desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004a, p. 97).

Ao fazer uma análise das fundamentações anteriores, podemos pressupor que se aplicarmos apenas um conhecimento, tomando por exemplo a alfabetização no sentido de ensinar o indivíduo a ler um poema ou escrever o nome completo, objeto que, aparentemente o Brasil seguiu desde o surgimento do letramento em diferentes níveis, estaremos desconsiderando a preparação de um indivíduo para desenvolver algumas das habilidades linguísticas que nos preparam para o uso da linguagem em contextos sociais e profissionais.

Destacamos que, embora consideremos que haja práticas de trabalho com a leitura e a escrita que buscam potencializar e promover o conhecimento do sujeito e suas formas de expressão, reiteramos que, ao serem consideradas no âmbito escolar, elas perdem sua força e se tornam maneiras de mensurar sujeitos que sabem/não sabem determinados conhecimentos, promovendo uma ideia de que o sujeito e seu saber ainda precisam ser validados por uma instância superior, no caso, a escola.

Essa perspectiva, talvez, é um dos fortes motes para que surja a necessidade do ensino de língua por meio de gêneros textuais, pois os mesmos trazem-se em si características predominantes do que é atual e faz parte do nosso cotidiano, que ao mesmo tempo trazem a importância do letramento enquanto prática social.

Quando se age pela linguagem em diversas situações sociais, os gêneros são mobilizados segundo determinantes macrossociais. E, de fato, a familiaridade com outros gêneros pode ser necessária para ter bons argumentos e, assim, escrever um artigo de opinião sobre o assunto que mobiliza a comunidade local, mas o objetivo dessas diversas ações não deveria ser a obtenção de bons argumentos para o artigo de opinião, mas a atividade, seja ela uma mobilização dentro da sala de aula, da escola, do bairro ou da cidade. (KLEIMAN, 2008, p. 508).

Dessa forma, os objetivos, metas e situações de comunicação são importantes no processo de letramento, de maneira que tanto o formador de professor quanto o docente responsável pela prática do ensino na educação básica devem desenvolver aspectos em suas práticas pedagógicas, considerando não apenas a prática de leitura e escrita no ambiente de escolarização, mas também toda a questão que envolve o sujeito nessa prática. Por assim ser, parece-nos essencial para a universidade formar esses professores para as demandas também contextualizadas.

O LETRAMENTO ESCOLARIZADO E A EXCLUSÃO DAS PESSOAS QUE NÃO SÃO DIGITALMENTE “LETRADAS”

O letramento que hoje está na escola ainda escolhe o que deve ser dito e o que não deve, o que é importante e o que não é. Fala-se em considerar as bagagens dos sujeitos, mas quando os sujeitos chegam à escola não tendo informações de tecnologia, isso é um grande problema e que poucos buscam solucionar, logo, promove a exclusão digital que, por sua vez, é uma nova forma de promover a exclusão social.

Entendendo que a ausência do letramento digital no cotidiano das pessoas faz com que elas se tornem excluídas digitais, cabe a nós promover maior reflexão sobre como o letramento

escolarizado cria laços de exclusão digital. Vale lembrar as considerações de Levy (1999, p. 17) acerca do letramento digital, em que conceitua como “um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores.”

Diante disso, precisamos fazer um apanhado, antes, sobre o que é inclusão digital e como ela está relacionada com o letramento. A inclusão digital, a priori, pode ser entendida como a democratização do acesso às tecnologias da informação e comunicação de forma a permitir a inserção de todos no atual modelo de sociedade. Diante disso, um dos desdobramentos dessa concepção é também a ideia simplificar a rotina diária dos sujeitos, possibilitando maximizar o tempo de realização de ações, suas potencialidades e na forma como as informações são recebidas e repassadas.

Entretanto, se a inclusão digital é importante, como pensar numa educação que considere o uso de tecnologia, bem como solucionar sua falta e reduzir a exclusão social? Assim, para além do combate à exclusão digital, é necessária uma preparação para o uso de tais ferramentas. É neste contexto, que trazemos uma relação com o letramento escolarizado, uma vez que para além da inclusão/exclusão social ou tecnológica surge a necessidade de um letramento digital, para a entrada do sujeito na sociedade, tornando-o integrante e reconhecido dentro de um espaço que deve ser plural e não unívoco.

Segundo Aquino (2003, p. 1-2):

O letramento digital significa o domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias. Um indivíduo possuidor de letramento digital necessita de habilidade para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras que se conectam a outros textos, por meio de hipertextos, links e hiperlinks; elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície (textos multimodais). Ele precisa também ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas através dos sistemas computacionais.

Por isso, torna-se necessário compreender a relação dos letramentos e suas problemáticas. Para Dering (2021), não se deve negar que o letramento escolarizado, proposto até então, promoveu grandes avanços a essa percepção do sujeito e sua inserção na sociedade. Contudo, ainda que seja um dos tipos de letramentos, por perceber o sujeito em sua pluralidade, o letramento escolarizado, segundo o autor, parece ainda não reconhecer, de fato, o sujeito fora de determinados modelos, a saber, o letramento digital. Concordando com o autor, “o *letramento escolarizado*, ao qual nos referimos, faz parte de um modelo pedagógico criado pela

modernidade a fim de promover a manutenção dos conhecimentos científicos validados” (DERING, 2021, p. 72, grifo do autor).

Afirma ele também que reconhecimento é diferente de percepção, logo, inserir o sujeito em sociedade não é necessariamente compreendê-lo como integrante de um sistema-mundo diferente de um projeto de modernidade. Dering (2021), apoiado em Grosfoguel (2018, p. 56) tem como conceito que sistema-mundo: “é um movimento de protesto dentro das ciências sociais eurocêntricas contra as análises que utilizam a categoria sociedade, entendida como equivalente a ‘Estado-nação’.”.

Deste modo, “ainda que o letramento escolarizado “promova” outros ou “aceite” novos saberes, eles só serão autenticados quando as instituições promotoras do conhecimento científico o validarem; isto é, a autenticidade do conhecimento ainda deve passar pelo crivo da validação.” (DERING, 2021, p. 73). O letramento digital, nessa consoante, não se mostrou como algo necessário ou um assunto pouco explorado em ambiente escolar. Com a pandemia da Covid-19, o falseamento do discurso de inclusão digital se mostrou evidente, bem como a exclusão social.

Dentro desse debate, a sociedade deve se preocupar, de forma concomitante, em compreender as necessidades do sujeito, o que implica ampliar o conceito de letramento para além dos muros da escola e não focar em validar, como se ela fosse dona do conhecimento. Logo, ao se preocupar em entender que todo sujeito é detentor de saberes e que esses saberes podem e devem ser potencializados, conseguiremos falar em inclusão social e, por consequência, inclusão tecnológica e digital. Isso, porque:

Inclusão digital significa, antes de tudo, melhorar as condições de vida de uma determinada região ou comunidade com ajuda da tecnologia (...). Em termos concretos, incluir digitalmente não é apenas ‘alfabetizar’ a pessoa em informática, mas também melhorar os quadros sociais a partir do manuseio dos computadores. (RÊBELO, 2005).

Portanto, para que haja um letramento digital dos sujeitos, precisamos de uma educação que promova os domínios linguísticos de leitura e escrita para além do letramento escolarizado, pois, para uma pessoa usar um computador, fazer uma pesquisa no Google ou escrever um texto no Word, por exemplo, é essencial a prática dos letramentos, onde se tem como primeiro local de acesso as suas práticas sociais na escola e não as práticas da escola simplesmente.

RAZÃO DA EXCLUSÃO DIGITAL E COMO ELA LEVA A EXCLUSÃO SOCIAL

Na contemporaneidade viver ultrapassa um momento em ambientes de convívio social ou cultural, em tempos modernos o uso de um aparelho celular e um *notebook* são essenciais para a vida nas grandes cidades e suas práticas sociais, dentro deste contexto, surge a exclusão digital que corrobora com a exclusão social, ocasionadas por diversas razões.

É fato que a cibercultura gera um risco de exclusão real, pois existe uma virtude da exigência da infraestrutura de comunicação e cálculo que tem um valor alto, que destoa da realidade dos sujeitos, bem como repercute na ineficiência do estado em promover tal proposta de inclusão digital. Outra razão é a necessidade de se formar pessoal capacitado com as competências exigidas na montagem e manutenção desses aparatos, o que implica alto investimento pessoal dos próprios professores.

Além disso, existem as barreiras institucionais, políticas e culturais, e, por fim, um obstáculo natural do ser humano: o sentimento de incompetência e falta de capacidade para lidar com o que é novo, complexo, diferente, ou seja, as tecnologias. Deste modo, o que se tem são barreiras visíveis, mas geralmente desconsideradas que, por sua vez, produzem a exclusão tanto de formadores de professores quanto de alunos em processo de escolarização.

Os desafios do letramento digital são vários, pois apesar do uso da tecnologia fazer parte do cotidiano dessa sociedade ele não faz parte da vida real das pessoas, uma vez que nos deparamos como uma nova separação: a exclusão social, esta ocasionada principalmente pela desigualdade socioeconômica, muito presente no contexto brasileiro. Isso faz com que o acesso à internet e tecnologia não sejam democratizados, logo, as diferenças vão além do acesso à conectividade, abrangendo também o debate sobre a inclusão digital com condições de igualdade.

Sobre o assunto, Dering (2021, p. 116) citando e ancorado em uma pesquisa de Diniz destaca que:

A naturalização e essa identificação são duas problematizações necessárias quando se trata da falácia do acesso à internet, por exemplo. Como denuncia o artigo, de 2017, de Janguê Diniz, reitor da Universidade da Amazônia (Unama), baseado em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada em novembro de 2016 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “[...] 51% dos mais de 200 milhões de brasileiros ainda não estão incluídos no mundo digital” e “a desigualdade na distribuição de renda é, sem dúvidas, um fator decisivo para o Brasil quando comparado com os outros países do mundo.” (DINIZ, 2017).

Agregando à discussão do autor, Silva e Araújo, Silva e Mattos (2016), afirmam que o acesso à Internet não passa somente pelo acesso em si, mas pela qualidade da tecnologia, da

capacidade para aquisição de aparatos, de usabilidade desta tecnologia, da *descomplicação* para o usuário nas formas de lidar com esse acesso e, por último, pela amplitude deste acesso a todos de maneira igualitária.

Diante disso, vale compreender que, de acordo com Gonçalves (2011), o termo inclusão digital surge no contexto das lutas pelo acesso para todos às tecnologias digitais, sendo, dessa maneira, uma forma de superação das desigualdades sociais que se tornam mais visíveis à sociedade quando esta se depara com um enorme contingente de pessoas que, por diferentes limitações, possuem dificuldades em exercer livremente sua cidadania.

Ocorre, portanto, que deve haver uma autonomia, criticidade e poder de compreensão e direcionamento no uso de tecnologias que fazem parte do nosso dia a dia, em que o letramento digital deva ter uma grande relação com nossas práticas de escrita no meio digital. “Pode-se dizer que o letramento digital, então, implica tanto na apropriação de uma tecnologia, quanto o exercício efetivo das práticas de [de leitura e de] escrita que circulam no meio digital.” (FRADE, 2007, p. 60, grifo nosso).

Dessa forma, para que possamos diminuir os abismos que se referem à exclusão digital, temos que em primeiro lugar empregar e estimular formas de combate à exclusão social, uma vez que, por meio desta podemos inserir as pessoas em práticas sociais digitais e tecnológicas, atribuindo sentido ao seu uso.

CONSIDERAÇÕES

Consideramos que a leitura enquanto prática social se estabelece por meio da expressão, onde a escola, academia e sociedade devem pensar na leitura para além de uma simples expressão, pois nos tornaria alienados, deixando de lado nossa própria visão crítica e de mundo, neste caso com a habilidade mencionada o letramento passaria a ser peculiar a cada indivíduo, que com capacidade metalinguística pode se tornar autodidata para adquirir conhecimentos diversos para alcançar seus interesses, assim como solucionar problemas do meio em que está inserido, possibilitando a inclusão social.

Ao debatermos o letramento, pudemos compreender que o mesmo esteve atrelado a objetivos e concepções diferentes nos diversos países que esteve em pauta e fora implantado, com perspectivas que talvez não deixam de ser as mais apropriadas para o momento em que vivíamos, mas que ao mesmo tempo nos cabe fazer um questionamento e posicionamento a respeito do seus objetos e proposições para educação e sociedade.

Com a apresentação e historicização do letramento, objeto de nosso trabalho, construímos uma crítica em relação ao objetivo e perspectiva que o mesmo surgiu nos EUA em paralelo aos do Brasil. Dentro deste debate ficou evidente que ambos os territórios de um lado uma superpotência econômica que teve como proposição dar qualidade ao seu processo de escolarização no sentido de preparar os seus cidadãos para as práticas sociais em sociedade tanto em contextos sociais, acadêmicos e profissionais, por outro lado, temos o maior país da América Latina, que se voltou para fins de alfabetização.

Por isso, não poderia o indivíduo enquanto educador e instituição de ensino ou sociedade voltar-se apenas a um conhecimento, concepção e método de letramento, uma vez que essa ciência ultrapassa objetivos de escrever um bilhete ou o próprio nome, mas também potencializar o uso da leitura com gêneros textuais variados, que são mobilizados por questões macrossociais que vão além da escrita de um artigo de opinião ou uma boa redação para uma entrevista de emprego ou prova de vestibular.

Dessa forma, ao considerar que o letramento que se encontra nas escolas ainda dita o que deve ser feito, deixa de considerar outras habilidades que serão úteis na vida social e profissional, como o letramento digital, que ao ser pautado e inserido no currículo escolar com todas as ferramentas acessíveis numa determinada instituição pedagógica ou social disponíveis para estudantes e sociedade como um todo, compreenderia o quanto são emergentes políticas públicas de inclusão digital e, os inseririam em um sistema mundo, propriamente dizendo Estado – nação, ocupando os espaços em que vivem no seu país, diminuindo a exclusão social/digital.

Logo, a democratização tecnológica pode ser uma solução para promover a inclusão digital, de modo que caminhe juntamente com o letramento digital, a partir de escolas, universidades bem equipadas, professores qualificados com domínio das TIC's e projetos sociais para atender estudantes e cidadãos com recursos digitais. Isso proporciona uma consequência positiva de progresso sobre a transformação digital, que no que concerne ao nosso estudo diz respeito ao acesso às novas tecnologias e competências tecnológicas/digitais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Fulaneti de; FARAGO, Alessandra Corrêa. **A importância do letramento nas séries iniciais**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 1 (1): 204-218, 2014.

AQUINO, Renata. **Usabilidade é a chave para aprendizado em EAD.** 03 de fevereiro de 2003. Disponível em: <http://portal.webaula.com.br/noticia.aspx?sm=noticias&codnoticia=417>
Acesso em : Acesso em: 12 Nov. 2021.

DERING, Renato de Oliveira. **A prova de redação do Enem: manutenção da colonialidade por meio do ensino de produção textual.** (Tese de Doutorado em Letras e Linguística) Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil, 2021.

FRADE, Isabel Cristina A. da Silva. “Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita.” In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e práticas pedagógicas.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2007.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. Ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Ângela. “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.” KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set/dez. 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

REBÊLO, Paulo. **Inclusão digital: a quem se destina?** Webinsider. 12 maio 2005. Disponível em: <https://webinsider.com.br/inclusao-digital-o-que-e-e-a-quem-se-destina/> Acesso em: 11 Nov. 2021.

SILVA, Narla Neves da. ARAUJO, Vitor Sávio. **A leitura na formação do cidadão crítico à luz do letramento crítico.** Anais do XVI ENFOPLE. Inhumas: UEG, 2020. ISSN 2526-2750

SILVA, Eduardo Dias da; DERING, Renato de Oliveira. “Ensino de Língua Portuguesa: a formação do leitor frente às propostas de leitura da BNCC para o Ensino Fundamental”. In. NASCIMENTO, Juscelino Francisco do. (Org). **Língua Portuguesa: formação, ensino e interdisciplinaridade.** Teresina: EDUFPI, 2020a, p. 155-170.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização.** Presença Pedagógica. V. 9, n. 52. Jul./Ago., 2003, p. 14-21.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramentos: caminhos e descaminhos.** Pátio – Revista Pedagógica., n. 29. Set. Artmed Editora, 2004a.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abril de 2004b.

A AFETIVIDADE NA RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO E A CONSTRUÇÃO DE UMA APRENDIZAGEM EFETIVA

Débora Ribeiro Correia
Deborah Ferreira Rodrigues de Ávila
Lorena Bernardes Barcelos

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objeto de estudo a contribuição dos processos afetivos para a aprendizagem dos alunos, positivamente ou negativamente, por meio de uma revisão bibliográfica, refletindo sobre as teorias da afetividade e do desenvolvimento humano e analisar as interações de afeto entre professor e aluno.

No senso comum, a afetividade é relacionada apenas a carinho e amor, mas o significado é mais abrangente, refere-se também à capacidade do ser humano de ser afetado de modo positivo ou negativo por condições internas e externas. Conforme o dicionário Aurélio, a palavra afetividade corresponde ao “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de alegria ou tristeza” (FERREIRA, 2010).

Em pleno século XXI, percebemos instituições escolares que ainda valorizam os conteúdos científicos em virtude dos aspectos emocionais, nesta perspectiva os profissionais da educação, sobretudo os professores, muitas vezes, pouco sabem sobre as emoções, sentimentos e a história de vida dos alunos.

Entretanto a teoria de Henry Wallon enfatiza que o desenvolvimento humano perpassa por diferentes estágios, nos quais os processos cognitivos, motores e afetivos do indivíduo devem ser vistos de maneira integrada e indissociável, mesmo quando há a preponderância de um processo sobre o outro. O autor destaca a afetividade na construção humana já nos primeiros meses de vida é por meio das manifestações afetivas que os indivíduos estabelecem contato com os seus semelhantes garantindo a sua sobrevivência.

De acordo com Piaget (2015), a afetividade e a cognição não se separam, o afeto é que impulsiona as ações do sujeito. Por sua vez, Vygotsky (2015) considera que as emoções têm o papel de organizar o comportamento humano e as interações que os sujeitos estabelecem com o ambiente, por meio da linguagem e contribuem para o seu próprio desenvolvimento.

Por meio dos processos de socialização os sujeitos são afetados, o “outro” tem valor significativo na construção do “eu”, entretanto a escola tem um papel privilegiado nos processos interativos e na apropriação cultural. Por ser um ambiente plural, repleto de diversidade é

necessário um olhar cuidadoso diante das interações que nela se estabelecem. As ações pedagógicas mediadas pelo professor afetam o modo de aprender e a relação que os educandos estabelecem com o conhecimento, sendo próprio das interações humanas o contágio emocional negativo ou positivo, beneficiando ou dificultando a aprendizagem.

O relacionar-se em sala de aula resulta em uma variedade de emoções, sentimentos e sensações, tais como: alegria, tristeza, raiva, confiança, insegurança, medo, esperança, amizade, dentre outras. Contudo, o professor deve fazer uma reflexão criteriosa e se preciso, rever a sua própria conduta, ações e negligências, identificando quais as emoções podem inibir ou estimular os processos intelectuais dos envolvidos.

Para a criança se desenvolver fisicamente e mentalmente é primordial a interação positiva com o meio social, esse processo envolve a família e os outros indivíduos ao seu redor. Todavia, a ausência de carinho e proteção podem levar a um desenvolvimento comprometido, pois o afeto é um fator relevante para construção da personalidade infantil, sendo assim, o indivíduo que tem as demandas afetivas supridas, torna-se mais confiante para lidar com as situações de adversidade.

A escola é o lugar onde a criança entende o mundo e o questiona. Para se ter uma aprendizagem adequada, a afetividade precisa estar presente na interação professor-aluno, pois a proximidade e a cumplicidade entre ambos possibilitam que os alunos se tornem mais participativos e seguros para manifestarem as suas indagações e posicionamentos.

O educador não pode ser um mero transmissor de conhecimentos é essencial que as suas aulas sejam mediadas, interativas, criativas, despertando a vontade de aprender e levem o aluno a ser o protagonista da ação educativa, sendo assim a relação estabelecida com os educandos deve ser pautada no diálogo e na escuta acolhedora. Contudo, o professor precisa ser atencioso, valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, permitir que exponham os seus questionamentos, dúvidas e deem opiniões sobre os diversos assuntos, exercendo o papel de sujeitos críticos e reflexivos.

Porém, é preciso que o professor tenha autoridade, mas sem o uso do autoritarismo, proferir as palavras com o tom de voz adequado, elogiar o desempenho individual ou coletivo diante das atividades propostas e motivar principalmente os alunos com dificuldades de aprendizagem.

A pesquisa fundamenta-se na afetividade na relação professor-aluno e evidencia quais os comportamentos e condutas realizadas pelos profissionais que contribuem para que os

educandos se sintam mais próximos, seguros e respeitados, cooperando assim com o processo de aprendizagem.

No ambiente escolar, não raramente, há professores que não estabelecem vínculos afetivos com os alunos, a relação fica pautada na transmissão de conteúdos, outros agem de modo autoritário, mecanicista, como se fossem os detentores da verdade e há aqueles que dialogam com os educandos com o tom alterado de voz, com rigidez e seriedade, o que prejudica a socialização da sala de aula, acarretando insegurança para questionar, baixa autoestima e prejuízos na construção do saber. Em contrapartida, há educadores que estabelecem uma relação com os alunos baseada no respeito, afetividade e na escuta ativa, tornando o ambiente favorável para a aprendizagem.

Considerando-se a importância da afetividade no processo de aprendizagem, este estudo propõe a seguinte investigação: como a afetividade na relação professor-aluno pode contribuir para a aprendizagem efetiva do educando?

Partindo dessas reflexões, a pesquisa contribuirá para que os professores reflitam se a interação que estabelecem com os alunos é de afetividade e, caso não seja, o que pode ser modificado para que a relação seja produtiva. A investigação tem como objetivo demonstrar como a afetividade na relação professor-aluno amplia as possibilidades de aprendizagem do educando, demonstrar como a afetividade na relação educador-educando amplia as possibilidades de aprendizagem, refletir sobre a afetividade e desenvolvimento humano conforme as perspectivas de Piaget, Vygotsky e Wallon e analisar como os afetos podem interferir de forma positiva ou negativa no processo de aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica (de artigos científicos e livros) realizada de forma qualitativa e descritiva, teve como abordagem a relação afetiva entre o professor e o aluno e a sua contribuição para a aprendizagem do educando.

Pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, registros e lembretes para a pessoa. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem. (DENZIN; LINCOLN *apud* CRESWELL 2014, p. 44)

A revisão bibliográfica é um procedimento técnico que serve para obtermos resultados de uma pesquisa científica, por meio da qual podemos trazer pensamentos de vários autores sobre o tema em questão, é fundamentada em material que já foi publicado por autores, pode ser pesquisada em livros, revistas, publicações de artigos científicos, monografias, dissertações, dentre outros, desde que sejam publicações com veracidade, e tem como objetivo nos colocar em contato com quase tudo que já foi produzido a respeito da área pesquisada e nos levar à reflexão.

A investigação realizada teve, como embasamento teórico, autores que abordam as seguintes temáticas: afetividade, aprendizagem e desenvolvimento humano, dentre eles: Piaget (1999), Mahoney; Almeida (2005), Vygotsky; Romnovich; Leontiev (2010), Santos; Rubio (2012), Tassoni; Leite (2013), Nogueira; Leal (2015), Mendes (2017), Cunha (2017) La Taille; Oliveira; Dantas (2019), Silva; Barcelos (2020), Lopes; Pedruzzi (2021). A construção do artigo nos padrões da escrita científica foi realizada a com suporte nas obras de Creswell (2014) e Ludke; e André (2018).

A INTERAÇÃO SOCIAL EM TRÊS DIFERENTES TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO

As teorias de Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) e Henri Wallon (1879-1962) consideram a relevância da ação do meio para o desenvolvimento e aprendizagem humana, mediante trocas ativas entre o meio social e o organismo. Sendo assim, o desenvolvimento da criança perpassa pela maturação biológica, cognitiva e pelas interações sociais.

O desenvolvimento humano na perspectiva de Piaget é determinado sobretudo pelos aspectos biológicos e genéticos de cada indivíduo do que pelos fatores físicos e sociais, todavia as influências destes últimos não são descartadas, a interação entre os sujeitos só pode ser benéfica se houver uma relação de cooperação, de troca entre os pontos de vistas, fato este, que estimula as operações mentais dos envolvidos, diferentemente das relações pautadas na coerção e autoridade, em que apenas um sujeito projeta as suas verdades absolutas, enquanto o outro as recebe passivamente.

Desde o seu nascimento, o ser humano está submerso em um meio social que, à semelhança, do meio físico, age sobre ele. Mas ainda em certo sentido, do que o meio físico, a sociedade transforma o indivíduo em sua própria estrutura porque, além de obrigá-lo a reconhecer fatos, ela fornece-lhe um sistema totalmente construído de

signos que modificam seu pensamento, propõe-lhe novos valores e impõe-lhes uma sequência indefinida de obrigações. (PIAGET, 2013, p. 170)

Dessa maneira, Piaget em sua epistemologia genética abordou o processo de aquisição do conhecimento. Contudo, o desenvolvimento infantil foi investigado por meio da observação meticulosa de crianças com a mesma faixa etária, dando origem a quatro estágios: sensório-motor, pré-operatório, operacional concreto e operacional formal. O desenvolvimento biológico e a maturação neurológica proporcionam o avançar de uma etapa evolutiva para a outra.

Nos primeiros meses de vida, início da fase sensório motor (0 a 2 anos), o bebê apresenta movimentos reflexos em resposta aos estímulos recebidos, possibilitando o contato com o meio externo e a própria sobrevivência. Estes movimentos, serão substituídos gradativamente pelos comportamentos voluntários. No final do primeiro ano de vida, a criança entende que suas ações dão origens a determinadas reações, comportando-se conforme as respostas desejadas. Portanto, a aquisição de novas posturas corporais da criança permite uma maior exploração do meio e dos objetos, percebe-se que estes últimos, continuam existindo mesmo quando estão fora do seu domínio.

Durante o estágio pré-operatório (2 a 7 anos): a linguagem da criança é bastante desenvolvida, ela faz muitas interrogativas, confunde os fenômenos psicológicos com a realidade, como por exemplo acredita-se em seres sobrenaturais, personifica-se objetos. O pensamento alheio não tem relevância, sendo assim, a interação social é essencial nesse processo, pois possibilita que a criança ultrapasse o egocentrismo. Tem-se dificuldade para perceber a relação de volume, quando os recipientes são de diferentes formas, mesmo mantendo as quantidades. Sendo assim, os problemas infantis são resolvidos pela intuição e não pela racionalidade.

Caracteriza-se operatório concreto (7 a 11 anos) o período que a criança apresenta o domínio das operações lógicas, compreende que o próprio ponto de vista nem sempre pode ser levado em consideração. Possui interesse pelas percepções que os outros fazem a seu respeito, a coletividade e as regras sociais não geram mais tamanha inquietude.

No estágio correspondente ao início da adolescência, denominado operacional formal (a partir dos 12 anos) o sujeito passa por intensas transformações físicas e psíquicas, compreende-se o emprego da linguagem figurada, examina cuidadosamente os seus próprios pensamentos, lida com hipóteses, preocupa-se com as questões relevantes para a sociedade. Busca-se a todo momento a diferenciação das outras faixas etárias através de mudanças de comportamento e na própria imagem.

Nogueira; Leal (2015) ressaltam que durante as fases do desenvolvimento cognitivo infantil, a criança constrói suas estruturas intelectuais em um processo que começa desde o nascimento perpassando pela juventude, ao qual todos os sujeitos passarão por esse mesmo trajeto evolutivo, independentemente da idade cronológica, influenciado pelos aspectos biológicos, socioculturais e familiares.

Convém ressaltar, que o ser humano se difere de outros animais devido a sua capacidade de organizar os pensamentos e de planejar as próprias ações e é por meio da linguagem que as interações entre os sujeitos se estabelecem.

Ao analisar a teoria de sociointeracionista de Vygotsky percebe-se que o indivíduo deve ser investigado de forma holística, considerando mente, corpo, afeto e cognição, não reduzindo o homem aos aspectos intelectuais. A comunicação e a interação entre os indivíduos produzem aprendizado. Entretanto, os conhecimentos dos sujeitos são adquiridos através do contato com o outro e antecedem a escolarização. Segundo Nogueira; Leal (2015, p. 153) “É na atividade que o ser humano desenvolve a sua capacidade cerebral, ou seja, diferentemente do animal irracional, para o qual atividade está dirigida à satisfação biológica, o ser humano é motivado pela apropriação da experiência humana”.

Segundo as suas convicções, a cultura não é estática, permite que os indivíduos a recriem constantemente, dessa forma é por meio dela que os indivíduos constroem a sua própria subjetividade mediados pelos processos interativos, que vão além das trocas cognitivas. Conforme afirmam Nogueira; Leal (2015), Vygotsky denominou como NDP (nível de desenvolvimento proximal) as atividades que a criança consegue realizar com a ajuda do professor ou de alguém mais experiente e de NDR (nível de desenvolvimento real) o que a criança consegue realizar sozinha sem intervenção de terceiros.

A compreensão destes níveis, na perspectiva vygotskyana, é fundamental para determinar o desempenho educacional do aluno e contribui para que o professor lance estratégias para atingir os resultados esperados quanto à aprendizagem, desde que considere os processos mentais de cada indivíduo.

A teoria da psicogênese da pessoa completa, de Henri Wallon destaca que a cada fase de desenvolvimento infantil há relações específicas com o meio social. Sendo assim, a criança constrói a sua própria identidade. Cada fase é uma preparação para os estágios seguintes com discontinuidades e rupturas, alternando fases de introspecção e extroversão. A idade e a duração de cada estágio variam de indivíduo para indivíduo devido as características individuais e pelas interações com o ambiente.

Nos três primeiros meses (período impulsivo emocional) de vida o bebê apresenta movimentos reflexos em respostas aos estímulos internos e externos. Estabelece contato afetivo com as pessoas ao seu redor para que interpretem as suas necessidades fisiológicas e emocionais. Observa-se no estágio sensório motor projetivo (de 1 a 3 anos de idade), que conforme a criança se desenvolve, adquire novas posturas corporais possibilitando maior exploração do ambiente e dos próprios sentidos, a capacidade cognitiva é ampliada devido a substituição do ato motor pelos atos mentais. Entretanto, devido ao desenvolvimento da oralidade a expressão do próprio pensamento adquire força.

Em torno dos 3 aos 6 anos, fase denominada de personalismo, a criança busca autonomia, embora haja intensa ligação afetiva com os familiares. Todavia, apresenta comportamentos de oposição em relação aos adultos, o pensamento é introspectivo se voltando para ela mesma. Devido a inicialização escolar a criança se torna mais independente, tendo como modelo a ser seguido pessoas de sua admiração, entre eles, os pais e os professores.

Durante o estágio categorial (6 a 11 anos) a criança tem grande interesse pelo meio físico, social e pelas situações que envolvem a criatividade, tem curiosidade pelo mundo externo, o pensamento se torna mais abstrato. A última fase de desenvolvimento humano, inicia-se a adolescência (a partir dos 11 anos) é marcada por modificações corporais devido aos hormônios sexuais, os adolescentes buscam o entendimento das suas inquietações quanto a sexualidade e a própria existência. Estabelece diferenciações e apresentam forte desejo de autonomia em relação aos adultos.

Ao estudarmos a teoria walloniana, percebemos o quanto o meio é importante para o processo de desenvolvimento do ser humano. “O meio é o complemento indispensável do ser vivo. Ele deverá corresponder às suas necessidades e às suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras” (WALLON, 1986, p. 168). Perante essa afirmação, destaca-se que o ser e o mundo em que vive se complementam, pois há trocas entre eles, assim suas transformações são mútuas. (WALLON *apud* BARROS, 2017, p. 61)

Henri Wallon ressalta que o fator mais importante para o desenvolvimento infantil não é a idade, mas as condições do meio sociocultural em que a criança está inserida, bem como as relações com os outros sujeitos deste meio (MENDES, 2017).

AFETIVIDADE E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE PIAGET, VYGOTSKY E WALLON

Piaget, Vygotsky e Wallon reconhecem o papel da afetividade no desenvolvimento humano, contudo as suas teorias divergem quanto ao impacto da dimensão afetiva neste processo.

Convém lembrar, que o desenvolvimento intelectual infantil segundo Piaget, não depende apenas da interferência dos elementos biológicos, todavia sofre influências dos fatores sociais. Logo, as experiências com os seus pares e as interações com os objetos (jogos, brinquedos) e as vivências principalmente no contexto escolar e familiar possibilitam o desenvolvimento cognitivo, moral, afetivo e linguístico da criança. Como destaca Piaget (1999, p. 22), “a afetividade e a inteligência são, assim, indissociáveis e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana.”

Para o autor, a criança estabelece respeito pelos adultos e pelas regras impostas, por meio dos sentimentos de medo e amor em relação aos adultos, assim as crianças constroem a própria moralidade. Contudo, a autoridade dos mais experientes em relação à criança não deve ser descartada. É fundamental que a criança estabeleça vínculos de cooperação com o outro e não apenas relações de coerção.

Deve-se destacar que a educação moral, na perspectiva do autor, é necessária para que o indivíduo aprenda a controlar os seus impulsos, sentimentos e ações, sem ela seria impossível ter uma convivência adequada em sociedade. Portanto, quando se deixa de cometer determinado ato por preocupar-se com uma punição, não há moralidade, apenas o sentimento de medo frente à coerção.

Contudo, a teoria sociointeracionista de Vygotsky ressalta que o desenvolvimento humano se dá através das interações estabelecidas com o meio social em que o indivíduo está inserido. Durante toda a existência, desde o nascer, o ser humano é dependente das pessoas que o cercam, e essa relação é mediada por meio do pensamento e da linguagem. Segundo Vygotsky; Romanovich; Leontiev (2010, p. 110) “a aprendizagem e o desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros anos de vida da criança”.

Conforme Nogueira; Leal (2015), Vygotsky destaca que os indivíduos se desenvolvem a partir dos elementos biológicos, ambientais e pela influência da linguagem. Portanto, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores será construído ao longo da história social

do homem. Visto que, o sujeito é um ser interativo que adquire conhecimentos a partir de relações internas e interpessoais e através das mediações com o meio.

De acordo com Dantas; Oliveira (2019), para Vygotsky, as emoções organizam o mundo interno do sujeito, estimula ou inibe as reações e modela o comportamento humano. Sendo assim, no contexto escolar, a afetividade entre os sujeitos exerce influências na aquisição do conhecimento. Contudo, o professor deve iniciar suas práticas pedagógicas partindo do conhecimento prévio do aluno, através da maturação biológica do indivíduo e da mediação afetiva, a criança terá possibilidade de alcançar um melhor desenvolvimento cognitivo.

As contribuições teóricas de Wallon representam um marco para o pensamento pedagógico, pois a afetividade era uma variável pouco discutida no processo educativo. Para o autor, a inteligência se desenvolve a partir da afetividade, aprendemos melhor quando o conhecimento está ligado as nossas preferências. Todavia, evitamos assimilar os conhecimentos que não se conectam com os nossos afetos. Ao nascer os seres humanos são frágeis seres orgânicos e o desamparo biológico exige que outras pessoas assumam o cuidado em relação a sobrevivência.

A emotividade do bebê se expressa através do choro e da inquietação motora, mobilizando pessoas para atender as suas necessidades físicas e afetivas. Conforme a evolução biológica e cognitiva a criança internaliza os atos motores e utiliza-se de outros recursos para se comunicar com o mundo externo.

Ao investigar o desenvolvimento infantil, Wallon enfatizou não só a dimensão cognitiva, mas os aspectos afetivos e motores das crianças, percebeu o indivíduo de forma integral, recusando-se a aceitar abordagens que pudessem reduzir o desenvolvimento humano unilateralmente, considerou o meio social como sendo preponderante neste processo. Segundo Wallon “A criança em sua infância, no seu processo de crescimento e amadurecimento é formada através das interações com o meio social em que está inserida”. (LOPES; PEDRUZZI, 2021, p. 4).

Para ocorrer o desenvolvimento, é necessário o convívio social pluralizado, cujas relações não podem se restringir apenas ao contexto familiar. É através das diferenças que a criança se constrói, formula a sua própria identidade, aprende a lidar emocionalmente consigo e com o outro.

A emoção é o substrato orgânico da afetividade, entretanto, na medida em que ela se expressa socialmente, está sujeita a interpretações pessoais fundamentadas no social e na cultura, as quais modulam e constituem a dinâmica do psiquismo humano. Pode –se dizer que a emoção é a exteriorização da afetividade por meio da expressão corporal, motora, visível, ativada pelos fisiológicos. (MENDES, 2017, p. 55)

Diante dos fatos apresentados, observa-se que a afetividade possui raízes biológicas, mas ao mesmo tempo sua função é social. O afeto é tudo aquilo que sensibiliza ou atinge o indivíduo de alguma forma, positivamente ou negativamente. Sendo assim, o ser humano é constantemente afetado por elementos externos, pelas considerações que o outro faz a seu respeito, por um objeto físico, por elementos internos, como a fome, dor, sentimentos e pelos seus próprios pensamentos.

Logo, não há dúvidas de que a emoção é a base da construção da inteligência, é através da afetividade que a criança estabelece as suas primeiras experiências com o social, desde os seus primeiros meses de vida. Conforme afirmam Lopes; Pedruzzi (2021), de acordo com a visão walloniana, o afeto é um dos fatores determinantes para o desenvolvimento personalidade da criança.

O CONTEXTO ESCOLAR: A APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO

A aprendizagem é um processo infundável que se estabelece desde a vida uterina e perdura por toda a vida humana. Desde o nascimento o contato que o indivíduo estabelece com o meio social em que está vinculado favorece o desenvolvimento cognitivo. A aprendizagem é um processo de mudança nos esquemas mentais por meio dos fatores emocionais, neurológicos e ambientais, dando origem aos processos de assimilação e acomodação. Sendo assim, o aprendizado acontece quando há interação entre as estruturas cognitivas do sujeito e o meio físico ou social.

A escola é uma instituição destinada à construção de conhecimentos científicos, morais e emocionais, tem como o intuito a inserção dos sujeitos ao mercado de trabalho e a socialização destes com outras culturas e modos de vida. A aprendizagem escolar tem caráter sistematizado, estruturado, possui uma intenção clara de ensinar, com finalidades específicas conforme o currículo a ser seguido.

Segundo Cunha (2017), nas escolas é comum a presença de crianças apáticas, depressivas, desanimadas, rejeitadas e ansiosas. Todavia é preciso resgatar os valores e as boas condutas humanas que não foram bem conduzidas e ofertadas no seio familiar, porém são indispensáveis as contribuições da família para que a criança tenha um adequado desenvolvimento intelectual, moral e afetivo.

No atual cenário, as crianças possuem uma extensa apropriação cultural, material e tecnológica em relação aos indivíduos pertencentes às décadas anteriores. Contudo, mesmo em posição de vantagem a geração contemporânea está sedenta de afeto por parte de seus genitores e responsáveis. Por outro lado, a escassez de tempo para o convívio em família, a desestruturação dos lares, entre outros fatores, tem deixado a educação afetiva a cargo quase ou exclusivamente das instituições escolares.

Sendo o educador, o mediador do processo de ensino e aprendizagem, tem a função de tornar o aluno, o protagonista da própria aprendizagem, além de incentivá-lo a desenvolver a criticidade, autonomia e o autoconhecimento, por meio de atividades pedagógicas que levem em consideração os estágios do desenvolvimento infantil.

Segundo Cunha (2015, p. 107), “Os alunos que saem de casa desmotivados e carentes, quando encontram na escola momentos afetivos e acolhedores, têm a oportunidade de escrever novos rumos para as suas vidas, dão alívio, alento e renovadas expectativas a família”.

Entretanto, o professor também necessita refletir sobre a própria postura, o seu modo de falar, visto que é um modelo a ser seguido, sendo assim, as palavras proferidas devem ser de encorajamento, esperança, necessita-se escutar ativamente e oferecer auxílio quando necessário contribuindo assim para uma aprendizagem satisfatória.

A educação é um processo contínuo, permanente de interação, que tem início antes do nascimento do indivíduo, com a educação de seus pais, e dura toda a vida, desenvolvendo-se em instituições específicas e além delas. Nesse encontro com a sabedoria interior, nós, educadores, podemos ser meros transmissores de informação ou estabelecer como objetivo um verdadeiro conceito de educação. Se assumirmos ser educadores, poderemos contribuir para a mudança social a partir do desenvolvimento individual e coletivo. Para isso temos que participar da mudança e vivê-la como um desafio essencial. (CALDEIRA, 2013, p. 23637)

A relação educador-educando deve ser pautada pela demonstração de afeto, respeito mútuo, diálogo, amizade e alegria; fatores importantes para criar laços afetivos entre as partes. Conforme afirmam Costa; Teixeira; Barcelos (2022, p. 4).

O afeto é um agente modificador do comportamento, ou seja, em qualquer situação, em qualquer interação do indivíduo com o meio ou com outros indivíduos, haverá uma manifestação de afeto, seja positiva ou negativa. Dessa forma observa-se que a presença ou ausência do afeto, pode determinar a forma que o indivíduo se desenvolverá.

Nesse sentido, o educador precisa conhecer a história de vida de cada educando, saber a sua origem, o contexto em que está inserido, os seus entraves, levando em consideração que

a sala de aula é composta por sujeitos heterogêneos que aprendem e possuem habilidades diferentes. Todavia, quando o professor não conhece bem a realidade dos seus alunos se torna mais complexo fazer as suas interferências, podendo afetar o processo de aprendizagem.

Compreende-se que o educador tem o papel primordial nesse processo, pois é o agente gerenciador e motivador da educação e o aluno é o maior protagonista dessa “história” (CALDEIRA, 2013). Portanto, o professor precisa identificar as necessidades dos educandos, para uma melhor mediação, deve acolher, agir com paciência, empatia, ensinar com alegria e motivação, utilizando metodologias atrativas e criativas para melhor assimilação dos conteúdos

A rotina diária da sala de aula está repleta de acontecimentos significativos, tanto na vida do professor quanto na do aluno. Entre tantos acontecimentos, as manifestações de afeto, muitas vezes presentes na relação do educador com o educando, podem contribuir no aprendizado do aluno e até mesmo na evolução do professor como educador, um sujeito que tem um papel de extrema importância na sociedade em que estamos inseridos. (CALDEIRA, 2013, p.23635)

No ambiente escolar, o professor precisa exercer a sua autoridade com sabedoria, de maneira empática, harmoniosa e conduzir adequadamente as práticas pedagógicas, adotando o bom humor, o diálogo e a escuta ativa. A esse respeito ressalta Freire (1996, p. 72) “a atividade docente da discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso tomar como inconciliáveis a seriedade docente e a alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigurosidade.”

Desse modo, a alegria e a autoridade precisam estar em sintonia de tal forma, que uma não prevaleça sobre a outra, porém dentro da sala de aula é necessário o ordenar docente, sem autoritarismo, pois é da competência do professor a condução do processo pedagógico, a construção da moralidade, o auxílio para que o sujeito conviva adequadamente na coletividade aceitando as regras e a diversidade humana.

A supressão do afeto nas práticas docentes não é algo atual, quando se discute a afetividade e seu papel na aprendizagem escolar. Isso é reforçado, não raramente, desde o processo de graduação dos docentes, através de bases teóricas voltadas para o intelectualismo. Assim, torna-se essencial repensar os currículos das instituições de graduação e a formação continuada de professores de modo a instituir a pedagogia afetiva e humanizadora.

No entanto, nas escolas é costumeiro observar a valorização da dimensão cognitiva do aluno em detrimento dos processos afetivos. Os estudantes são preparados para ter altos desempenhos conforme às necessidades do mundo do trabalho e para os exames de acesso à educação superior, sendo as habilidades socioemocionais frequentemente relegadas a segundo plano.

Neste ponto, é importante ressaltar que a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ possibilita que a dimensão afetiva da relação educador-educando bem como da relação educando-sociedade seja compreendida sob nova perspectiva, uma vez que a BNCC propõe o desenvolvimento das habilidades socioemocionais ao longo da educação básica. Conforme afirmam Morais; Santos; Barcelos (2022, p. 8),

Ao inserir a abordagem das habilidades socioemocionais no cotidiano escolar, a BNCC não indica a criação de uma nova disciplina ou um componente curricular, no qual será trabalhado esse assunto, em um dia e horário específico, mas, sim, que a temática é transversal, isto é, uma prática frequente no fazer pedagógico, permeando todas as atividades e vivências nas escolas para que, assim, os alunos possam desenvolver aptidões importantes para o convívio em sociedade.

Embora a BNCC não mencione a afetividade na perspectiva walloniana (adotada neste estudo), o fato de o documento contemplar as habilidades socioemocionais no rol das competências gerais a serem abordadas no currículo formal das redes de ensino reforça a importância desta discussão.

Pensar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na escola passa, inegavelmente, pela ressignificação das relações no próprio ambiente escolar, o que pode contribuir para a desarticulação da relação vertical estabelecida entre o educador e o educando, retirando-se o professor da incumbência de ser o detentor do saber, possibilitando uma relação dialógica e de troca de experiências entre os sujeitos.

De acordo com Freire (2013, p. 76), “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” O educador, neste prisma, precisa desconstruir a imagem de um ser invulnerável, dono da verdade, para que os alunos se sintam confortáveis e seguros ao manifestar as suas próprias emoções. Segundo Silva; Barcelos (2020, p. 07) “Quando o professor está aberto em ouvir comentários e dúvidas e está aberto ao diálogo com o educando, consegue, de fato, transmitir-lhe a afetividade, além da motivação e do encorajamento.”

A postura empática e bem-humorada do professor, a escuta ativa das indagações, as metodologias diversificadas, a visibilidade dada ao aluno independentemente do desempenho escolar, o preocupar-se, as palavras de encorajamento, são formas de promover a afetividade e resultam na disponibilidade do aluno em aprender, uma vez que, este se sentirá confortável e acolhido no ambiente escolar.

¹ BNCC (Base Nacional Comum Curricular) 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.

Novamente de acordo com Silva; Barcelos (2020, p. 08), “O professor que percebe o aspecto afetivo como um fator relevante na construção do sujeito tem, ali, um bom método para trabalhar o aspecto cognitivo do educando.” Ante o exposto, pode-se afirmar que o educador não deve temer que o bom humor atrapalhe sua autoridade dentro de sala de aula, tampouco, confundir bom humor com falta de profissionalismo ou despreparo para a ação docente.

CONSIDERAÇÕES

De acordo com análises, pode-se constatar que ainda há educadores que privilegiam o conhecimento intelectual, banalizando a dimensão afetiva como se fossem processos dissociáveis, distintos ou, ainda, opostos. Entretanto, o aluno não pode ser percebido de forma fragmentada, porém quando a relação entre educador e educando acontece nesses moldes a construção da aprendizagem fica comprometida, pois há associação direta entre razão, sentimento e emoção. Cada educando deve ser compreendido em sua completude, conforme propôs Henri Wallon em sua psicogênese da pessoa completa.

Este estudo teve como questão norteadora *Como a afetividade na relação professor e aluno pode contribuir para a aprendizagem efetiva do educando?* A investigação foi construída a partir das contribuições teóricas de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henry Wallon, reconhecendo-se que o desenvolvimento humano perpassa por fases evolutivas, gradualmente, sendo uma etapa a base para a outra, devido a sucessivas maturações biológicas, motoras e mentais.

As interações que o indivíduo estabelece com o meio, seja ele físico ou social, tem o papel de afetá-lo, modificando suas estruturas cognitivas e emocionais. As teorias aqui consideradas permitem afirmar que o afeto tem relevância positiva para a aprendizagem, visto que, já nos primeiros meses de vida, a afetividade antecede as ações intelectuais dos indivíduos.

A importância de discutir as relações no ambiente escolar e a partir dele é enfatizada na Base Nacional Comum Curricular, que contempla a competência socioemocional como elemento que deve permear a formação dos educandos, passando pela reflexão, dentro das escolas, de como professores e alunos relacionam-se diariamente e qual o impacto dessas relações na aprendizagem dos alunos e na sua atuação em sociedade.

A pesquisa apresentada, reafirmou que o processo de ensino e aprendizagem não deve estreitar-se na assimilação de conhecimento pelo educando. Para além dos conteúdos curriculares, é necessário que o educador tenha o comprometimento para estabelecer o diálogo,

motivar, valorizar as emoções, desenvolver a escuta ativa considerando os questionamentos dos educandos, detectar possíveis dificuldades de aprendizagem. Desta forma, constrói-se um ambiente em que prevalece o afeto (o importar-se com o outro), o que contribui para a aprendizagem efetiva do educando.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Thiago; BITTENCOURT, Renato Nunes; TORRES, Anieli Rodrigues de Oliveira. As relações afetivas entre educador-educando no processo de ensino-aprendizagem. **Revista EDUC-Faculdade de Duque de Caxias**/Vol. 04- Nº 1/Jan-Jun 2017. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20180320165238.pdf>. Acesso: 07 abr 2022.

CALDEIRA, Jeane dos Santos. Relação professor-aluno: uma reflexão sobre a importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem. **XI Educere**. Curitiba, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8019_4931.pdf. Acesso: 07 abr 2022.

COSTA, Ana Claudia Santos da; TEIXEIRA, Raquel de Oliveira Felix; BARCELOS, Lorena Bernardes. Afetividade e aprendizagem: Reflexões a partir de levantamento bibliográfico das publicações sobre a temática em três periódicos de Goiás. **Revista Anhanguera**. Jan/Jun – 2022 Ano 23 – nº 1- e 009. Disponível em: <https://anhanguera.edu.br/wp-content/uploads/Artigo-9-1.pdf> Acesso em 29 abr. de 2022.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre. ISBN, 3 ed. 2014.

CUNHA, Eugênio. **Afeto e aprendizagem**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Wak .2017

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 8. ed. Curitiba, PR: Positivo, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2013

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Martha Kohl; DANTAS, Heloysa; **Piaget, Vygotsky, Wallon**: Teorias psicogenéticas em discussão. SP, Summus, 2019.

LOPES, Maria Júlia Machado; PEDRUZZI, Alana das Neves. O afeto na relação Professor e Estudante e sua influência no Processo de Ensino e Aprendizagem. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 9, p. e10310917775, 22 jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i9.17775>. Acesso em: 10 abr. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro. E.P.U, 2 ed. 2018.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo. **Revista Psicologia da Educação**, v. 20, pp. 11-30, 1º sem. de 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso: 10 abr. 2022.

MENDES, Daniela Barros. **Memórias afetivas**: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon, São Paulo: Ed. Loyola, 2017.

MORAIS, Gessica Pereira de Carvalho; SANTOS, Marcielle Cristina Alves dos; BARCELOS, Lorena Bernardes. As competências socioemocionais como caminho para o combate ao *bullying*. **Revista FORPROLL**. 2022, Ano 6, Volume 6, nº 1 e009. Disponível em: <https://forproll.com/revista-forproll/educacao-atual/> Acesso em 9 maio 2022.

NOGUEIRA, Makeliny; LEAL, Daniela. **Teorias da aprendizagem**: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. 2.ed. Curitiba: Editora Intersaberes, 2015.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 24 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1999.

PIAGET, Jean **A psicologia da inteligência**. Petrópolis RJ Editora Vozes, 2013.

SANTOS, Fabiane; RUBIO, Juliana. **Afetividade**: abordagem no desenvolvimento da aprendizagem no ensino fundamental – uma contribuição teórica. 3 ed. Editora Saberes da Educação, 2012.

SILVA, Thays Pires de Andrade; BARCELOS, Lorena Bernardes. Afetividade: relação professor e aluno como fator importante no processo de ensino e aprendizagem. **Revista da Graduação – UNIGOIÁS**. Jan/Jun – 2020 Ano 1 – nº 1 p. 47-67. Disponível em: <https://anhanguera.edu.br/wp-content/uploads/Artigo3Pedagogia4767.pdf> Acesso em: 10 Mar 2022.

VYGOTSKY, Lev; ROMNOVICH, Alexander; LEONTIEV, Aléxis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Editora Ícone, 2010.

A REPRESENTAÇÃO DA DIVERSIDADE DE GÊNERO NA LITERATURA INFANTIL

Emanuely Cristina Borges Cardoso
Marcia Inês da Silva

INTRODUÇÃO

O mundo tem passado por constantes mudanças, isso possivelmente é favorecido pelo fenômeno da globalização. Na era da internet é possível ter acesso a informações e contato com o planeta inteiro numa fração de segundos. E em meio a tudo isso abre-se precedentes para que haja maior abertura para a diversidade, com isso grupos minoritários tem a chance de se reunir a movimentos mais organizados para mobilizar-se a uma determinada causa.

Junto a isso surge a necessidade da representatividade, ou seja, reconhecer-se dentro de suas características mesmo que estas estejam fora do que é reconhecido como padrão. Isso ocorre com pessoas negras que tem a necessidade de se ver por meio de representantes na política, cultura e na mídia em geral. E o mesmo ocorre com a comunidade LGBTQIA+¹, que tem ganhado cada vez mais espaço e respeito, embora ainda exista um grande caminho a ser trilhado, pois ainda impera o preconceito a desinformação que por vezes pode até ser motivo de práticas de violência contra participantes da comunidade. Os avanços são fruto das ações de conscientização promovidas pelos grupos e ongs de apoio ao movimento. Paniza (2020, p. 16) destaca que,

na década de 1990 houve uma ascensão da quantidade de grupos existentes, diversificando as organizações e reivindicações. É com essa expansão e diversificação da atuação que as relações entre esses grupos LGBT que existiam e começaram a existir passou a ser mais estreita com partidos políticos, como Partido dos Trabalhadores (PT) e Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU), bem como com outros atores sociais. Embora as autoras nesse momento histórico já utilizem a sigla LGBT, reconhecem que foi só a partir dos anos 2000 que a sigla ganha representatividade nas políticas públicas e pautas governamentais.

Porém uma área que ainda é carente, seja por falta de autores que se proponham a escrever seja por falta de conhecimento dos interessados ou mesmo pela não adoção pelas unidades escolares, é a literatura que trata de gênero para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Ressalta-se que não se trata de incentivar a criança a mudar seu gênero e sim, promover situações nas quais as crianças que se identificam com outro gênero que não o biológico tenham sua representatividade garantida em sua rotina de sala de aula. E esse tipo de

¹ Cada letra dessa sigla tem um significado e representa um grupo distinto: L – Lésbicas; G – Gays; B – Bissexual; T – Travestis; Q – Queer; I – Intersexuais; A – Assexual; + Abarca todas as outras siglas e identidades que integram o movimento, como pessoas pansexuais, não binárias etc., conforme descreve Vicenzo (2021).

literatura pode promover também a possibilidade das outras crianças conhecerem e a partir disso respeitar o que é diferente. Silva (2013, p. 15), afirma que:

É inconcebível que no Sistema Educacional não façamos tamanha discussão. A própria Escola enquanto Instituição precisa aprimorar conhecimentos e compreender que a sociedade é dinâmica, que caminha em constante transformação histórica e que os aclamados processos educacionais baseados na Teoria da Educação necessitam de práxis social – sem "pragmatismos" forçados – para que ações concretas, eficazes, de diálogos e reconhecimentos de que podemos – e devemos – transmutar o desnivelamento social, cultural e simbólico que ainda "habita" o ensino brasileiro (assim como o todo social) sejam de fato, fatos.

A diversidade de gênero é uma realidade e não pode ser mudada e a escola precisa encontrar formas de incluir esse alunado e uma forma bem leve e lúdica seria a utilização de livros literários que abordassem o tema com linguagem específica para a faixa etária. O ser humano tende a respeitar aquilo que ele conhece e entende, então seria uma ótima forma de auxiliar na disseminação de informações de fato pertinentes sem ofender ou mesmo como muitos dizem incentivar a mudança de gênero.

A literatura sendo um grande aliado para o desenvolvimento infantil torna necessária a diversificação e apresentação durante o processo de conhecimento para esta faixa etária e utilizando estas literaturas de forma agradável aos olhos da criança e o estímulo para que o professor repense e reflita sobre a relevância dessas questões que causa grande impacto na sociedade.

Diariamente lidamos com questões que falam sobre a Diversidade de gênero e a escassez da utilização dessa literatura. Existe uma grande necessidade para o estudo de relações de gênero na infância, sendo assim muito complexo para a discussão e trazendo conteúdos que circulam em nossas discussões sobre o tema, surgindo a seguinte questão: Como são tratadas na literatura infantil as diferentes estruturas familiares e as relações de gênero?

Contribuir com a conscientização dos profissionais da educação para a procura do uso desta literatura em sala para que haja o entendimento pelas crianças sobre o respeito ao próximo, e tendo esse processo iniciado em sala de aula com as crianças, esse conhecimento será transportado para fora da escola e contribuindo com a sociedade.

Os objetivos para a construção deste artigo foram: pesquisar sobre a representação da relação de gênero e estrutura familiar nas obras de literatura infantil, estudar a importância da literatura que tratam das questões de gênero, investigar as relações de gênero na literatura infantil.

METODOLOGIA

Tão importante quanto definir o tema de um projeto de pesquisa a metodologia que será aplicada para a obtenção dos dados é um fator essencial para o sucesso do artigo. É importante destacar que o método científico precisa seguir algumas etapas que garantem a lisura do processo de escrita e apresentação dos resultados.

Para tanto, o ponto inicial consistiu na pesquisa bibliográfica, pois a partir dela foi possível verificar o que a literatura já tem sobre o assunto, quais autores já abordaram e quais resultados encontraram. Como a ciência está em constante transformação assim como o homem, é provável que resultados obtidos em anos anteriores não sejam mais os atuais, assim como as soluções. Praça (2015, p. 74) destaca que: “método científico pode ser definido como um conjunto de etapas e instrumentos pelo qual o pesquisador científico, direciona seu projeto de trabalho com critérios de caráter científico para alcançar dados que suportam ou não sua teoria inicial”. Fontana (2018, p. 66) *apud* Brito; Oliveira; Silva (2021, p. 1), destaca que:

é a pesquisa bibliográfica que oferece o suporte a todas as fases de qualquer tipo de pesquisa, uma vez que auxilia na definição do problema, na determinação dos objetivos, na construção de hipóteses, na fundamentação da justificativa da escolha do tema e na elaboração do relatório final.

A partir dessa perspectiva a construção deste projeto de pesquisa, se baseou inicialmente na pesquisa bibliográfica, a fim de analisar o que outros autores já escreveram a respeito e com essa pesquisa propor novas soluções ou mesmo confirmar os resultados, mas sempre deixando um veio para novas possíveis investigações sobre o tema.

Foi realizado uma pesquisa documental a partir de cinco livros infantis com a temática para compreender melhor a perspectiva do livro quanto à temática e a relevância na vida do alunado que também se sente parte da comunidade, porém nem sempre consegue encontrar um personagem que atenda esse perfil.

IDEIA DE REPRESENTATIVIDADE

Na era da globalização cada um tem buscado seu espaço na sociedade e para tanto se baseia em modelos que mais se adequam a sua realidade. Por exemplo, pessoas negras tendem a buscar figuras famosas que também são negras, cantores em início de carreira em um gênero alternativo se espelha em outros famosos que seguem a mesma linha. E com os pertencentes à comunidade LGBTQIA+ não é diferente, e com essas figuras em meio a sociedade faz com que pessoas tenham essa representação no seu dia a dia.

Muitas celebridades nos últimos tempos têm se assumido e isso tem dado força para que anônimos também consigam se mostrar de fato como são. Isso, porém é mais fácil quando já se está pelo menos na faixa etária da adolescência, pois já consegue compreender muitas situações em sua vida e já se reconhece como um ser pensante, desenvolvendo então uma busca para o reconhecimento de gêneros em si e em outros.

Contudo, é importante destacar que outras faixas etárias também necessitam dessa representatividade, como por exemplo as crianças. Elas ainda não têm uma formação bem definida, não conseguem compreender certos conceitos nem a realidade a sua volta. E é nessa fase em que estas questões são discutidas com mais tranquilidade pois uma criança não tem uma ideia formada contra algo. Por isso é preciso abrir espaço para que essas crianças que já se identificam com a comunidade e para que a realidade se torne algo leve para que as crianças já se desenvolvam com pensamentos de respeito e sem questionamentos ofensivos sobre a comunidade e uma alternativa seria por meio dos livros literários.

A literatura infantil aparece como um instrumento de mediação e problematização das relações de gêneros e sexualidades construídas pelo imaginário social, para que, após a leitura das obras, crianças e adultos possam discutir as temáticas, estabelecendo relações entre os personagens e suas histórias fictícias com situações reais do cotidiano, constituindo uma atmosfera de liberdade de representação das ideias e valores dos sujeitos envolvidos de modo que os professores ultrapassem os papéis de meros transmissores/as de informação e atuem como produtores culturais profundamente implicados/as nas questões públicas educacionais e sociais (DAROS 2013, p. 179).

É claro que ao tratar de questões relacionadas a gêneros e sexualidade tem que se ter uma forma e linguagem específica para tratar com as crianças, para que assim elas possam compreender, dentro de suas limitações, o que de fato está ocorrendo consigo mesmo e ao seu redor sabendo então qual o conceito relatado. E ter uma representatividade dentro da literatura pode ser um ponto de apoio crucial, pois de forma lúdica e leve o assunto é tratado, sem traumas, sem dores. Apenas dando a oportunidade para a criança rever seus conflitos e a partir disso encontrar suas próprias respostas, onde passara a entender estas questões tão reais e complexas, vendo então nos livros pessoas e famílias que existe na nossa sociedade e assim o conceito não será tão vago em seu dia.

A sociedade foi sofrendo algumas mudanças na cultura e na educação. Contudo, mesmo com esse pequeno avanço, o preconceito e a desigualdade de gênero ainda é muito presente no nosso cotidiano. Nesse contexto, é de suma importância a relação do gênero com a literatura infantil (RIBEIRO; *et.al.* 2017, p. 5).

Embora as transformações tenham ocorrido a passos curtos, mas a representatividade da comunidade LGBTQIA+ tem ganhado cada vez mais espaço, em filmes, novelas, livros e afins.

Porém ainda causa debate se é correto essa inserção ou não. Porém trata-se de uma realidade, não há o que decidir, o que leva a compreender que nem há necessidade de debates, contudo, essa não é a situação que se encontra na sociedade.

Por tradição patriarcal, é o homem que tem que manter a família, trabalhar e proteger a esposa. Em contrapartida, temos a mulher como a virtuosa, a que obedece ao esposo, fala pouco, toma conta dos filhos e do bem-estar do marido. O silêncio e a subordinação ao homem são características fortes da “boa moça” pintada pelo patriarcado, sendo assim, ao homem são conferidas as atividades do espaço público, ao passo que, à mulher são delimitados os afazeres domésticos e a sua não-participação no meio social. (RIBEIRO; *et.al.* 2017, p. 4).

Um dos fatores que impedem a aceitação de outras possibilidades de formação familiar é exatamente essa questão do tradicionalismo, pois para muitos é uma aberração que uma casa possa ser mantida por duas mulheres ou mesmo outras configurações familiares, é como se esses tradicionalistas perdessem suas forças. Mas na prática isso não interfere em nada na vida deles, as pessoas têm apenas compreendido que podem assumir o que de fato são, e ao entender isso pessoas que fazem parte desta comunidade buscam mais respeito e visibilidade em suas vidas.

Na infância, as pessoas aprendem que existem brinquedos destinados a meninos e os destinados a meninas, e esses padrões são reforçados, muitas vezes, por instituições sociais, como as indústrias, as escolas e as mídias. Essas demarcações surgem, por exemplo, na separação de brinquedos pela cor, sendo a cor azul eleita para os meninos e cor de rosa para as meninas. Ou na convenção de que brincadeiras mais agitadas são para meninos e brincadeiras mais amenas são para meninas. (RIBEIRO; *et.al.* 2017, p. 7).

Essa reprodução de um padrão arcaico pode ferir gravemente o psicológico de uma criança que percebe desde o início de sua vida que tem tendências divergentes de gênero, e crianças que vivem com famílias da comunidade. Isso não é levado em consideração, como se um brinquedo tivesse a capacidade de mudar a percepção de gênero de uma pessoa. E nessas questões, relacionadas a brinquedos, as escolhas nem sempre estão ligadas a afetividade sexual, mas sim à afinidade, ao gosto pessoal, mesmo que isso seja desconsiderado. E com essa abordagem em livros infantis pode ser discutido desde a primeira infância essas questões de gênero, fazendo com que entendam que cada pessoa tem sua individualidade e que nada pode ser considerado errado.

Percebe-se que pais e educadores, quando se deparam com as primeiras manifestações sexuais da criança, assumem o papel de repressores e controladores do comportamento sexual infantil, dissimulando, escondendo, proibindo e omitindo as curiosidades naturais. Essas manifestações acabam sendo explicadas para as crianças de modo distorcido ou por meio de inverdades; e, mediante a ausência de respostas, alguns mitos podem ir se transfigurando em verdades. (DAROS 2013, p. 174).

Essa criança precisa de amparo, de apoio até mesmo para entender o que está acontecendo, pois em muitas situações, pela própria imaturidade, não compreende o que está acontecendo e tende-se a se fechar e criar um personagem para enfrentar o mundo, indo assim contra sua própria natureza e a partir do momento que se fecham não conseguem entender o que se passa dentro de si. É importante que tanto os professores quanto a família percebam que reprimir não irá alterar o que a criança está descobrindo e vivenciando, irá apenas causar traumas e dores, em muitos casos irreversíveis.

Crianças que têm acesso a tipos variados de literatura tem uma grande chance de se tornarem pessoas mais confiantes de si e entender todas os conceitos que estão ao nosso redor aprendendo sobre famílias que existem e tem uma estrutura diferente da sua, e então não julgando e fazendo ofensas contra o “diferente” pois saberá a real característica e entender que cada ser é único, respeitando então o próximo.

É importante para a criança além de se ver nas histórias e no contexto cotidiano, tenha a visão que as pessoas não são iguais, que existem grupos que fogem ao padrão socialmente aceito, porém merecem todo respeito, pois afinal, trata-se de pessoas. Não se pode definir caráter, por “escolhas” pessoas (destaca-se o termo escolhas entre aspas, pois não se trata de escolha, pois não há um momento no qual a pessoa decida ser homo ou heterossexual). A criança não nasce preconceituosa, essa característica é implantada aos poucos e passa a fazer parte de sua formação, então ao se deparar na sala com um diverso é preciso que a criança tenha a percepção que antes de qualquer coisa, se trata de um ser humano e é digno de todo e qualquer respeito. E caso a criança esteja na situação de diversos, tenha a segurança de ser aceito independentemente de suas questões pessoais.

LITERATURA INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE

Literatura, segundo, Gomes (2016, p. 11) pode ser definida como “toda manifestação artística escrita de um determinado grupo ou país, que delinieie alguma questão filosófica, social cultural e/ou política em prosa ou em verso”. Desta forma podemos observar que a literatura retrata de forma lúdica um aspecto vivido por uma época. Por isso é tão importante que desde criança se tenha contato com os livros literários para que assim, em sua linguagem, como conectivos que sejam compreendidos pela faixa etária, assuntos variados e polêmicos sejam tratados,

Contudo, destaca-se que, por meio da leitura, a criança começa a se identificar com o meio que a cerca e a partir daí tenha a possibilidade de se reconhecer como parte integrante e atuante de um grupo. Essa escolha ou identificação é pessoal, portanto, não deve haver interferência nem mesmo dos pais e/ou responsáveis, principalmente no que se refere a sexualidade.

Tendo em vista esse posicionamento, pontuamos que a leitura literária deveria ser um fator imprescindível no ensino, não só de Línguas (materna e estrangeira), mas também nas demais humanidades. Essa posição é sustentada pelo fato de que o contraste entre a literatura e as demais disciplinas abre um leque de possibilidades e estimula o sujeito a perceber nuances possíveis entre ensino, cultura e sociedade. (DERING; MARTINS; SILVA, 2019, p. 304)

Faz-se necessário que haja apenas se oriente quanto às possibilidades, mas a decisão em assumir algo é de cada indivíduo.

A criança desde seus primeiros momentos de vida começa a se formar como indivíduo pensante e suas escolhas e decisões serão baseadas naquilo que aprender. Por isso é essencial que seja constantemente estimulado para compreender o mundo a sua volta, percebendo que não existe um padrão, e o que existira anteriormente era apenas um padrão imposto e que foi sendo repetido do decorrer do tempo. Cunha, conceitua que “Literatura Infantil são os livros que têm a capacidade de provocar a emoção, o prazer, o entretenimento, a fantasia, a identificação e o interesse da criança”. Para Paço,

a literatura infantil leva a criança à descoberta do mundo, onde sonhos e realidade se incorporam, onde a realidade e a fantasia estão intimamente ligadas, fazendo a criança viajar, descobrir e atuar num mundo mágico; podendo modificar a realidade seja ela boa ou ruim.

É importante apresentar as múltiplas possibilidades antes mesmo da criança ir para o ambiente escolar, pois na sala de aula, possivelmente irá encontrar um colega que vive apenas com a mãe ou o pai, com os avós, ou mesmo que tenha duas mães e dois pais. E abordar temas tão delicados e complexos com crianças que ainda não tem a maturidade para compreender tudo de forma mais ampla, não é tarefa exatamente fácil, por isso se faz necessário uma linguagem adequada, com uma forma de expressão que atinja o público alvo de forma simples e leve, diante disso os livros literários são fortes aliados, pois as possibilidades de abordagens são imensas, a riqueza de personagens para transformar a polêmica em histórias com um sentido de ensinamento é infinito. Barbosa destaca,

a cultura molda a identidade. Pode-se aceitar essas posições ou reivindicar outras. Por isso, algumas reivindicações na formação das identidades das mulheres contemporâneas acontecem por meio do apelo a antecedentes históricos e ao fazê-lo elas podem estar construindo, assumindo e se identificando com novas identidades.

Assim a construção da identidade é, além de simbólica, social e histórica (BARBOSA 2009, p. 3).

A identidade é algo pessoal e todos precisam ter a percepção do que é, pois assim ficará mais fácil toda e qualquer tomada de decisão. É necessário se reconhecer, se estruturar para analisar melhor o mundo a volta. Independentemente de qualquer situação o referencial é essencial para se reconhecer e a partir disso ter a capacidade de se sentir parte de um grupo.

A utilização de enredos e personagens que possibilitem a abertura ao novo, às novas expectativas e possibilidades de se identificar em meio a tanta diversidade é primordial para que o indivíduo não se perca ou sofra com o deslocamento de ideias e ideais. E esses aspectos devem ser trabalhados desde a infância, pois é o momento da vida do indivíduo o qual se começa a criar os vínculos afetivos com outras pessoas que tem as mesmas ideologias.

Quando a literatura infantil apresenta temas e personagens que abordem a diversidade de gênero possibilita a criança a se identificar com algo que ela já tem a percepção, mas por não compreender bem deixa de se expressar. É claro que tudo isso é bastante polêmico, pois as famílias mais tradicionais enxergam isso como uma aberração, falta de limites ou mesmo modismos. Porém na própria natureza, em animais selvagens é possível observar as práticas homossexuais, portanto que não se enquadro no padrão masculino e feminino, heterossexual, fica à mercê de determinadas situações quanto a representatividade na literatura. Argüello destaca que,

a literatura é linguagem, produto de uma determinada época, que exprime valores e representações da experiência humana, ao tempo que contribui para produzir discursos que criam tais valores e representações. Cada época produziu um determinado tipo de literatura, e talvez o que interesse seja indagar: quais foram as condições que permitiram a emergência daquelas manifestações e por que aquelas manifestações – e não outras – foram reconhecidas como literatura. Compreender as circunstâncias e as especificidades em que emerge e evolui a literatura é acompanhar a marcha das transformações culturais da sociedade. (ARGÜIELLO 2005, p. 77).

Com esta afirmação nota-se que a literatura tem papel importante para retratar e normalizar as mudanças sociais, posturais e econômicas de cada época. E para todas essas transformações que a sociedade atual tem enfrentado é uma forma bastante eficaz para inserir novas possibilidades de pensamento, de respeito ao próximo reconhecendo a diversidade não como uma aberração, mas como uma possibilidade de todos se encontrarem como pessoas e poder viver em plenitude seus desejos e anseios sem medo de violências ou atos de preconceito e discriminação.

A sexualidade é assunto ainda polêmico, principalmente pelas variações que são complexas de serem compreendidas no que se refere a conceito, quanto mais a entender que um

ser humano possa ter tal identidade. Numa sociedade tradicional como observamos num país como o Brasil, isso pode ser um grande problema, seja em questão de violência explícita ou mesmo velada, sem contar nas questões psicológicas que o indivíduo passa até que se reconheça em alguma vertente da identidade de gênero.

Em muitas situações, a criança que não se reconhece dentro de um padrão já estabelecido tem dificuldade em se reconhecer como parte de algo, pois falta-lhe a representatividade. Quando surge, dentro da literatura, a temática de forma acessível e com uma linguagem adequada, a criança tende a se identificar, pois se sente representado, ou nos casos em que a sexualidade se encaixa nos padrões a criança tende a desenvolver o respeito, pois compreende que existem pessoas diferentes e que de fato não há mais padrões impostos. A liberdade de se expor é mito maior, embora ainda haja o preconceito explícito e velado, mas tratar do assunto, discutir e dar oportunidade para membros da comunidade LGBTQIA+ se expressem, tende a minimizar os conflitos. Carvalho (2014, p. 6) destaca que,

objetivo principal de usar esta literatura em sala de aula é tentar fazer com que as crianças se sintam confortáveis com a diversidade, bem como, com as diferenças. A escola é capaz de criar um ambiente seguro para a aprendizagem de forma que, no futuro, desenvolvam adultos tolerantes. Além disso, as crianças de famílias formadas por pais homossexuais geralmente não possuem referências nas escolas de sua estrutura familiar. A partir da utilização desses livros, torna-se possível fazer com que as crianças se sintam confortáveis e incluídas.

Pois não se trata de uma imposição em que todos precisam seguir o que está sendo dito, mas que respeite o espaço de cada um. Falar sobre sexualidade não irá influenciar ninguém que não faça parte da comunidade, apenas dará a oportunidade de mostrar que a vida e identidade sexual de cada um não interfere em sua vida social ou no seu caráter com ser humano.

RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA: SABERES NECESSÁRIOS E POSSÍVEIS

A diversidade sexual é um tema que precisa ser debatido, pois é uma realidade não mais oculta, como antigamente. Com as mudanças pelas quais o mundo tem passado nos últimos tempos tem motivado as pessoas a se revelarem e buscado viver sua verdadeira identidade. Porém ainda existe muitas barreiras, tais como preconceito, violência, falta de informação, falta mesmo de diálogo nas famílias. Reis, destaca que,

a diversidade sexual é um tema atual que necessita, de fato, de uma ampla discussão nas escolas. Um exemplo de desrespeito a essa diversidade é a homofobia contra um aluno, que pode acarretar várias consequências como comprometer a inclusão educacional e a qualidade do ensino, refletir na relação docente/estudante, produzir desinteresse pela escola, dificultar a aprendizagem e conduzir à evasão e ao abandono

escolar. Muitas vezes um garoto pode ser objeto de “chacota” por parte de colegas e, até mesmo professores por ter um jeito fora dos padrões determinados pela sociedade sexista. Em tal caso, sofrerá com seu nome escrito em banheiros, carteiras e paredes da escola, se transformando em alvo de zombaria, comentários e outras variadas formas de assédio e violência ao longo de sua vida escolar (REIS 2018, p. 3).

Em muitas situações a diversidade sexual se desperta ainda na infância, o que é fator bastante polêmico, pois em um devaneio de negação as famílias acabam punindo as crianças de alguma forma. Diante dessa falta de diálogo em casa, a escola precisará dar o suporte necessário, tanto para quem não se enquadra nos padrões, saber que é aceito e respeitado, tanto para os que acabam fazendo algum comentário negativo ou mesmo ações preconceituosas. Gomes (2013, p. 20700), afirma que “a escola deve respeitar a diversidade humana. Isso inclui o gênero e a diversidade sexual. Sabe-se que a educação não é um ato neutro, que há relação estreita entre o que cada um pensa e a sua prática pedagógica”.

O debate na escola não pode ser encarado como uma forma de incentivo a diversidade sexual como muitos acreditam, mas sim, como uma possibilidade de conscientização quanto ao respeito e aceitação do diferente, pois acima de qualquer característica física, mental, intelectual ou outras, está se discutindo o respeito à vida do outro. Afinal a sexualidade só diz respeito a própria pessoa e a seu (sua) parceiro (a).

Falar de sexualidade na sala de aula não é tarefa fácil, pois esbarra em muitas questões sociais. Mesmo nos tempos atuais, assuntos ligados à sexualidade são pouco discutidos nas famílias, seja por falta de conhecimento ou simplesmente por não acreditar que um membro da família precise de amparo quanto a sua identidade de gênero. Infelizmente, ainda existem pessoas que tomam a identidade de gênero como algo que é modismo, falta de escrúpulos ou de castigos. Porém não se trata disso, ninguém escolhe a sexualidade, algo, ainda não identificado, faz com que pessoas não se reconheçam em seu sexo biológico.

Os livros com temática LGBTQIA+, não são tão difundidos, quanto a isso Carvalho afirma que,

em primeiro lugar, alguns pais heterossexuais acreditam que, se o seu filho ler um livro com esta temática, é provável que a criança se torne um homossexual. Segundo algumas pessoas religiosas acreditam que a homossexualidade não é aceitável e por causa disso, eles evitam falar de homossexuais ou falam de forma muito negativa sobre eles. Finalmente, as escolas e os professores têm medo de falar sobre estes temática ou ler este tipo de literatura com os alunos, por causa do preconceito dos pais e dos próprios professores e integrantes da escola (CARVALHO, 2014 p. 5).

Quando o assunto é tratado na escola, muitos pais e/ou responsáveis acreditam que isso influenciará o filho a mudar sua sexualidade. Mas o que se observa é que na prática a sexualidade era algo não resolvido e com as discussões e observação de aceitação a criança

passa a se assumir, pois se sente segura e tem melhor compreensão de seu papel e de seu lugar na sociedade em geral. Carvalho destaca que,

o papel da escola vai além de repassar disciplinas. A escola possui como principal função o desenvolvimento de alunos críticos, reflexivos, responsáveis e autônomos, conscientes dos seus direitos e obrigações, capazes de participar das discussões políticas, sociais e econômicas (CARVALHO, 2014 p. 3).

Embora seja um tema polêmico, é preciso que esse assunto faça parte do cotidiano escolar, mesmo que de forma implícita, sem causar espanto, neste aspecto a literatura vem como forte aliada, uma vez que ela irá propiciar, por meio dos seus enredos, situações leves que os alunos terão melhor percepção sobre o assunto e como ele não interfere na vida de ninguém além do que se assume como parte da comunidade LGBTQIA+.

Cabe a escola trazer a temática e a abertura de diálogo sobre todo e qualquer assunto, mesmo que seja polêmico e cause algum desconforto, notório que precisa de cautela para que as informações não saiam de forma distorcida. Os temas ligados à sexualidade são complexos não apenas por fugir os aspectos biológicos como todos já estavam acostumados, mas até então não se levava em consideração o aspecto psíquico do indivíduo, apenas sua anatomia, é preciso destacar também os fatores religiosos, que acaba sendo o procriador de muitas ações preconceituosas e mesmo ofensivas. Mendonça; Reis destacam que,

a Literatura Contemporânea é a literatura que vem romper com os padrões existentes no meio literário do escritor homem, branco e hétero, que escreve sobre o que quer, da forma que quer. É uma literatura na qual não apenas a obra em si tem sua função, mas tudo por trás e pela frente; desde aquele que a escreve, até a quem escreve e onde ela chega. E dentro do conceito de contemporaneidade, temos ainda grupos mais específicos, com lutas mais específicas, como a literatura negra, a literatura da mulher, a literatura LGBT. Porém, em geral, todos lutam por algo em comum: o direito de falar e ser ouvido (MENDONÇA; REIS, 2018, p. 3).

Diante de toda essa quebra de padrão, fica mais fácil incluir a temática na sala de aula sem que cause espanto e rejeição tanto pelos alunos quanto por seus pais e/ou responsáveis. É necessário destacar que muito já foi feito, muitas coisas já são aceitas com maior facilidade, porém há ainda um longo caminho a romper. As discussões devem ser amplas, respeitando os variados pontos de vista, mas sem se esquecer que antes de pensar em sexualidade, trata-se de seres humanos, sendo assim, todos tem direitos garantidos e os mesmos devem ser respeitados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para um maior aprofundamento sobre o estudo em questão, tratado neste artigo, a representação da diversidade de gênero na literatura infantil, foi realizada uma pesquisa

documental para a análise de cinco obras da literatura infantil que apresentam e discutem a temática em questão LGBTQIA+, Pádua (1997, p. 62) *apud* Piana (2009, p. 122), destaca que:

pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...]

As obras serão apresentadas de formas estruturadas, conforme a seguir.

40

1. Minhas duas avós – Autora Ana Teixeira e com ilustração de Ana, Tomas e Bruno.
- 2.



Sinopse: “A partir da observação dos próprios netos sobre Ana e Paula, as duas avós da história e da vida real, a autora Ana Teixeira conta a história de duas mulheres muito diferentes, que vivem juntas na Casa das Formigas – um universo lúdico de imagens de duas avós que todos nós gostaríamos de ter. Os desenhos dos meninos interagem com fotos da autora dos ambientes em que a história se desenrola. E reforçam as diferenças entre as duas personagens justamente para mostrar que todos nós somos iguais em nossas peculiaridades.”

O livro “Minhas Duas avós” traz com ele uma história onde e contada as peculiaridades de cada avó, onde conseguimos entender como é boa e importante a vivência com a diferença.

Possíveis discussões em sala de aula: A leitura do livro nos traz discussões sobre a diversidade afetiva que temos em nossa sociedade tendo assim o entendimento da diversidade e conseguindo passar para as crianças um olhar mais diversificado. Assim, “vale a pena ressaltar

que, juntamente com a literatura, essas leituras promovem novas percepções de mundo, por isso, devem ser incentivadas.” (SILVA; DERING, 2020, p. 78)

Luz (2011, p. 14), destaca que “a diversidade afetiva, além de envolver relações sexuais entre iguais, envolve afetividade, tendo relação direta com a homossexualidade”. Porém as relações afetivas não ficam presas apenas ao casal, mas sim a todos que a cercam. Os laços afetivos não escolhem sexo, raça ou cor, apenas acontecem. E o enredo da história trata exatamente disso, independente do que o casal vive em sua intimidade, a relação com os familiares e amigos são maiores e mais fortes que os próprios preconceitos

3. Olívia tem dois papais – Autora Marcia Leite e ilustração de Taline Schubach



Sinopse: “Olívia é uma menina esperta, que sabe bem o que quer e tem plena noção de como usar algumas palavras para conseguir o que deseja. Quando tem de ficar sozinha enquanto os pais trabalham, ela diz que está muito "entediada". Como não gosta de ver a filha "entediada", papai Raul para imediatamente de trabalhar e, quando percebe, já está deitado no chão ao lado dela, brincando de filhinho e mamãe, ou cercado por um monte de bonecas. Para chamar a atenção de seu pai Luís, Olívia fala que está "desfalecendo", afinal de contas, desfalecer de fome é uma coisa muito séria, e Luís é o melhor cozinheiro da família. "Intrigante" é outra palavra de que Olívia gosta muito, isso porque todas as coisas do mundo são muito intrigantes para ela. Olívia quer saber, por exemplo, como seu papai Raul sabe brincar de boneca e seu papai Luís cozinha tão bem. Quer saber também como vai aprender a usar maquiagem e sapatos de salto alto, se na casa dela não mora nenhuma mulher. A família da Olívia é um pouco diferente e totalmente "encantadora", outra palavra que ela adora usar.”

O livro “Olivia tem dois pais” nos faz entrar na vida de uma família LGBTQIA+, onde é mostrado como Olivia tem dúvidas de como irá aprender certas coisas mesmo que na sua casa não tenha uma mulher, possibilitando ter o reconhecimento da família e suas diferenças e com sua leitura nos traz possibilidades de discussão sobre a nossa diversidade.

Possíveis discussões em sala de aula: será sobre as diferenças de configurações de família e que todas são válidas, crianças que terão acesso a esses livros entenderão que cada família é única sendo ela como a família de Olivia, Ceccarelli afirma que,

com a valorização dos vínculos conjugais sustentados na afetividade, o direito de família atribuiu ao afeto um valor jurídico. É esse sentimento que tem derrubado velhas concepções e instalado uma nova ordem jurídica para a família. A consequência disso é o surgimento de diversas configurações de famílias conjugais e parentais, para além do casamento: uniões estáveis hetero e homoafetivas, multiparentalidades, famílias monoparentais, simultâneas etc. (CECCARELLI, 2015, p. 2).

As novas configurações familiares não estão relacionadas apenas a casais homoafetivos, porém o preconceito maior é em relação ao casamento e a formação de famílias por casais da comunidade LGBTQIA+. Porém é preciso destacar que não basta ter uma família com uma formação tradicional (pai, mãe e filhos) para que se configure de fato um lar, pois a família não é formada por imposições sociais, os laços afetivos são mais importantes e essenciais para o desenvolvimento do indivíduo do que por quem é criado. Atualmente os padrões já não são relevantes para se ter um núcleo familiar equilibrado, com condições necessárias para que a criança desenvolva suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais.

4. Mãe não é uma só, eu tenho duas! – Autoras Nanda Mateus e Raphaela Comisso e ilustração de Veridiana Scarpelli.



Sinopse: “Você vai conhecer a Malu, que tem dias muito animados! Tem mãe que canta, mãe que cozinha, mãe que dá banho e muito carinho. Quanta mãe! Mas será que uma delas teve

a Malu de dentro da barriga? Será que as duas mães deram de mamar para a Malu? Será que ter duas mães é diferente de ter uma só? Abra este livro e conheça a história de uma criança com uma família igual a muitas que ela tanto admira, cheia de amor e muito sorriso! E quantos formatos de família você conhece? Este livro vai mostrar a você que cada família é uma – e que, na casa da Malu, mães existem duas.”

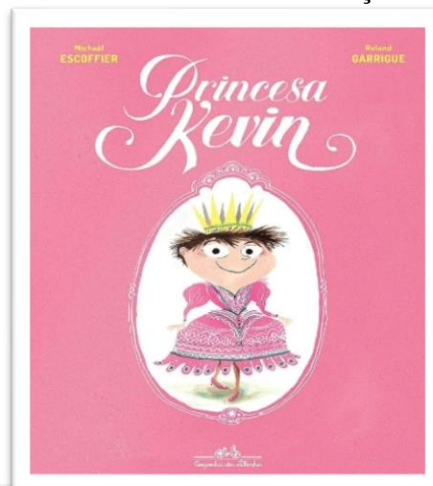
O livro “Mãe não é uma só, eu tenho duas!” traz a história que muitas vezes e esquecida nos livros infantis, família LGBTQIA, nos mostra como a diversidade é grande e como uma criança é livre de preconceitos. Malu tem dúvidas, mas acaba sanando todas elas quando suas mães estão perto dela além de ser um livro escrito por mães que não achavam literaturas com essa temática.

Possíveis discussões em sala de aula: Quando nos deparamos com livros com histórias tão impactantes conseguimos demonstrar o amor de pais que cuidam de sua filha, indagações como a de como um homem sabe brincar de boneca e cuidar de uma menina, Portilho; Rezende destacam que,

é importante ressaltar que as normas do Direito de Família são protegidas constitucionalmente na medida em que se afirma que a família é a base de uma sociedade pluralista, conforme preconiza o artigo 226 da Constituição Federal de 1988. Dessa forma, princípios como o da afetividade, da solidariedade familiar, da proteção de crianças, adolescentes e idosos, da liberdade, da igualdade e da dignidade da pessoa humana são direcionados para abarcar as relações existentes entre os membros de uma família, sejam eles de sexo oposto (heterossexuais), do mesmo sexo (homossexuais) ou de ambos os sexos simultaneamente (bissexuais) (PORTILHO; REZENDE 2018, p. 1).

Na atualidade, nas novas configurações familiares, os padrões e estigmas são irrelevantes, o que de fato importa é viver a plenitude de um sentimento, mesmo que para isso tenha que enfrentar o preconceito social, mas a partir do momento que o indivíduo consegue assumir o que é ganha forças para superar qualquer obstáculo e viver a vida intensamente sem levar em consideração terceiros.

5. Princesa Kevin – Autor Michael Escoffier e ilustração de Roland Garrigue



Sinopse: “Kevin não quer ser o Super-Homem. Nem caubói. Nem bombeiro. Kevin quer se vestir de princesa para ir à festa da escola. E não é qualquer princesa. É princesa de salto alto, maquiagem com base, coroa e tudo. Mas será que pode isso?”

Neste livro você pode ser o que deseja, demonstrar suas vontades e desejos livremente, Kevin quer ser uma princesa e apenas isso o faz querer ir à festa a fantasia, e com a ajuda de pessoas próximas ele consegue mostrar o quão importante é para ele ser princesas, nos passa a mensagem de que ser diferente e melhor ainda.

Possíveis discussões em sala de aula: É uma leitura que fala de questões de gênero bem característico para as crianças, trazendo a dúvida e vontade de Kevin para as crianças que se identificam com ele, Finco destaca que,

as preferências e os comportamentos de meninas e meninos não são meras características oriundas do corpo biológico; são construções sociais e históricas. Portanto, não é mais possível compreender as diferenças entre meninos e meninas com explicações fundadas no determinismo biológico [...]. O corpo não é uma entidade meramente natural, ele é uma dimensão produzida pelos imperativos da cultura. É necessário, portanto, problematizar a ideia de que existe uma natureza humana, uma essência imutável, que percorreria todas as culturas, todos os grupos sociais; e que homens e mulheres teriam uma espécie de substrato comum, que seria mais ou menos inalterável (FINCO 2012, p. 50-51)

Os gostos pessoais podem estar ligados ou não às preferências sexuais, no caso do enredo do livro, é notório que o personagem tem tendências homossexuais. Mas isso é fator quase irrelevante, pois o que precisa ser levado em consideração é a quebra de padrão em que meninos vestem azul e meninas vestem rosa e as brincadeiras são separadas não podendo haver interação entre os dois grupos. A criança tem que ter garantido a sua liberdade de brincar, de experimentar o novo, mesmo que este esteja fora dos padrões. E aqui não está sendo dito que deve se incentivar a sexualização, mas deixar a criança vivenciar situações inerentes à sua idade, como o caso brincar, escolha de vestuário, entre outras.

6. O grande e maravilhoso livro das famílias - Autora Mary Hoffman e ilustrado por Ros Asquith



Sinopse: “Um retrato sensível e humorado de diferentes experiências familiares a partir de elementos concretos e cotidianos, como habitação, moradia, trabalho, alimentação, lazer etc. Os relacionamentos aparecem de modo complexo, com estrutura variada (famílias extensas ou reduzidas, hetero, homo ou monoparentais, biológicas ou adotivas etc.), multiplicidade de sentimentos e estilos de comunicação. Texto e ilustrações em diálogo fecundo enfrentam com humor e criatividade os preconceitos e estereótipos da família como realidade única e imutável”.

O livro nos traz histórias de diversas famílias fazendo o retrato da grande diversidade em famílias, ensina a ser respeitadas e a entender que cada família é importante sendo ela grande ou não. O estudo deste livro mostra com clareza a importância do respeito com o próximo.

Possíveis discussões em sala de aula: É uma grande literatura onde conseguimos demonstrar as diferenças familiares e suas configurações como de famílias grandes e pequenas, com uma mãe ou pai, com dois pais e duas mães, Nascimento destaca que,

a família não é mais composta apenas pelo pai, mãe e filhos, há muito mais que isso. Existem as famílias monoparentais, famílias biológicas, famílias adotivas e, família afetiva. O vínculo afetivo passou a ser tratado com mais atenção pelos operadores do Direito, como por exemplo, em decisões sobre guarda de filhos, o poder econômico não é mais o principal fator observado, mas o vínculo e o tempo que o portador da guarda terá com a criança ou adolescente (NASCIMENTO 2019, p. 2).

As relações familiares a muito deixaram de ser padronizadas e baseadas apenas na conjunção entre um homem e uma mulher e que vivem na mesma casa tendo como resultado a geração de filhos. A afetividade tornou-se um fator importante para a construção dos novos

modelos familiares, haja visto, que a sociedade tem mudado muito no decorrer dos anos e com isso a configuração familiar ganhou ares de pluralidade. E o casal, indiferente a sua formação biológica ou de identidade de gênero, tem buscado alternativas para formar uma família. Para isso busca meios seja por meio de uma barriga de aluguel, inseminação artificial, fecundação *in vitro*, ou mesmo a adoção.

Após as análises observa-se que embora sejam poucas obras literárias que se dedicam a temática, que discutem as questões relacionadas à comunidade LGBTQIA+, é muito importante que os autores proponham essas discussões e favoreçam o trabalho dentro do ambiente escolar. É inegável que se trata de um assunto espinhoso, difícil de ser tratado, porém com uma relevância incontestável levantar essa problemática dentro da escola, haja visto, que se trata de um local tão diverso e que precisa estar preparado para lidar com todas essas situações. E por meio da literatura é possível uma abordagem mais leve se valendo os aspectos lúdicos, mais divertido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura como um todo é um excelente recurso a ser utilizado na sala de aula, pois possibilita de forma lúdica, com uma linguagem adequada a cada idade, pode e deve abordar temáticas. Em geral os gêneros literários abordam aspectos sociais relevantes da época no qual forma escritas e isso é bastante importante para que todos tenham a oportunidade de compreender o que está ocorrendo a sua volta e com uma perspectiva diferente, dando assim uma visão mais ampla sobre a leitura de mundo.

Dentro da temática abordada na construção do artigo, a relação de gênero sexual e estrutura familiar, as obras apresentadas são possibilidades para que outras pessoas possam compreender e respeitar a formação das famílias na atualidade e que independentemente da configuração estabelecida o que deve prevalecer é o diálogo, abertura ao novo e consequentemente o respeito.

Em muitas situações os integrantes da comunidade LGBTQIA+ passam por situações vexatórias e/ou de preconceito. E isso pode se iniciar na infância, em muitas situações por influência do que se vê ao redor, por isso se faz tão importante que essa temática seja contemplada pela literatura, pois assim o professor dentro da sala de aula tem condições de abordar de forma leve e esclarecedora, seja para a criança que convive com a questão e não compreende bem, assim como, outras crianças que não conseguem definir bem a forma com a

qual deve lidar com a variabilidade sexual dos colegas de turma e demais pessoas com as quais convive.

Destaca-se a importância de outros autores abordarem a temática da comunidade LGBTQIA+, para que as pessoas compreendam que essas discussões não incentivam que alguém mude sua identidade sexual, mas que se descubra e possa se reconhecer em alguma dessas vertentes e que se sinta respeitado e aceito em seu meio de convivência. Infelizmente muitas escolas ainda abordam a sexualidade de forma tradicional, ou seja, há distinção do que é de meninos e o que é de meninas, sem levar em consideração as escolhas pessoais. Isso é uma agressão, pois a criança já carrega em si um peso de não estar dentro de um padrão socialmente aceito e ainda é obrigada a se adequar ao que é imposto.

É preciso que as famílias e a escola se abram ao diálogo, deixando de lado preconceitos e informações errôneas. Uma vez que a identidade de gênero, se não abordada dentro das famílias e/ou escola, a criança vai buscar informações por outros meios e isso pode trazer consequências irreversíveis, como por exemplo ser abusada ou sofrer outros tipos de violência por aproveitadores

Observa-se que assuntos relacionados a sexualidade, identidade de gênero e mesmo outras identificações sexuais têm surgido a todo tempo, porém não se trata de modismos, mas sim pessoas que viveram reclusas dentro de sua própria identidade, tem a oportunidade de mostrar de fato quem são. É essencial destacar que independentemente da identidade de gênero e ou sexualidade, está se falando de seres humanos, e todos são iguais, por isso tem os mesmos direitos diante a Constituição Federal.

REFERÊNCIAS

ARGÜELLO, Zandra Elisa. **Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil**. Porto Alegre, 2005.

BARBOSA, Ângela Márcia Damasceno T. **A literatura infantil e a construção da identidade feminina e masculina**. Quinto Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura – V ENECULT. Disponível em: <<https://cutt.ly/sD47fZj>>. Acesso em 02 abr. 2022.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Brunna Alves da. **A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área da educação**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.1-15/2021. Disponível em: <<https://cutt.ly/1R923GS>>. Acesso em 02 nov. 2021.

CECCARELLI, Paulo Roberto. **Novas configurações familiares**. Disponível em: <<https://cutt.ly/aHLepNv>>. Acesso em 22 maio 2022.

CUNHA, Leo. **Literatura Infantil e Juvenil**. In: Formas e Expressões do Conhecimento. Minas Gerais: Ed. UFMG, 1998. GOLDMANN, Lucien (1967). **Sociologia do romance**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

DAROS, Thuinie Medeiros Vilela. **Problematizando os gêneros e as sexualidades através da literatura infantil**. Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://cutt.ly/hRSYYoQ>>. Acesso em 25 out. 2021.

DERING, Renato de Oliveira; MARTINS, Pauliany Carla; SILVA, Leandro Alves da. "A formação do sujeito-leitor pela experiência do ato de ler: breves considerações". In. SHUTZ, Jenerton Arlan *et al.* **Pesquisas e escritas em educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

FINCO, Daniela. **Homossexualidade e educação infantil: bases para a discussão da heterossexualização na infância**. Niterói, v.12, n.2, p. 47-63, 1. sem. 2012. Disponível em: <<https://cutt.ly/BHLiH0g>>. Acesso em 22 maio 2022.

GOMES, Andréa Regina de. **Gênero e sexualidade na escola**. XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE 2013. Disponível em: <<https://cutt.ly/kFnuSO9>>. Acesso em 08 abr. 2022.

LUZ, Fernanda Ferreira Candield da. **Diversidade afetiva: uma leitura sobre os movimentos sociais LGBT de Porto Alegre**. Disponível em: <<https://cutt.ly/iHK6HoV>>. Acesso em 21 maio 2022.

MENDONÇA, Gabriela Alves Brandão de.; REIS, Maria da Glória Magalhães dos. **Importância da literatura contemporânea de temática LGBT para a educação**. Disponível em: <<https://cutt.ly/1JYYf88>>. Acesso em 12 abr. 2022.

NASCIMENTO, Laísa Soares do. **O vínculo afetivo e o novo direito de família**. Disponível em: <<https://cutt.ly/1HLpT9I>>. Acesso em 22 maio 2022.

NESSLER, Nadia Cristina. **O gestor escolar e os desafios enfrentados na função de direção**. Disponível em: <<https://cutt.ly/oJYTBG9>>. Acesso em 18 abr. 2022.

PAÇO, Glaucia Machado de Aguiar. **O encanto da literatura infantil no CEMEI Carmem Montes Paixão**. Disponível em: <<https://cutt.ly/0Fnpz7H>>. Acesso em 08 abr. 2022.

PANIZA, Maurício Donavan Rodrigues. **Entre a emergência, a submersão e o silêncio: LGBT como categoria de pesquisa em Administração**. Cad. EBAPE.BR, v. 18, nº 1, Rio de Janeiro, Jan./Mar. 2020. Disponível em: <<https://cutt.ly/gTgAroS>>. Acesso em 10 nov. 2021.

PIANA, Maria Cristina. **A construção da pesquisa documental: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional**. Disponível em: <<https://cutt.ly/dG48gtp>>. Acesso em 07 maio 2022.

PRAÇA, Fabíola Silva Garcia. **Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão**. PRAÇA, F. S. G. 08, nº 1, p. 72-87, JAN-JUL, 2015. Revista Eletrônica “Diálogos Acadêmicos” (ISSN: 0486-6266). Disponível em: <<https://cutt.ly/SR99c7u>>. Acesso em 02 nov. 2021.

PORTILHO, Silvia de Abreu Andrade; REZENDE, Graciele Silva. **União homoafetiva como modelo de família no Brasil**. Disponível em: <<https://cutt.ly/rHLr888>>. Acesso em 22 maio 2022.

REIS, Juliana Fernandes Silva dos. **A importância das discussões de gênero e sexualidade no ambiente escolar**. Disponível em: <<https://cutt.ly/4Fnqwxh>>. Acesso em 09 abr. 2022.

RIBEIRO, Tatyane Ferreira Tomé; *et. al.* **Literatura infantil e gênero: relações em menino brinca de boneca? E Bibi brinca com meninos**. IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais – Sinalge, 2017. Disponível em: <<https://cutt.ly/6RSY15g>>. Acesso em 25 out. 2021.

SILVA, Ariana Kelly Leandra Silva da. **Diversidade sexual e de gênero: a construção do sujeito social**. Revista do NUFEN, v. 5, n. 1, p. 12-25, 2013. Disponível em: <<https://cutt.ly/sJYTwBB>>. Acesso em 15 set. 2021.

SILVA, Gustavo Ribeiro da; DERING, Renato de Oliveira. Breves reflexões sobre a importância da leitura para a formação do sujeito crítico. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7 n. 1, Tocantins, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2344> Acesso: 19 nov. 2022.

VICENZO, Giacomo. **Colaboração para Ecoa, de São Paulo**. Disponível em: <<https://cutt.ly/wJYRHbw>>. Acesso em 05 jun. 2022.

DESAFIOS PEDAGÓGICOS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TDAH NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Hozana Rodrigues da Silva Mata
Josilene Pereira da Silva
Ludmila Stival Cardos

INTRODUÇÃO

49

Os transtornos de aprendizagem, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), estão presentes no âmbito escolar e são desafios para os profissionais de educação e para a escola. A instituição precisa garantir um ensino de qualidade a todos os alunos. Compreende-se, portanto, que a escola deve procurar caminhos que melhorem o ensino e aprendizagem desses alunos, pois conforme Ritter (2009) a criança com TDAH tem uma maior probabilidade de apresentar problemas de aprendizagem que podem resultar em baixo rendimento acadêmico, repetência, evasão escolar e dificuldades de relacionamento. Assim, percebe-se o grande desafio e responsabilidade que a instituição de ensino tem para solucionar ou amenizar a problemática citada pelo autor.

De acordo com Boimares (2011), os profissionais de educação têm um desafio constante, no que diz respeito à garantia de ensino eficaz a todos os alunos com transtornos de aprendizagem. Trata-se de um ramo extensivamente explorado pela neurociência, pela psicopedagogia e pouco explorado no âmbito da pedagogia, apesar de os pedagogos serem, ou deveriam ser, os principais interessados no tema. Pois são os que mais convivem com os discentes na escola e, assim, precisam buscar mais conhecimentos sobre o que e quais são os distúrbios, transtornos ou problemas que influenciam a aprendizagem, quais as principais peculiaridades e como identificar e lidar com elas.

Desse modo, nota-se que os professores - profissionais que irão ficar maior parte do tempo em contato com os alunos com transtornos - muitas das vezes não possuem uma qualificação ou preparação psicopedagógica capaz de selecionar e adotar métodos de ensino eficazes para o aprendizado destes alunos. Consequentemente, o ensino não é feito de forma eficiente, tampouco suficiente para as necessidades dos educandos, dificultando o aprendizado desses alunos, sobretudo os que apresentam TDAH.

De acordo com Silva, conforme citado por Moura e Silva (2019), destaca que:

A intervenção psicopedagógica também é imprescindível, uma vez que existem lacunas de aprendizagem que precisam de um trabalho de reestruturação das habilidades e conteúdo, e o acompanhamento pedagógico em conjunto com o professor previne essas lacunas na aprendizagem. Esses profissionais também propiciam aos pais informações que auxiliam na administração do comportamento destes alunos TDAHs em casa, contribuindo para a melhoria de suas habilidades educacionais e sociais. Procurar ajuda médica e/ou terapêutica tornará a vida desses estudantes mais produtiva, já que eles estarão ao seu lado no árduo trabalho de construção e reconstrução de sua vida (apud MOURA e SILVA, 2019, p. 4).

Assim, há uma série de dificuldades encontradas pelos professores ao lidar com alunos com transtornos, inclusive com o TDAH. Para que haja ações de efeito positivo no amparo educacional dos alunos com TDAH por parte do docente, é necessário o envolvimento da gestão e coordenação, e ainda apoio à capacitação deste profissional. Carvalho (2000) ressalta a importância que a escola tem em relação ao suporte, preparação e qualificação, para que assim, seus professores aperfeiçoem seus conhecimentos e habilidades com o intuito de desvendar o significado da essência do aprender para os alunos TDAH.

A responsabilidade pela qualidade do ensino e pela aprendizagem do aluno com TDAH não é somente do corpo pedagógico. Esse é um resultado que depende do trabalho e envolvimento de uma equipe multidisciplinar. Como abordado por Kupfer (2001), o professor precisa sustentar sua função de produzir enlace, em acréscimo à sua função pedagógica e, para isso, necessita de apoio de uma equipe de profissionais. Para que, desse modo, os desafios dentro de sala de aula venham a ser superados e os resultados sejam satisfatórios.

De acordo com Moura e Silva (2019), o TDAH é um grande desafio para os profissionais de educação. A escola precisa procurar meios que venham garantir um ensino de qualidade a todos os alunos. Toda equipe escolar e, principalmente, o professor deve ser preparado e capacitado para receber os alunos que apresentem este e outros tipos de transtornos. Desta forma, é de suma importância abordar pesquisas que procurem colaborar não somente com o diagnóstico, mas também nas formas e métodos que resultem na melhoria da qualidade do ensino, bem como do aprendizado do aluno com TDAH, e assim, fazer com que esse aluno seja inserido e incluído na escola.

A presente pesquisa tem como objetivo geral fazer uma revisão bibliográfica acerca dos temas relativos ao TDAH no ensino fundamental I, a fim de procurar respostas a respeito do ensino e a inclusão de alunos com TDAH. Como objetivos específicos, têm-se: compreender as características desse transtorno e seu impacto no processo educativo; pesquisar metodologias voltadas para a aprendizagem dos alunos com TDAH, como vias alternativas já aplicadas, ou

passíveis de serem, nos ambientes escolares, que colaborem na efetiva aprendizagem desses alunos; e discutir meios que aumentem a inclusão dos alunos com TDAH nas escolas.

METODOLOGIA

Para a elaboração do presente trabalho, adotou-se o modelo de pesquisa bibliográfica, baseada em artigos, livros e publicações científicas já realizadas e publicadas a respeito do TDAH, sendo que a maioria das composições literárias está ligada às temáticas escolares. Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa, pois não usa de métodos matemáticos para conferir resultados, e sim, baseia-se na qualidade dos comportamentos humanos. Já em relação ao tipo de pesquisa, essa é exploratória, pois é um método que procura conhecer melhor um determinado tema.

As revisões bibliográficas são trabalhos científicos muito usados no mundo acadêmico e são definidos por Noronha e Ferreira (2000) como:

estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada. (NORONHA e FERREIRA, 2000, p.191)

A referente modalidade de pesquisa é conceituada por Moreira (2004) como sendo um tipo de texto que reúne e discute informações produzidas na área de estudo. Pode ser a própria revisão de um trabalho completo, ou pode aparecer como componente de uma publicação, ou ainda organizada em publicações que analisam o desenvolvimento de determinada área no período de um ano, os chamados “*annual reviews*”. Desse modo, entende-se a importância que a revisão bibliográfica tem em relação à procura de conhecimentos, pois essa possibilita ao autor da revisão compreender e discutir os diversos resultados encontrados nos diferentes argumentos entre os autores das obras.

Sendo essa uma revisão bibliográfica, o referencial teórico que aborda o tema de pesquisa foi dividido em três tópicos para uma melhor compreensão textual. Organizado nos seguintes tópicos: O terceiro tópico textual abordará sinais e características do TDAH com uma série de levantamentos bibliográficos, que define e distingue os diversos tipos de sinais e características encontradas em alunos dentro de salas de aulas, conforme o ponto de vista científico dos autores. O quarto tópico textual abordará metodologias ativas para o aluno com

TDAH, onde se obtém um conjunto de metodologias capaz de ser trabalhado como processo pedagógico inovador. O quinto tópico textual abordará a inclusão da criança com TDAH nas escolas, apontando principalmente as legislações que garantem esse direito.

SINAIS E CARACTERÍSTICAS DO TDAH

De acordo com o Ministério da Saúde (2014), o TDAH é um transtorno neurobiológico de causas genéticas, caracterizado por sintomas como falta de atenção, na qual a criança se distrai com seus próprios pensamentos, e a inquietação, quando, por exemplo, a criança não consegue ficar sentada, se movimenta muito pelo ambiente, agita mãos e pés, e/ou mexe em vários objetos. A impulsividade também sé um sinal relevante, que pode ser observado, por exemplo, pela falta de paciência para esperar sua vez, a leitura incompleta de perguntas e já formula uma resposta, age sem pensar e interrompe os outros. O esquecimento é uma característica em destaque, e pode ser percebido na criança que quase sempre esquece seus pertences na escola. O TDAH aparece na infância e pode acompanhar o indivíduo por toda a vida.

O TDAH causa uma confusão neurobiológica, caracterizado pela dificuldade em privilegiar um foco e sustentá-lo com nível suficiente de atenção, de modular níveis de atividade cognitiva e, há casos também, que afetam o controle de comportamentos impulsivos. Como consequência, evidencia-se prejuízo global nos indivíduos, resultante de comportamentos mal adaptados inconsistentes para a idade cronológica e o estágio de desenvolvimento esperado. Acredita-se que seja uma desordem no sistema executivo, e não um comprometimento primário na inteligência ou no conhecimento. (ANDRADE et al ,2011).

Por meio da literatura de Lopes (2011), observa-se que o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) não é uma questão atual, a autora constatou que em 1902 esse transtorno foi diagnosticado pela medicina no *King's College Hospital*, como um defeito de controle moral.

De acordo com Sena e Diniz (2007), o TDAH é uma das síndromes psiquiátricas mais comuns, é encontrada em estudos epidemiológicos uma predominância de, aproximadamente, 3% a 7% da população. Assim, em uma sala de aula com 30 alunos, encontra-se, em média, um ou dois alunos com necessidades especiais. O que gera uma preocupação e a necessidade de achar formas de promover a melhoria no atendimento educacional a pessoas que apresentem este transtorno, que há mais de um século atinge milhares de indivíduos.

Alguns sinais deste transtorno aparecem logo no início da vida da criança, e é na escola que são percebidos mais claramente, quando observados na convivência com outras crianças da mesma idade. Essas crianças mostram-se agitadas, trocam muito de atividades, apresentam problemas na organização acadêmica e dificuldade de manter uma relação de amizade com as demais crianças (POETA; ROSA; NETO, 2004). Dentro desse raciocínio, Silva (2003) destaca que esse tipo de transtorno nasce de um conjunto tríplice conhecido como trio de base alterada, que é formado por alterações de atenção, da impulsividade e da velocidade da atividade física e mental.

Destinado à prática clínica e à pesquisa em psiquiatria, o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) teve sua primeira edição em 1953, mas a primeira tentativa de classificação de patologias psiquiátricas data de 1840 e a última, antes da primeira edição do manual, é de 1918. Em sua quinta edição, reformulada, o DSM-V (2013) identifica três tipos de TDAH: o tipo predominantemente desatento, que apresenta déficit de atenção; o tipo predominantemente hiperativo-impulsivo; e o tipo combinado. As características que servem como parâmetros para a identificação e o diagnóstico são apresentados na tabela 1.

Tabela 1: Sinais de hiperatividades elencados no DSM-V.

| Tipo déficit de atenção - devem ser encontrados 6 ou mais dos seguintes sinais: |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Não enxerga detalhes e faz erros por falta de cuidado; 2. Tem dificuldade em manter a atenção; 3. Parece não ouvir quando se fala com ela (e); 4. Tem dificuldade em se organizar; 5. Não gosta de tarefas que exigem esforço mental prolongado; 6. Frequentemente perde objetos; 7. Distrai-se com facilidade; 8. Apresenta esquecimentos nas atividades rotineiras. |
| Tipo hiperativo/impulsivo - devem ser encontrados 6 ou mais dos seguintes sinais: |

1. Inquietação, mexendo as mãos e os pés ou não parando quieta na cadeira;
2. Tem dificuldade em permanecer sentada;
3. Corre sem destino (em adultos, sentimento de inquietação);
4. Dificuldade em fazer uma atividade quieta ou em silêncio;
5. Fala excessivamente;
6. Responde a perguntas antes de serem formuladas;
7. Age como se fosse movida a motor;
8. Tem dificuldade em esperar por sua vez;
9. Interrompe conversas e se intromete;

Tipo combinado – deve, possivelmente, apresentar características dos dois grupos.

¹Fonte: autoria própria, adaptado de Sanchez (2008)

Analisando a tabela da mais recente atualização² do DSM-V, torna-se evidente que o TDAH do tipo combinado é o mais grave entre os três tipos, pois apresenta sinais e características tanto do tipo de déficit de atenção, quanto do tipo de hiperativo. Isso significa que, possivelmente, a criança com TDAH do tipo combinado poderá apresentar uma maior dificuldade em relação ao aprendizado, e os sinais do transtorno, em termo de identificação, poderão ser observados mais facilmente.

Pode-se destacar que a observação por parte do professor é de fundamental importância para início do diagnóstico de alunos com TDAH, e logo após a identificação do Tipo de TDAH, realizada por profissionais capacitados como psicólogos e psiquiatras, possibilita aos docentes adotarem caminhos para um melhor ensino e aprendizagem a esses alunos que apresentam transtornos.

METODOLOGIAS ATIVAS PARA O ALUNO COM TDAH

A falta de preparo do professor para educar os alunos com TDAH é uma realidade em muitas das salas de aulas no Brasil. Silva (2003) discorre que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade tem sido um grande desafio para os professores, gerando muitas preocupações aos docentes em sala de aula, pois os alunos com esse diagnóstico podem apresentar dificuldades de aprendizagem.

• DSM-V: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

Diante do que foi revelado, cabem à escola e ao professor adotarem métodos para detectar a criança com TDAH, bem como incluir novas ferramentas metodológicas para o processo de aprendizagem e ensino.

Moura e Silva (2019) apontam vários aspectos a serem observados dentro de sala de aula para que se atinja uma boa qualidade de ensino para os alunos com TDAH, entre eles se destaca a observação. É importante que se perceba o potencial que o aluno poderá ou não desenvolver, e o professor deve se ver como responsável pelo resultado alcançado pelo aluno. Outro ponto que as autoras abordam diz respeito ao psicológico do profissional, visto que o professor deve ter um equilíbrio emocional, ser criativo e conhecer com propriedade o transtorno do aluno, pois assim terá mais facilidade para obter a participação desses educandos em sala de aula.

Em meio a essa abordagem, é importante adotar meios que identifiquem os alunos que apresentam o TDAH, pois quanto mais cedo for o diagnóstico melhor serão as práticas de ensino para esses alunos.

Para se elaborar um diagnóstico correto desta condição, são necessárias várias avaliações, muitas vezes com abordagem multidisciplinar. A avaliação clínica com médico deve coletar informações não apenas da observação da criança durante a consulta, mas também realizar entrevista com os pais e/ou cuidadores dessa criança, solicitar informações da escola que a criança frequenta sobre seu comportamento, sociabilidade e aprendizado, além da utilização de escalas de avaliação da presença e gravidade dos sintomas (REIS et al, 2011, p. 11).

Diante essa análise Rohde e Benczik (2003), aponta que o professor é desafiado a refletir sobre suas estratégias de ensino para alunos com TDAH e deve buscar adaptações que facilitarão a aprendizagem dos alunos que necessitam de um atendimento especializado e diferenciado.

Entre métodos considerados satisfatórios temos a pesquisa de Eldaou e El-shamieh (2015) que avaliaram o efeito do jogo de xadrez na concentração de alunos com TDAH. O estudo levantou a hipótese de que o xadrez melhora o período de concentração e as habilidades linguísticas. Jogos como esses são considerados eficazes, pois eles trabalham a atenção e a concentração, que são estratégias importantes para que se vença a partida. Com isso, os alunos tendem a trabalhar a questão psicológica, o que desperta neles a importância de se manterem atentos e concentrados. E assim, desenvolvem a habilidade da concentração e podem aplicá-la nas aulas e em outras atividades do cotidiano.

Os jogos digitais também são ferramentas alinhadoras ao processo de metodologias ativas para o aprendizado dos alunos com TDAH. La Guía, Lozano e Penichet (2015) apresentaram o estudo de um novo sistema de *software* com novos mecanismos de interação, capazes de melhorar a atenção e a memória em crianças com TDAH. Para enriquecer os jogos, introduziram novas tecnologias como a identificação por radiofrequência (RFID)³ e *WiFi*. Esse cenário também envolve conceitos como ambientes de vários dispositivos (MDEs)⁴ e interfaces de usuário tangíveis (TUIs)⁵, combinadas com interfaces de usuário distribuídas (DUIs), permitindo a melhoria da experiência do usuário durante a realização das diferentes atividades, com diferentes níveis de dificuldade para manter a motivação e o engajamento.

As tecnologias estão cada vez mais presentes em diversos espaços de convívio da sociedade, seu uso de forma correta dentro dos espaços educativos promove diversos pontos positivos, tornando-se uma ferramenta essencial no processo de ensino e aprendizagem. Complementando⁶ essa linha de pensamento, Guerin, Grehs e Coutinho (2019), em um estudo de revisão integrativa sobre “estratégias educativas e recursos pedagógicos para o ensino e aprendizagens de alunos com TDAH”, relatam que à medida que a sociedade se torna mais diversificadas é essencial utilizar abordagens variadas em sala de aula, para que então ocorra a inclusão dos indivíduos, sem prejuízos do processo de aprendizagem.

O conhecimento de tecnologias digitais por parte do professor é primordial dentro do processo de ensino e aprendizagem. Os autores Oliveira, Lima e Couto (2019) reconhecem a necessidade de formação para todos os profissionais da escola, enfocando uma proposta adequada às demandas atuais, que leve em consideração o contexto da era digital em que os alunos vivem. Por isso, o professor deve acompanhar o desenvolvimento tecnológico, uma vez que essa ferramenta é essencial no ambiente escolar, e que a cada dia estão mais inseridas nas metodologias de ensino e aprendizagem.

Guerin, Grehs e Coutinho (2019) apontam também que a combinação de intervenções, em sala de aula, individualizadas e em grupo com o propósito educacional e comportamental pode promover ganhos e intensificar as habilidades escolares de alunos com TDAH, sendo que esses devem ser incluídos e não apenas inseridos na sala de aula. Compreende-se, portanto, que a escola precisa procurar novas metodologias, como o uso da internet e usufruindo ao máximo

³ RFID: Radio Frequency Identification (Identificação por Radiofrequência).

⁴ MDEs:

⁵ TUI: Interface Tangível de Usuário.

do que ela tem a oferecer no que diz respeito ao ensino e aprendizagem, para que de fato promovam a inclusão dos alunos com TDAH.

INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TDAH NAS ESCOLAS

A Constituição Federal (CF) de 1988, considerado a lei suprema do Brasil, estabelece o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação, preferencialmente, na rede regular de ensino, em seu inciso III do art. 208, objetivando a plena integração dessas pessoas em todas as áreas da sociedade, entre elas está o direito à educação, comum a todas as pessoas, por meio de uma educação inclusiva, como forma de garantir e assegurar o direito de sua integração à sociedade. (BRASIL, 1988).

No que diz respeito à inclusão, tanto o aluno com TDAH como àqueles com deficiência intelectual, física ou algum outro transtorno necessitam de uma visão pedagógica especial. Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996) especificou diversas formas para atender às necessidades destes cidadãos, assegurando a eles o direito a currículos, métodos, recursos educativos e de organização. Além da LDB, que garante a atenção ao aluno com dificuldades, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/ Lei nº 8.069/90) também estabelece o direito às pessoas com deficiência em receber educação, preferencialmente na rede regular de ensino.

O exercício da cidadania prevê o respeito, o conhecimento e valorização das diversidades existentes entre todos os alunos 'independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de população distante ou nômade; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas. Todas essas condições levantam uma série de desafios para os sistemas escolares' que objetivam uma intervenção e a participação responsável na vida social (BRASIL, 1997, p. 17-18).

Compreende-se, portanto, que a escola deve adotar formas de receber e aumentar a inclusão dos alunos, sem exceção, incluindo os com TDAH. Desse modo, a escola deve adaptar-se ao aluno especial, não o aluno à escola. Seja na estrutura ou nos recursos didáticos, ou seja, é preciso investir em melhorias tanto na parte física, como no aperfeiçoamento do quadro de recursos humanos. Trabalhando a escola como um todo, para que de fato a legislação seja cumprida, e todos e todas tenham acesso ao ensino de qualidade, e se sintam incluídos. Conforme argumentos científicos de Moura e Silva (2019):

A escola deve possibilitar reais oportunidades de igualdade no ensino para todos os alunos, usando a flexibilidade nas práticas de ensino, atentando-se ao estilo de cada aprendiz, além de permitir a busca de novas alternativas e adaptações que facilitarão no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo considerando-se que a inclusão constitui um grande desafio para as escolas regulares, que estão sendo chamadas para levar em conta a diversidade e as características e necessidades dos alunos, aderindo um modelo nele centrado e não no conteúdo, com destaque na aprendizagem e não, apenas, no ensino (MOURA e SILVA, 2019 p. 7)

Nota-se no atual momento, que as escolas, sobretudo as municipais e estaduais, carecem de políticas públicas, que venham amenizar e solucionar os diversos problemas enfrentados tanto pelo corpo docente, com a falta de apoio para capacitações, quanto da estrutura física e de equipamentos nas escolas, como a falta de computadores e acesso à internet para alunos. Matiskei (2004) destaca que cabe ao estado buscar novos caminhos para a superação de alguns dos obstáculos presentes no seio social que distanciam os segmentos excluídos do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, do direito à educação. Dentro desse contexto pode-se citar a qualificação dos professores e uso de ferramentas para trabalhar as metodologias ativas.

Rua (1997) define políticas públicas como sendo um conjunto de ações e decisões destinadas a aplicações imperativas de valores, nas quais envolvem mais do que uma decisão, exigem diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Nesse sentido, ações de intervenção à exclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas devem ser adotadas por parte do governo e da sociedade civil, com a finalidade de promover a inclusão social.

Em termos de políticas públicas, Hofling (2001) destaca que é preciso dar atenção às diferentes soluções e padrões estabelecidos para as ações públicas de intervenção, missão esta de responsabilidade da sociedade em ação. O autor discorre, ainda, que o desenvolvimento de políticas paralelas locais, convergentes ou alternativas à política central, são ações de suma relevância para o processo democrático para as políticas de inclusão, no entanto, essas ações não desresponsabilizam a função dos governantes.

No que diz respeito as implementações de políticas públicas de inclusão, para a sua elaboração é preciso que haja normas, diante dessa afirmação Brizolla (2022) retrata que a lógica de implementação está fundamentada nas interpretações que os executores fazem da norma, ou seja, não há interpretações neutras. Isso significa, na prática, que cada executor vai

interpretar a norma a partir de seus valores. Desse modo, resulta-se em uma multiplicidade de implementações. Conforme o mesmo autor, compreende-se que:

- executar uma política pública ou uma norma é um trabalho contínuo de interpretação e de reinterpretação que depende dos atores, do número de atores, do nível de abstração da norma e da estabilidade ou não do contexto da implementação;
- o significado de uma norma se constrói pelas interações entre os decisores e os executores e entre estes e os destinatários;
- a interação significa persuasão e estratégia para imposição de sua própria interpretação e destruição ou descarte das interpretações dos demais atores. O sentido de uma implementação vai depender da dinâmica das interações entre administração pública, atores paraestatais (sociedade civil) e, principalmente, com os destinatários. (BRIZOLLA, p. 11, 2022)

Compreendendo essa análise de implementações de políticas públicas, com a finalidade de aprimorar a sua estrutura, pode-se adotar uma matriz heurística, elaborada por Muller e Sural (2002), fundamentada na abordagem cognitiva das políticas públicas, que constitui um sistema com base na realidade, através da valorização das ideias e das representações. Sendo detalhadas no quadro 1.

Quadro 1: Matriz cognitiva e normativa de interpretação da política pública.

| Matriz Heurística | | |
|-------------------|-----------------------------|--|
| Etapa | Elementos | Definições |
| 1 | Elucidação paradigma | Sistema de crença e referenciais em ação no contexto da implementação da política pública. Contém três níveis: a) definem uma “visão de mundo”; b) realiza-se um levantamento dos eixos de ação desejáveis; e c) onde é realizada a escolha de especificações, é o nível das “decisões menores”. |
| 2 | Produção de identidade | É caracterizada pela produção de identidades e pela delimitação das “fronteiras” de constituição do grupo, organização ou sistema. |
| 33 | Observação lógicas de poder | É a da observação das lógicas de poder. Há uma relação circular entre as lógicas de sentido encontradas e as lógicas de poder: |

Fonte: Adaptação de informações contidas em Muller e Sural, 2002.

Os elementos cognitivos da matriz heurística, apresentados no gráfico, são estratégias capazes de despertar nos executores de políticas públicas a capacidade de adquirir

conhecimentos e desenvolver ações pertinentes aos objetivos que se pretendem alcançar em uma determinada meta, como a de inclusão social na escola. Dessa forma, destacando a influência que as normas sociais globais exercem sobre as políticas e os comportamentos sociais.

Desse modo, Muller e Surel definem a matriz como sendo:

[...] um conjunto de elementos que fazem sistema, que levanta assim mapas mentais particulares. O interesse heurístico de distinguir estes diferentes componentes repousa, essencialmente, sobre o fato de que eles permitem isolar, analiticamente, os processos pelos quais são produzidas e legitimadas as representações, as crenças, os comportamentos, principalmente sob a forma de políticas particulares no caso do Estado. (MULLER E SUREL, p. 47, 2002).

O Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial, com objetivo de fomentar as políticas públicas de inclusão nas escolas, lançou em 2005 um documento subsidiário à política de inclusão, que discorre o seguinte:

A discussão sobre políticas inclusivas costuma centrar-se nos eixos da organização sócio-política necessária a viabilizá-la e dos direitos individuais do público a que se destina. Os importantes avanços produzidos pela democratização da sociedade, em muito alavancada pelos movimentos de direitos humanos, apontam a emergência da construção de espaços sociais menos excludentes e de alternativas para o convívio na diversidade. A capacidade que uma cultura tem de lidar com as heterogeneidades que a compõe tornou-se uma espécie de critério de avaliação de seu estágio evolutivo, especialmente em tempos de fundamentalismos e intolerâncias de todas as ordens como este em que vivemos. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005).

Sanches (2008) discorre que a inclusão de criança com TDAH nas escolas é uma meta desafiadora para os docentes e para escola de modo geral, pois precisam criar meios alternativos para aprender a trabalhar nessa perspectiva. Desse modo, observa-se que o professor tem duas funções: a de ensinar e aprender. A autora ainda destaca que a procura por novas técnicas e metodologias para ensinar tem levado muitos professores a diversificarem suas aulas, com o objetivo de atender as necessidades desse público e, também, melhorar o nível de aprendizagem da sala como um todo.

Garcia (2006) explica que:

“Inclusão social” e “educação inclusiva” são expressões que ganharam importância no discurso de diferentes correntes político-ideológica nos últimos anos. Debates com tais finalidades têm focalizado as chamadas “minorias” ou “grupos excluídos” que, numericamente, representam a maior parte da população mundial. É exatamente um diagnóstico de produção de “exclusão social” que tem justificado a necessidade de propor políticas que contemplem a “inclusão social (GARCIA, 2006, p.1)

Analisando as reflexões citadas, nota-se que para atingir uma educação de qualidade para os alunos com TDAH são primordiais duas frentes de trabalhos, sendo: a qualificação pedagógica aos docentes que irão lecionar para esse público e as escolhas das metodologias a serem aplicadas em sala de aula. Dentro dessa afirmativa, Guerin, Grehs e Coutinho (2019) relatam que é possível vencer os desafios em relação à participação dos alunos com TDAH rumo a uma aprendizagem efetiva. Segundo os autores, isso é possível a partir de projetos específicos para atender esses alunos, que se conscientize o professor quanto à necessidade de uma qualificação adequada diante desses desafios, bem como em sala de aula no desenvolvimento das atividades com os alunos, facilitando o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o processo de inclusão produz um efeito real, e o aluno com TDAH não somente é inserido na escola, como também é incluído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil, como um país democrático de direito, por meio de suas legislações, garante o acesso ao ensino a todos os seus cidadãos, assegurando o direito ao ensino e aprendizagem independentemente de raça, crença e, neste caso específico, também às pessoas com necessidades especiais, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988, e desse modo proporcionar o direito à inclusão social. Entretanto, atualmente, na prática esse direito tem sido violado, pois na maioria dos casos os alunos são somente inseridos e não incluídos, não recebendo amparos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem, podendo até mesmo gerar uma evasão escolar de alunos com necessidades especiais, como os com TDAHs, caso estudado nessa produção científica.

A metodologia do estudo, proporcionou alcançar resultados satisfatórios diante dos objetivos traçados. Entre eles destaca-se a importância da observação por parte do professor para realizar um pré-diagnóstico do aluno que apresenta o TDAH, para que, posteriormente, o aluno seja encaminhado aos profissionais capacitados. Vale ressaltar que, para que isso ocorra, o professor precisa ter uma visão qualificada e, nesta questão, entra a importância das políticas públicas e das ações implementadas por diversos atores da sociedade, em prol de um ou mais objetivos que venham beneficiar a inclusão social das pessoas com transtornos.

Essas ações devem ser adotadas principalmente pela iniciativa governamental. No caso específico, para um melhor preparo do professor no ensino e aprendizagem do aluno com

TDAH, o governo deve oferecer cursos de qualificação ao corpo docente, para que desse modo os educadores estejam preparados a elaborar as aulas adaptadas a esses alunos, seja por meio de metodologias ativas como o uso de jogos digitais ou físicos, seja por estratégias de ensino que mais se adaptam às necessidades do aluno.

A influência da sociedade, para implementação de políticas públicas, é de fundamental importância para uma ação de intervenção junto às escolas que apresentem dificuldades em relação a inclusão de alunos com TDAH. Portanto, é dever do poder público e da sociedade como um todo, adotar medidas para que de fato aumente a inclusão de crianças com TDAH dentro das escolas, e os desafios sejam superados.

Ressalta-se que a solução para os desafios pedagógicos da inclusão de crianças com TDAH nas escolas exige um trabalho em conjunto, realizado por uma equipe multidisciplinar. A responsabilidade da inclusão dos alunos com TDAH não é somente do professor educador e sim de toda equipe escolar, com apoio extraescolar. A equipe multidisciplinar deve ser formada por professores, psicopedagogos, psicólogos e psiquiatras, e pelos pais e/ou responsáveis, entre outros atores envolvidos. Para que, desse modo, os resultados propostos sejam satisfatórios e a criança possa se sentir não somente inserida, mas também incluída.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, C.R.M; SILVA, W.A.P; FILHO, J.F.B; SILVEIRA, J.C.C. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). **RMMG - Revista Médica de Minas Gerais**. 2011.
- BOIMARE S. **Crianças impedidas de pensar**. São Paulo: Editora Paulinas, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1997.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **DOCUMENTO SUBSIDIÁRIO À POLÍTICA DE INCLUSÃO**. Brasília. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. Ministério da saúde. **Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH**. Biblioteca Virtual em Saúde. Brasília. 2014.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRIZOLLA. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5379--Int.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2022.

CARVALHO RE. **Removendo Barreiras para a Aprendizagem. Educação Inclusiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DE LA GUÍA, E.; LOZANO, M. D.; PENICHER, V. M. R. *Educational games based on distributed and tangible user interfaces to stimulate cognitive abilities in children with ADHD.* **British Journal of Educational Technology**, v. 46, n. 3, p. 664-678, 2015.

ELDAOU, B. M. N.; EL-SHAMIEH, S. I. *The effect of playing chess on the concentration of ADHD students in the 2nd cycle.* **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 192, p. 638-643, 2015.

GARCIA, R. M. C. **Discursos políticos sobre inclusão: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil.** GT: Educação especial n.15. UFSC .2006.

GUERIN, Cintia; GREHS, Bruna; COUTINHO, Cadidja. Estratégias Educativas e Recursos Pedagógicos para o Ensino e Aprendizagem de Alunos com TDAH: Uma Revisão Integrativa. **Revista Valore**, Volta Redonda, 4 (1): 923 – 935, 2019.

HOFLING, Eloísa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Caderno do CEDES (UNICAMP), Campinas, ano XXI, n. 55, nov. 2001, p. 30-41.

KUPFER, M. C. (2001). *Educação para o futuro* (2ªed.). São Paulo: Escuta

LOPES, Maria. **Inclusão, ensino e aprendizagem do aluno com TDAH.** Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão, da Faculdade UAB/UNB - Polo de Brasília. Brasília, 2011.

MATISKEI, A.C.R.M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 185-202. Editora UFPR. 2004.

MOREIRA, Walter. **Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção.** 2004. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/19/o/Revis__o_de_Literatura_e_desenvolvimento_cient_fico.pdf> Acesso em: 23 nov. 2021.

MOURA, Luciana; SILVA, Keliene. Alunos com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade): um desafio na sala de aula. **Revista Eletrônica Acervo Saúde.** ISSN 2178-2091. 2019.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas.** Pelotas: EDUCAT, 2002.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (Org.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais.** Belo Horizonte: UFMG, 2000.

OLIVEIRA, K. S., DOS SANTOS LIMA, C., & COUTO, F. P. *Jogos digitais e funções executivas em escolares com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): algumas reflexões*. **Cenas Educacionais**, v. 2, n. 1, 2019.

POETA, Lisiane; ROSA, Schilling; NETO, Francisco. *Estudo epidemiológico dos sintomas do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e transtornos de comportamento em escolares da rede pública de Florianópolis usando a EDAH*. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo, v. 26, n. 3, Set/2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462004000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 set. 2021.

REIS, Aline et al. **TDAH – Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade: uma conversa com educadores**. São Paulo: Novartis, 2011.

RITTER, Helena Straceione. *Psicopedagogia atuando na reeducação dos pais de crianças com TDAH*. **Clínica Psicopedagogia**, São Paulo, Jan, 2009.

ROHDE LA, BENCZIK EBP. **Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade. O que é? Como posso ajudar?** Porto Alegre: ARTMED, 2003.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: Conceitos básicos**. Manuscrito, elaborado para el Programa de Apoyo a la Gerencia Social en Brasil. Banco Interamericano de Desarrollo: INDES, 1997. Disponível em: <https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-em-gestao-de-politicas-publicas/processo-seletivo/SiteAssets/Paginas/default/RUA.pdf>. Acesso em 17 abr 2022.

SANCHES, Vera Lúcia. **O PROCESSO DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO DO ALUNO COM TDAH NA ESCOLA PÚBLICA**. Programa de Desenvolvimento Educacional. Universidade Estadual de Londrina. 2008.

SENA, Simone da Silva; DINIZ NETO, Orestes. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA ABB. *Mentes Inquietas. Entendendo Melhor o Mundo das Pessoas distraídas, Impulsivas e Hiperativas*. São Paulo. **Revista Gente**, 2003.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Júlia Rafaella Guimaraes de Sousa
Stela Rodrigues Ribeiro
Vitor Savio de Araújo Gomes

INTRODUÇÃO

A contação de história acompanha a humanidade desde sempre, enquanto primeira expressão de código linguístico do homem. As tradições orais são importantes instrumentos para a interação humana, bem como fator de socialização e participação na vida cidadã, tendo como característica repassar os conhecimentos para as futuras gerações. Porém, com os avanços tecnológicos e científicos facilitando a vida humana, esses hábitos vão se perdendo com o tempo.

O ato de contar histórias socializa, instrui e diverte as crianças. Através do contato com um livro ou uma história contada, as crianças vão se identificando e conhecendo um mundo imaginário e divertido. O contato com as histórias permite a significação, que desperta o interesse pela leitura de prazer, provocando sensações e sentimentos. Para Busatto (2006, p. 58)

[...] contar histórias pode ser um fermento para o imaginário. Elas nascem no coração e, poeticamente circulando, se espalham por todos os sentidos, devaneando, gritando e até chegar no imaginário. O coração é um grande aliado da imaginação nesse processo de produção de imagens significativas. Com o coração, a gente sente e vê com os olhos internos as imagens que nos fazem bem.

Entretanto, o que vemos são as escolas se voltarem para a preparação do aluno apenas com imposições literárias, para cumprir os planejamentos impostos, levando a aprendizagem de forma tradicional e mecânica. Sobre o ensino de leitura, Kleiman (2002, p. 30) pontua que “[...] a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de línguas”. A partir desta perspectiva, tem-se como problemática de que forma utilizar os livros literários para estimular o processo de letramento dentro de sala de aula, visando à formação do sujeito-leitor.

Foram levantadas hipóteses em que se deve trabalhar com a utilização de metodologias voltadas para as práticas de leitura e interpretação, onde o gosto pela leitura é um processo de construção, bem como trabalhar a realidade da criança, de forma significativa, contextualizando as histórias, de modo que seja lúdico para transformar, libertar e permitir que ajam sobre a sociedade.

Assim, acreditamos que a leitura implica nos processos de desenvolvimento e aprendizagem para a formação do indivíduo, uma vez que o hábito da leitura quando introduzido na vida infantil, favorece uma melhor percepção de mundo, além de contribuir com o desenvolvimento pessoal e cognitivo da criança, ampliando o vocabulário, escrita, memória, interpretação, atenção e a reflexão, despertando com o lúdico a sua sensibilidade a sua curiosidade e também a criatividade, ampliando a visão de mundo dessas crianças e aprimorando a comunicação com o outro.

Desta forma, o professor deve agir de forma mediadora e sempre tentando alcançar a significação, proporcionando para o aluno vivências e experiências com as histórias, pois “através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica” (ABRAMOVICH, 1997, p. 17), ampliando assim, as possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social, desenvolvendo sua capacidade reflexiva e o pensamento crítico que conduzem as suas tomadas de decisões.

Para a construção deste artigo, foi realizada a revisão bibliográfica sobre o ensino de leitura, letramento literário e a formação do professor, a fim de compreender a importância da leitura e identificar a relação das crianças com os livros e os benefícios da contação de história no aprendizado e na condução do seu desenvolvimento. Iremos utilizar também a pesquisa de campo, a fim de procedermos na análise das práticas literárias utilizadas no ambiente escolar, visando a observação da postura crítica, interpretativa e participativa das crianças.

METODOLOGIA

Como percurso para a presente pesquisa, foi adotada a abordagem de revisão bibliográfica, que na concepção de Gil (2002, p. 44), se dá através da revisão e seleção de materiais já produzidos como revistas, jornais, livros, periódicos e outros. Em segundo momento foi adotada a pesquisa de campo, que de acordo com (LAKATOS & MARCONI 1991, p. 186): “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.”.

A investigação somada com a pesquisa bibliográfica, proporcionou a reunião de um conjunto de informações que foram documentadas no presente artigo. Com efeito, caracterizou-

se também como uma pesquisa descritiva de caráter qualitativo e exploratório, que segundo Gil (2002, p. 42) é a pesquisa que

[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Como percurso metodológico, em primeiro momento a pesquisa se delinea por meio de reflexões, nas quais os caminhos que foram percorridos concentram-se na importância da leitura e do processo de letramento literário através da contação de histórias dentro da aprendizagem e desenvolvimento crítico e reflexivo da criança, bem como a reflexão a respeito da formação de professores para o ensino de leitura na escola, elencando estratégias de metodologias de ensino capazes de traçar possibilidades de aplicação da contação de histórias na atuação dentro do espaço escolar.

O segundo momento, foi realizado através do acompanhamento da contação de história que a biblioteca de uma escola privada de Goiânia proporciona aos seus alunos, onde foi observada e analisada a postura crítica, interpretativa e participativa das crianças. A etapa contribuiu também para procedermos a análise das práticas literárias utilizadas no ambiente escolar pelo docente. Este estudo foi realizado através da revisão bibliográfica sobre o ensino de leitura, letramento literário e a formação do professor a partir das contribuições de Abramovich (1997), Sisto (2010), Cosson (2006), Kleiman (2004), Busatto (2003) e Lerner (2001).

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA AS CRIANÇAS

A contação de histórias é uma atividade que surgiu antes mesmo da invenção da escrita e que acompanha a vida humana há milhares de anos. A prática de contar histórias contribuiu com o ser humano em sua adaptação e evolução, uma vez que, através da oralidade pôde transmitir de geração em geração conhecimentos históricos.

Desde que o mundo é mundo, o homem sempre esteve ao lado de suas narrativas, ao redor do fogo, por meio da escrita rupestre entremeada de sons guturais até a elaboração da linguagem. Contando sua própria história e a do mundo, o homem vem se utilizando da narrativa como recurso vital e fundamental. Sem ela, a sociabilidade e mesmo a consciência de quem somos não seria possível. (BEDRAN, 2012, p. 25).

A necessidade de contar, recontar e ouvir histórias veio na busca para descobrir e explorar o sentido da vida em uma jornada cheia de descobertas e conhecimentos que foram decisivos para a formação cultural de cada povo. Segundo Tettamanzy e Torres (2008, p. 02):

Antes da escrita, todo saber era transmitido oralmente. Deve-se a isto toda a importância dada à memória nas sociedades tradicionais, pois a memória era o único recurso para armazenar e transmitir o conhecimento às futuras gerações. O ato de contar histórias remete a este tempo em que o homem confiava na sua memória e nas suas experiências, resgatando qualidades tão necessárias ao desenvolvimento humano.

Durante muito tempo, a tradição oral foi o jeito mais importante de passar informações adiante, era a forma de comunicação possível para perpetuar histórias, valores, crenças e costumes dos povos, podendo retratar pessoas, lugares, desejos e acontecimentos. A oralidade possibilitou ao homem a capacidade de memorizar, narrar e transmitir ensinamentos através da palavra falada.

De acordo com Cosson (2006, p. 16) “Nosso corpo linguagem é feito das palavras com que o exercitamos, quanto mais eu uso a língua, maior é o meu corpo linguagem e por extensão, maior é o meu mundo.” O mundo é expandido pela linguagem, e esse mundo é simultaneamente individual e coletivo. Individual, pois é composto pelas experiências e conhecimentos de cada um e coletivo por se constituir nas diversas interações com o mundo, onde adquirimos a linguagem por meio das palavras que são transmitidas pela sociedade que fazemos parte.

Por ser um instrumento de comunicação, a linguagem tem a capacidade de transmitir instruções, ordens, pensamentos, vontades e informações, e desta forma, ela é transformada cotidianamente. Pela linguagem interagimos, e por ela somos constituídos através dos sentidos e significados que são atribuídos.

Então cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17). No momento em que há o contato oral com o universo literário o desenvolvimento das habilidades se inicia, e ao serem estimulados ao longo do seu processo de desenvolvimento dão passos para se tornarem bons leitores. Porém, essas possibilidades devem estar presentes no cotidiano escolar e familiar das crianças desde muito cedo.

A família para a formação de leitores é peça fundamental, pois quanto mais envolvida em um ambiente letrado, haverá mais aproximação da criança com os livros, pois como sabemos a família assim como os professores são exemplos que as crianças seguem. O ato de contar histórias é de grande importância no processo de aprendizagem e uma valiosa ferramenta no ambiente educacional, uma vez que se associa a ludicidade.

O lúdico é importante no acolhimento da diversidade cultural, pois desperta a vontade de aprender sobre e compreender o outro, mas também é mais um elemento que modifica a história e o contexto. Quando adicionamos brincadeiras e estimulamos as crianças a interagir com a história contada, ela se apropria do conteúdo, faz relações com as suas vivências e imprime a sua própria marca. (BRAGA; GONÇALVES; SOARES, 2014, p. 7).

As histórias têm oferecido para o ser humano o acesso a todas as áreas do conhecimento. Para Busatto (2003, p. 10) “Contar histórias é uma arte porque traz significações ao propor um diálogo entre as diferentes dimensões do ser”. Formar alunos leitores é torna-los capazes de transformar o meio social no qual estão inseridos permitindo-lhes inferir, comparar, questionar, relatar e observar tudo o que os cercam, propiciando um despertar para várias experiências culturais e afetivas levando-os a ser quem são, Sisto (2010, p. 1) diz que

Ao ouvir uma história, as crianças (e o leitor em geral) vivenciam no plano psicológico as ações, os problemas, os conflitos dessa história. Essa vivência por empréstimo, a experimentação de modelos de ações e soluções apresentadas na história fazem aumentar consideravelmente o repertório de conhecimento da criança, sobre si e sobre o mundo. E tudo isso ajuda a formar a personalidade!

As crianças são instigadas a uma ressignificação da história, onde tomam posições, solucionam problemas e experimentam outras formas de agir através da correlação da história ouvida com a sua realidade vivida. Para ter contato com os textos literários não é necessário que se tenha o total domínio da escrita, pois a criança pode interagir de várias formas com as histórias e interpretá-las de seu modo, despertando uma relação com diferentes sentimentos e visões de mundo. Possibilitando o desenvolvimento intelectual e a formação de princípios individuais de seus próprios sentimentos e ações, os quais ajudarão na sua formação pessoal e na sua capacidade crítica.

Para Busatto (2003), o ato de contar histórias para as crianças é uma atividade necessária e imprescindível no processo de desenvolvimento, socialização e aprendizagem da criança e que deve ser desenvolvida e valorizada no meio escolar, a fim de potencializar a linguagem e diferentes outras habilidades. Já para Coelho (1984, p. 12),

[...] a história é importante alimento da imaginação. Permite o uso da linguagem, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos. Agrada a todos, de modo geral, sem distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida. Descobrir isso e praticá-lo é uma forma de incorporar praticidade à vida, [...].

O propósito é levar o indivíduo a descobrir novos mundos, é instigar a criança a identificar-se, contar, imaginar e recontar as histórias ouvidas. É despertar a curiosidade de ser um leitor que represente a vida através das palavras, deixando prazer, criatividade e aprendizagem entrelaçados. É neste sentido que Abramovich (1997, p. 35) enfatiza que “A

contação de história é fonte inesgotável de prazer, conhecimento e emoção, em que o lúdico e o prazer são eixos condutores no estímulo à leitura e à formação de alunos leitores”.

Contar histórias proporciona à criança despertar a criatividade e ir além de seu tempo e espaço, podendo se imaginar em outros mundos e situações diversas. Nas palavras de Betty Coelho (1999, p. 26), “a criança que ouve histórias com frequência educa sua atenção, desenvolve a linguagem oral e escrita, amplia seu vocabulário e principalmente aprende a procurar nos livros novas histórias para o seu entretenimento”. Por ser uma prática social, quando inserida no âmbito escolar, dá-se a oportunidade de grande auxílio na prática docente, possibilitando a criança desenvolver-se como leitores críticos e com capacidade de interpretação, pois lendo, se aprende a interpretar os diversos mundos que a literatura apresenta, e ao saber interpretar acontece o ato de criticar.

O uso da contação de histórias pode trazer um caminho infinito de descobertas, incentivando não apenas a imaginação, mas também um conjunto de recursos que auxiliará no desenvolvimento. Contar histórias é entrar no íntimo do indivíduo que as ouve, é levar a criança a intrigar-se com as histórias, provocando-as a pensar e a se encantar com as narrativas.

INFLUÊNCIA DA CONTAÇÃO NO PROCESSO DE LETRAMENTO

A leitura e a escrita estão por toda parte. Entrar em contato com o mundo letrado já se faz presente na vida das crianças desde muito cedo, tendo em vista que tudo a sua volta torna-se fonte inesgotáveis de estímulos direcionados para o seu desenvolvimento. Para Kleiman, o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 2004, p. 19). Portanto, o sentido é que não basta apenas decodificar e codificar o uso da leitura e da escrita, o sujeito deve utilizá-las em diversos lugares e situações variadas em seu cotidiano. Araújo e Silva (2021) também destacam a importância da formação de leitores críticos desde os primeiros anos da educação básica, com o intuito de ultrapassar a barreira da mera decodificação até chegar à leitura interpretativa crítica, que provoca transformações pessoais e na sociedade.

Segundo Cosson (2006) o letramento é contínuo e permanente. É um processo que começa quando se tem acesso as palavras, seja pelas cantigas, pela conversa, pelos brinquedos, pelos jogos e brincadeiras ou pela história contada. Antes mesmo de ir para a escola a criança já tem um repertório que lhe acompanha, e esse repertório nada mais é que o conhecimento do

funcionamento da linguagem literária que será explorada e aprofundada pela escola. Desta forma, a criança sempre estará em processo de ampliação e desenvolvimento desse repertório, pois ninguém nasce leitor, e sim se torna leitor processualmente.

O ato de leitura é um processo contínuo de interpretações que está aberto às trajetórias pessoais de cada leitor. Deve-se pensar que o propósito de qualquer leitura não é apenas decodificar, mas sim entrar no texto, construindo e atribuindo-lhe significados, proporcionando uma consciência para compreender-se no mundo de maneira crítica e interativa. Assim, a riqueza da leitura está na experiência do leitor com os livros e no significado que os textos desencadeiam em sua mente. Para Jales (1992, p. 12): “O fascínio da leitura consiste exatamente no desvendar do mistério, no desenrolar do fio da imaginação, na viagem maravilhosa pelos caminhos do inconsciente, no domínio que a pessoa exerce sobre a palavra, entendida como uma porta aberta para o sonho e a fantasia.”

Vale lembrar que, “contudo, antes desse processo de potencialização do ato de ler, a mediação docente, nesse percurso, é preponderante.” (DERING; MARTINS; SILVA, 2019, p. 305). Desta forma, despertar na criança o prazer e o hábito de leitura, é de suma importância, pois é através dessa interação com os livros que viverão experiências que contribuam para o processo de letramento e participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais. Assim, “Entendemos que a leitura pode ser trabalhada de forma que busque trazer reflexões do sujeito frente ao mundo, visto, principalmente, a gama de informações que recebemos.” (SILVA; DERING, 2020, p. 80).

Assim, por meio da literatura a criança compreende o que acontece ao seu redor, sendo capaz de interpretar diferentes situações que surgem em seu caminho. Conhecendo a realidade e relacionando-as com suas experiências pessoais. Segundo Abramovich (1997, p. 16): “É importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... escutá-las é o início da aprendizagem para ser um bom leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]”.

O conhecimento é adquirido a cada livro lido. É no folhear as páginas, na admiração pelas ilustrações e ao correr os pequenos dedos sob as letras que a criança deixa fluir entre o real e o imaginário. É nesse momento que acontece uma experiência rica pelo contato com os textos literários que acabam proporcionando diferentes ambientes, opiniões, visões e realidades da que o leitor já vivencia. A leitura é capaz de provocar emoções, anseios e sensações, e leva quem está lendo a lugares que apenas a imaginação pode promover essa fantasia. Nesse

contexto, no universo infantil, o livro se torna mágico nas mãos de uma criança, estimulando-a a vivenciar cada vez mais experiências com a literatura.

Para que o aluno tenha prazer na leitura, ele precisa passar pelo letramento literário, que acontece através da motivação, ou seja, deve-se provocar a vontade no aluno com experiências vividas que são cruciais no processo de formação do leitor. Portanto, a prática do letramento deve ser voltada para o educando, buscando formas significativas que alcancem seus interesses. Cosson (2006, p. 65) defende que

na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Portanto, a promoção do letramento e a abordagem do texto literário deve vir partindo das experiências e habilidades que as crianças já dispõem, tendo em vista a literatura e sua diversidade, valorizando as práticas sociais nas quais os alunos estão envolvidos também fora da escola. Desta forma, a aprendizagem através da vida prática contribuirá para a interação, integrando a vida dos alunos, não se limitando apenas ao espaço escolar.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

A leitura literária precisa ser aprendida e são os professores os responsáveis por ensinar e a formar cidadãos leitores que estejam preparados para a vida, que sejam autônomos, críticos e conscientes de seu papel. Para Sisto (2005, p. 28) “é exatamente do fascínio de ler que nasce o fascínio de contar. E contar histórias hoje significa salvar o mundo imaginário”.

O professor é a ponte entre a criança e o conhecimento. Para Freire (1979), a ação docente é a base de uma boa formação escolar para a construção de uma sociedade pensante. Portanto, para que isso seja possível, o docente precisa assumir seu verdadeiro compromisso e encarar o caminho do aprender a ensinar.

Para que a leitura seja desmistificada, o professor deve buscar a contextualização da história alinhando ao interesse do educando, de forma que o livro se torne o que de fato é, um objeto de entretenimento, lazer e conhecimento. As mais variadas experiências que as crianças terão com os livros e suas histórias despertarão o interesse e a curiosidade para o mundo letrado, instigando-os ao encantamento pelo mundo da leitura. Nesse sentido, Silva (2011, p. 34) aponta que:

o professor, ao contar história e discutir com os alunos, está promovendo sua socialização e desenvolvendo seu senso de moralidade, sem entregar para [criança] prontos, conceitos e saberes que ela precisa construir. O objetivo não é ‘transmitir o valor’ ou ‘encontrar a resposta certa’, mas ensinar a criança a pensar. Só assim ela será socializada.

Sobre ler para as crianças, Abramovich (1997), destaca como um importante momento de descobertas e aprendizagens. No ambiente educativo, a construção e reconstrução dos saberes inerentes ao desenvolvimento de práticas que possibilita os professores construírem um sentimento e um sentido, onde podem criar e recriar situações que permitam a participação efetiva de práticas letradas dando oportunidades de ampliação e imersão no mundo da escrita e da leitura. Sobre a perspectiva apresentada, Freire (1996, p. 71) afirma que:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, em como ter uma prática educativa e aquele respeito, que se deve ter ao educando, se realize um lugar de ser negado, isso exige de mim reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com educandos.

Segundo Lerner (2001) a capacitação dos professores é importante para que a escola se transforme em uma sociedade de leitores e escritores, que leem por diversos motivos, seja para compreender o mundo, buscar informações, para se comunicar ou apenas para ter vivências com o mundo das literaturas, transformando então em tantos motivos reais e importantes.

As histórias sempre acabam encontrando quem as conte e quem as escute; se as crianças forem incentivadas desde bem cedo a ter contato e valorizar este tipo de arte, se os professores se comprometerem a serem mediadores desde mundo mágico da leitura, cremos que não haverá no mundo jamais a falta de contadores de histórias, de leitores, de escritores, e de valorizadores de histórias (FELIPE, 2018, p. 53).

Desta forma, o trabalho pedagógico tem que ser reorganizado, à necessidade de uma adequação onde leve as crianças a terem situações em que se permita participarem efetivamente de práticas letradas. Através do alinhamento de teoria e prática, e o professor tendo conhecimentos para agir e mediar como um verdadeiro agente social para a formação de leitores.

DIFERENTES PRÁTICAS LITERÁRIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

A leitura se constitui na estruturação da base do ensino, pois está no início da aprendizagem dos indivíduos e conduz toda sua trajetória escolar pelas etapas do conhecimento. Assim, o incentivo à leitura deve começar na infância, pois é o momento em que a criança começa a descobrir o mundo da imaginação e das descobertas. Rodrigues ressalta que o

professor deve ir “[...] transformando essa leitura em um momento agradável, desenvolvendo a sensibilidade e a inteligência, e assim, motivando e inserindo o pequeno leitor na comunicação com o universo das literaturas infantis” (RODRIGUES, 2015, p. 243).

O contar histórias é um ato lúdico, de interação entre o contador e o ouvinte. Para despertar nas crianças o gosto pela leitura, é essencial um ambiente bem preparado, mesmo que seja simples, será a presença de elementos que fará o lugar diferenciado e transmitirá ao ouvinte a fantasia e o encantamento. Mateus et al. (2014, p. 56) enfatizam que “[...] contar histórias é saber criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte.”

Antes de o contador narrar as histórias para as crianças, ele deve apropriar-se dela, encantar-se. Coelho completa que: “Estudar uma história é, em primeiro lugar, divertir-se com ela, captar a mensagem que nela está implícita e, em seguida, após algumas leituras, identificar os elementos essenciais”. (1999, p. 21). Ao sentir as histórias e suas emoções, haverá mais sentidos na forma como o contador trabalha o ambiente ao seu favor, influenciando o desenvolvimento de percepções sobre a vida e as relações sociais que as crianças estão inseridas.

Inicialmente, o professor-contador de histórias detém o poder do saber e de organizar em objetivos em estratégias, definindo o que, como, quando e onde contar. Na segunda etapa, o sujeito da ação é o aluno e não mais o professor. Por mais que os comandos sejam os mesmos em um universo de sala de aula, em qualquer faixa-etária lida-se, querendo ou não, com o elemento surpresa, que é a singularidade de cada pessoa. Nesse caso, manifesta na sua forma de perceber e de captar o mundo. Suas experiências atreladas ao contexto imediato, ou seja, a intertextualidade, que aqui é bastante subjetiva, expressa-se na fala o ou na escrita do recontador (SILVA apud LEMOS, 2009).

Assim, são vários os critérios que o professor deve ter na hora de selecionar a obra, tendo que levar em consideração a faixa etária da turma, o grau de entendimento, a realidade do aluno, a motivação esperada por eles, dentre outros. As histórias, portanto, devem vir recheadas de significados, para que assim o leitor possa construir um sentido literário para o que está experienciando por meio da leitura ou da contação.

Quando se conta uma história, começa-se a abrir espaço para o pensamento mágico. A palavra com seu poder de evocar imagens, vai instaurando uma ordem mágico-poética, que resulta do gesto sonoro e do gesto corporal, embalados por uma emissão emocional...é ele o elo da comunicação. (SISTO, 2005, p. 28)

Portanto, o encontro do leitor com a obra deve ser uma estratégia pedagógica que possibilite a experiência literária. E tal experiência será alcançada através de um planejamento

didático que oriente o aluno a entrar no texto e concretizar esse encontro pessoal de maneira bem sucedida.

Segundo Teberosky e Colomer (2003) as mais diversas práticas literárias levam as crianças a mundos novos, onde não precisam se prender a rotinas. Assim, as práticas literárias podem ser realizadas por meio da representação de uma história, ou com exposições de diferentes versões de uma mesma história ou podendo ser recontada do seu jeito em uma roda.

Não podemos nos deter apenas na contação de história, o professor pode utilizar-se de vários recursos como: desde simples narrativa; histórias narradas com auxílio do livro; com gravuras; com Flanelógrafo; desenhos, com Recortes; painéis; carimbos; dobraduras; legumes; teatro de sombras; Mala mágica. Enfim são várias as estratégias para tornar as histórias mais dinâmicas. Dependerá da criatividade do professor para desenvolver um trabalho satisfatório com os alunos. (ABRAMOVICH, 2003 apud SANTOS, 2014, p. 17)

A interação entre a obra literária e a criança acontece de maneira lúdica, simbólica e fantástica. É através das práticas pedagógicas adequadas que a criança terá uma maior compreensão do texto e do contexto transmitidos na narrativa. Uma metodologia baseada através de histórias traz bons resultados nas finalidades educativas. Portanto, a literatura não deve ser utilizada como apenas para o hábito de ler ou para cumprir planejamentos.

Desta forma, a prática de leitura não pode ser uma tarefa rotineira de textos repetitivos e com atividades mecânicas que violem as experiências de leitura, nos quais não abrem espaços de reflexão no seu modo de ser e estar no mundo. Assim, as concepções pedagógicas adotadas devem considerar as crianças como indivíduos autônomos e criativos que são construtoras de conhecimento. Paulo Freire (1982) diz que o ser humano aprende a ler os demais textos a partir da leitura de mundo, e a literatura oral, por expandir a leitura de mundo, apresenta-se como uma ferramenta que aguça e excita a curiosidade e a imaginação.

Criar o hábito nas crianças de ler e ouvir histórias, desenvolve lhes uma melhor percepção crítica de mundo. A inserção do hábito em seu cotidiano desperta o gosto pela leitura, que será desenvolvida ao longo de sua formação. Desse modo, contribui com o desenvolvimento pessoal e social da criança, alcançando um estímulo de aventura experienciada pelo próprio educando de forma prazerosa e significativa. “O contar histórias e trabalhar com elas como uma atividade em si possibilita um contato com constelações de imagens que revela para quem escuta ou lê a infinita variedade de imagens internas que temos dentro de nós como configurações de experiência.” (MACHADO, 2004, p. 27).

Portanto, cabe ao professor possibilitar oportunidades e planejar situações em que as crianças vivenciem as práticas de leitura, cada vez mais carregadas de intenções, onde respeite as individualidades, incentivando suas potencialidades, encorajando as crianças a imaginar e se expressarem criando e narrando suas próprias histórias. Estas experiências dentro da sala de aula, tornarão as crianças protagonistas na experiência para ampliar a sua imaginação e a fantasia.

RELATOS DA PRÁTICA DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

76

Este capítulo traz a análise dos resultados obtidos a partir da observação da atividade de contação de história desenvolvida pela biblioteca de uma escola privada de Goiânia com uma turma do 2º ano do ensino fundamental nos anos iniciais. A biblioteca da escola que dispõe de um rico acervo de livros, desenvolve a contação de histórias para seus alunos nas salas de aula buscando despertar nas crianças o interesse pelo mundo imaginário dos livros. A visita para a contação se dá uma vez na semana, onde o livro escolhido é de acordo com os interesses da professora regente ou quando surge algum tema de investigação pelos alunos. Ainda, a fim de proporcionar um maior contato com os livros literários e ampliar os horizontes linguísticos, quinzenalmente as crianças escolhem e levam para ler com a família um livro da biblioteca.

A princípio, a pesquisa de campo consistiu-se na observação da postura crítica, interpretativa e participativa das crianças. Os dados coletados foram analisados também através da compreensão e análise das diferentes práticas literárias utilizadas no ambiente escolar pelo contador, e com base no referencial teórico desenvolveu-se a reflexão sobre a proposta do incentivo na construção de um sujeito-leitor.

A biblioteca da escola que desenvolve a contação de histórias tem o papel de apoiar o desenvolvimento de atividades pedagógicas dispondo de um espaço acolhedor e confortável para a prática de leitura e pesquisa. Para auxiliar as crianças e organizar o espaço, a biblioteca atua com dois profissionais. Segundo Douglas (1971) “o bibliotecário deve compreender as crianças, saber conquistá-las, dirigi-las, ter espírito de curiosidade, animação, boa saúde, tato, entusiasmo, energia e saber lidar com adultos tanto quanto com criança”. Para a pesquisa, acompanhamos o assistente bibliotecário Klever Araújo Padilha, que atualmente está no 8º período do curso de pedagogia. Klever Araújo desenvolve o seu trabalho dentro da escola há cinco anos, onde iniciou a sua trajetória como estagiário desenvolvendo uma mediação

importante para provocar a imaginação, a vontade de ler com prazer e a vontade de que as crianças cada vez mais frequentem a **biblioteca**.

Figura 1 – organização da biblioteca



Fonte: Elaboração das autoras (2021)

O livro literário escolhido e recontado pelo assistente bibliotecário Klever Araújo foi a história de Trudi e Kiki da autora Eva Furnari. O livro é uma divertida comédia que mostra a aventura de uma bruxinha e uma menina *comum* que foram trocadas por acidente em uma festa do dia das bruxas por suas mães. Trudi e Kiki eram diferentes na aparência, na cultura, nos costumes e até falavam línguas diferentes, porém havia interesses em comum, elas adoravam uma festa e sabiam se divertir. Assim, perceberam que os interesses ajudariam na comunicação entre elas, nós mostrando que nenhuma diferença pode impedir uma amizade.

Figura 2 – Obra literária escolhida



Fonte: Editora Moderna (2019)

O conto visou a exposição das diferenças, salientando a aparência, a cultura, os costumes e as línguas. Desta forma, o que foi trabalhado com as crianças na sala de aula foi o respeito à subjetividade de cada um, onde devemos valorizar as individualidades daqueles que estão a nossa volta.

O assistente bibliotecário Klever Araújo desenvolve sua prática através da recontação, na qual utiliza os textos literários com diferentes elementos para tornar os momentos mais atrativos para as crianças, acrescentando recursos visuais como objetos, roupas, fantoches, dobraduras entre outros. Para a história de Trudi e Kiki foram utilizados fantoches de pano e papel, que representavam as personagens principais e suas mães. Para Silva (2017), o uso desses faz com que as crianças sejam estimuladas na imaginação e em sua linguagem, uma vez que facilita a concretização das fantasias e a expressão dos sentimentos.

O uso do fantoche, dedoches, aventais e tapetes de contação de histórias caracterizam-se pela personificação dos seres inanimados com o intuito de não só de divertir, mas de proporcionar a aprendizagem. Sendo um importante aliado, pois ajuda também na construção da identidade da criança, onde ela experimenta diferentes sensações e

emoções. Estes recursos podem ser confeccionados com materiais recicláveis, pelas próprias crianças e através de trabalhos manuais na preparação de personagens, cenários, roupas e adereços. Proporcionando o desenvolvimento da coordenação motora. (SILVA, 2017, p. 18).

Desta forma, percebemos que a condução se deu de maneira espontânea e esperada. Conforme proposto por Ribeiro (2008) em seu livro a arte de ouvir histórias para depois contá-las deve ser feita com naturalidade, obtendo uma expressão oral sem fadiga e com grande harmonia, seguido de gestos simples e expressivos.

O contador de histórias vê o que cria enquanto constrói, e essa condição é dada pelo olhar. Ao acompanhar com seus olhos o movimento que concebe, ele projeta energia para essas imagens, dá vida para elas, que vão, aos poucos, se corporificando diante do expectador podendo ou não se tornar significativos e atuantes. Mas para que tudo ocorra, o contador de histórias precisa ter consciência de que ele tem um corpo falante e expressivo, e adequá-lo a esta função, como um treino rigoroso, criativo e sensível. (BUSSATO, 2006, p. 64).

Desta maneira, o contador correspondeu às expectativas, visto que houve uma preparação prévia para narrar o livro escolhido que ficou exposto para que as crianças o vissem. Além disso, conduziu sua fala de forma clara e com fácil compreensão, proporcionando ritmo em sua apresentação. Para Campos (2014, p. 1839) “Visualizar o livro (as imagens) e poder ouvir a voz do narrador durante a leitura da história é exemplo de práticas importantes e necessárias no cotidiano da criança”. As expressões corporais e a voz do narrador são fundamentais nesse processo de enriquecimento do imaginativo e fantástico das crianças, uma vez que amplia suas experiências com a história. De acordo com Sisto (2004, p. 01)

Fazer nascer uma história não é uma tarefa fácil ou simples. E depende tanto de quem conta quanto de quem ouve. E todo “nascimento” deve vir cercado de cuidados: o local (que deve ser apropriado); o momento (que deve ser “exato”); os gestos e movimentos (que exigem uma enorme precisão!); as palavras (que vão “desenhando” um mundo novo), a voz (que deve convidar à proximidade, ao querer estar e ao querer ficar!). Afinal, trazer qualquer coisa ao mundo é sim um enorme ato de responsabilidade.

Nesse viés, de acordo com o pensamento de Sisto (2004), a tarefa de narrar história não é algo simples. Deve haver um preparo antes, de maneira que o narrador consiga prender à atenção das crianças fazendo com que este momento seja o nascimento de uma oportunidade de afloramento criativo, despertando a curiosidade e promovendo ensinamentos para os educandos.

A receptividade de muitas crianças para o reconto dentro da sala de aula foi de empolgação e interesse. No entanto, outras crianças começaram a prestar atenção na história apenas depois de alguns minutos do seu início, pois estavam um pouco dispersas, uma vez que anteriormente estavam finalizando uma atividade ministrada pela professora regente. Mesmo

com o narrador tentando chamar a atenção por meio da capa do livro e a explicação sobre a autora, o desinteresse permaneceu. Assim, percebemos que a preparação para o reconto não aconteceu da maneira mais adequada, pois alguns alunos permaneceram na atividade anterior, uma vez que, não foi preparado o ambiente.

Figura 3 – Recontação de história na sala de aula



Fonte: Elaboração das autoras (2021)

A organização da sala deveria vir através dos comandos da professora para receber a história, mas mediante a situação de organização não efetivada, o contador de histórias poderia ter intervindo para obter total atenção da turma. Porém, conforme a história ia sendo contada, os alunos foram voltando a sua atenção para o contador já que o interesse foi despertado. Assim, as crianças direcionaram sua total atenção para a narração e participaram da nova atividade proposta.

Diante das dúvidas as crianças interagiram com o contador, questionando e relatando as suas observações e entendimentos sobre a narrativa. A história recontada foi bem recebida pelas

crianças, elas gostaram bastante e fizeram associações das diferenças dos colegas de sala com elas mesmas, executando, assim, o respeito próprio e com o próximo. A história da bruxinha foi voltada para o bom relacionamento e respeito uns com os outros, favorecendo o entendimento sobre a importância de respeitar a subjetividade perante a coletividade, assim a história teve efeito para o momento.

Para a melhora de resultados, é importante que após a contação da história, o contador deve trazer a realidade a criança aspectos que foram abordados na história. Quando a criança faz esse paralelo, observando as situações, os desfechos e consegue adquirir conhecimento, amadurecer as emoções e por fim cria uma visão de mundo com suas perspectivas e percepções. (FERNANDES; MORAES; DERING, 2021, p. 32).

Além disso, a professora alinhou a história ao cotidiano das crianças reforçando a reflexão da boa convivência dos alunos por meio da história narrada. Segundo Jerome Bruner (1976, p.13), “o professor deve sempre estimular os alunos para a descoberta motivando-os a buscarem seus conhecimentos”. Assim, percebemos que a docente ajudou a conduzir a situação, levando os alunos a refletirem e a perceberem qual era o sentimento experimentado, conforme Rosa e Lopes (2007, p. 57)

[...] o professor tem um papel fundamental na formação da criança, servindo como guia nesse processo – um parceiro mais experiente. Muito mais que falar, seu papel é ouvir e observar as estratégias que os pequenos utilizam, qualificando, dessa forma, as experiências vividas por eles. Nesse sentido, cabe ao educador entender a criança não como um ser passivo, alienado, mas como protagonista, capaz de pensar, criar e recriar novas possibilidades em suas experiências.

Com efeito, o letramento se fez presente, pois as crianças perceberam que a história trabalha com o ato de respeitar o próximo diante das diferenças. Como diz Brahim et al. (2021, p. 92) as crianças terão “uma oportunidade de aprendizagem não apenas para ela, mas também para as pessoas que interagem com ela”, desta forma, acaba fomentando iniciativas para assumirem novas posturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada percebemos a existência de várias formas diferentes de se trabalhar com os educandos em sala de aula. Portanto, os conceitos teóricos expostos na pesquisa nem de longe esgotam as possibilidades de estratégias para desenvolver o trabalho com o letramento literário. Nesse viés, evidencia-se que a proposta do lúdico é fundamental para o desenvolvimento da criança, visto que a contação de história na escola é vital para a

aprendizagem, já que tal prática desperta o interesse pela leitura, potencializando, assim, a formação dos pequenos leitores.

Portanto, para formar a criança leitora de textos literários é importante realizar algumas mudanças nas formas de mediações dos professores, sendo necessário estudos, reflexões e discussões a respeito das estratégias de leitura, bem como que assumam a responsabilidade para com a formação intelectual e humana dos educandos. Nesse processo, as estratégias adotadas precisam levar em consideração os interesses e curiosidades dos alunos com práticas envolventes e flexíveis. Para a arte de contar histórias o docente deve buscar ser criativo, dinâmico e entender algumas técnicas para prender a atenção dos educandos ao mundo da imaginação. A fim de ir além, podem adquirir técnicas através de pesquisas, mini cursos, palestras e até um curso de teatro, pois quando iremos contar uma história precisamos interpretá-la e senti-la.

Além da prática de contação de histórias favorecer a relação das crianças com os livros, a leitura ainda propicia grandes benefícios para a vida dos infantis, onde auxilia nos processos de desenvolvimento e aprendizagem nos aspectos cognitivos, criatividade, oralidade, interpretação, escrita, curiosidade, empatia, ampliando a visão de mundo e o aprimoramento da comunicação com o outro.

Há vários caminhos viáveis e executáveis para se alcançar o letramento, e é somente através da prática que a teoria pode se mostrar eficaz. Desta forma, a escola deve sempre considerar que os educandos são seres sociais, históricos e culturais e que não são uma página em branco, mas que trazem de casa vários conhecimentos, histórias e experiências. Portanto, será através de direcionamentos que estas crianças irão organizar novos significados, sentidos, cores e formas as páginas de sua vida.

Os conteúdos dos livros são absorvidos pelas crianças através das experiências e vivências que as histórias trazem. Portanto, os sujeitos ao lerem irão descobrir novos mundos, viajar sem sair do lugar, aprender e sentir o prazer de um conhecimento inesgotável que são as histórias e suas fantasias. Logo, irão se reconhecer como agentes protagonistas de sua própria história, que é a vida.

REFERÊNCIAS

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

ARAÚJO, Vitor Savio; SILVA, Narla Neves. A leitura na formação do cidadão à luz do letramento crítico. In: AVELAR, Michely Gomes. FREITAS, Carla Conti de. LOPES, Cristiane Rosa. **Linguagens em tempos inéditos: desafios praxiológicos da formação e professoras/es de línguas**: volume dois. (org.) Ed. Scotti, 2021. Goiânia, GO. 187-203p. ISBN: 978-65-87090-47-4.

BEDRAN, Bia. **A arte de cantar e contar histórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no séc. XXI**: tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2006.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRAGA, Clarissa Bittencourt de Pinho e & GONÇALVES, Rosselini Brasileira Rosa Muniz & SOARES, Dielma, Castro. **O canto do conto como ferramenta de disseminação da diversidade étnica nas histórias infantis**. Congresso luso-brasileiro de história da educação, 2014.

BRUNER, J. **Uma nova teoria de aprendizagem**. Rio de Janeiro, RJ: Block, 1976.

BRAHIM, Adriana; FERNANDES, Alessandra; BEATO-CANATO, Ana Paula; JORDÃO, Clarissa; FIGUEIREDO, Eduardo; MARTINEZ, Juliana. **A linguagem na vida**. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. Disponível em: http://ponteseditores.com.br/loja/index.php?route=product/product&product_id=1476. Acesso em: 04 nov. 2021.

CAMPOS, Karin Cozer de. **Literatura infantil na escola: Dando vez e voz às crianças**. Linha Mestra, Campinas, v.8, n. 24, p. 1836-1840, jan-jul. 2014. Disponível em: <https://linhamestra24.files.wordpress.com/2014/07/linha_mestra_24_19_cole_07_comunicacoes_joyce_ligia.pdf>.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise**. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DERING, Renato de Oliveira; MARTINS, Pauliany Carla; SILVA, Leandro Alves da. "A formação do sujeito-leitor pela experiência do ato de ler: breves considerações". In. SHUTZ, Jenerton Arlan *et al.* **Pesquisas e escritas em educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

DOUGLAS, Mary Peacock. **A biblioteca da escola primária e suas funções**. Rio de Janeiro: INL, 1971.

FELIPE, F. N. **As concepções dos professores de educação infantil de alagoa grande/PB sobre a importância dos instrumentos na contação de história**. Monografia, Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras, 2018.

FERNANDES, Laís; MORAES, Layanne; DERING, Renato de Oliveira. **Contar histórias e formar leitores: A importância da leitura na infância**. Revista Anhanguera, Goiânia, v. 22, p. 23-34, jan./jun., 2021. ISSN 1519-423X. Disponível em: <https://anhanguera.edu.br/wp-content/uploads/revista-unigoias-2021-1-artigo-3.pdf> . Acesso em: 04 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 4.ed; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FURNARI, Eva. **Trudi e Kiki**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JALES, Carlos Alberto. **Leitura: janela aberta para o mundo**. João Pessoa: Ideia, 1992.

KLEIMAN, A. B. Introdução: **O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: _____(org.). Os significados do letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEMOS, Simone Alves Nepomuceno. **Linguagem e Infância: a Literatura Infantil no Processo de Desenvolvimento da Criança Pequena**. In: Revista científica aprender. 3. ed. Belo Horizonte: Fundação Aprender, 2009. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/index.php?id=129>. Acesso em: 12 out. 2021.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MACHADO, Regina. **Acordais fundamentos teórico-poético da arte de contar histórias**. 1. ed. São Paulo: DCL, 2004.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca; SILVA, Andréia Ferreira; PEREIRA, Elaine Costa; SOUZA, Josiane Nascimento Ferreira de; ROCHA, Letícia Grassi Maurício da; OLIVEIRA,

Michelle Potiguara Cruz de; SOUZA, Simone Cunha de. **A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil.** Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura), Universidade PUC- Minas, Minas Gerais, 2014. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/download/8477/7227/0>. Acesso em: 17. out. 2021.

OLIVEIRA, M. A. de. **Leitura prazer:** interação participativa da criança com a literatura infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

RIBEIRO, Jonas. **Ouvidos Dourados:** A arte de ouvir histórias. São Paulo. Mundo Mirim: 2008.

RODRIGUES, Suzana Machado. **A prática de leitura na educação infantil como incentivo na formação de futuros leitores.** Eventos Pedagógicos, Sinop, v. 2, n. 6, p.241-249, jun. 2015. 48 Disponível em: sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/download/1855/1439. Acesso em: 10 out. 2021.

ROSA, Cristina Dias; LOPES, Elisandra S. (2007). **Uma grande viagem pelos rumos da educação infantil: Contando experiências vividas na creche.** Relatório de estágio de curso de Pedagogia - Educação Infantil. Florianópolis: UFSC.

SILVA, Gustavo Ribeiro da; DERING, Renato de Oliveira. Breves reflexões sobre a importância da leitura para a formação do sujeito crítico. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7 n. 1, Tocantins, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2344> Acesso: 19 nov. 2022.

SANTOS, Marcia Raquel Eleuterio dos. **A contação de história na educação infantil na escola.** 2014. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura), Universidade Federal da Paraíba, Conde, 2014.

SILVA, Lucélia Gomes da. **A utilização de livros que têm por base o elemento maravilhoso e o processo de socialização na Educação Infantil.** 2011. 39 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Fumec, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Márcia Simone Alves. **Uso de fantoches na educação:** da construção à prática de formação de leitores em sala de aula. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura), Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017.

SISTO, Celso. **A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Disponível em: www.artistasgauchos.com.br. Acesso em: 22 mai., 2021.

SISTO, Celso. **O misterioso momento:** a história do ponto de vista de quem ouve (e também vê). In: GIRARDELO, Gilka (org.). Báus e chaves da narração de histórias. Florianópolis: SESC-SC, 2004. P. 82-93.

SISTO, Celso. **Textos e Pretextos sobre a Arte de Contar Histórias**. Curitiba: Ed. Positiva 2ª ed. Serie: Práticas Educativas, 2005.

SOARES, Dielma Castro. **O canto do conto como ferramenta de disseminação da diversidade étnica nas histórias infantis**. Congresso luso-brasileiro de história da educação, 2014.

TEBEROSKY, A; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: Uma proposta construtivista. Porto Alegre, Artmed, 2003.

TETTAMANZY, A. L. L. TORRES, S. M. **Contação de histórias: resgate da memória e estímulo à imaginação**. Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas Sessão aberta PPG-LET-UFRGS – Porto Alegre – Vol. 04 N. 01 – jan/jun 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/view/5844/3448>. Acesso: 23 jun. 2021.

TECNOLOGIA ASSISTIVA E ACESSIBILIDADE ESPACIAL: EXPECTATIVAS E DESAFIOS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

Karen Cristina da Silva Vieira
Patrícia da Silva Fernandes

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como foco principal abordar a tecnologia assistiva e acessibilidade espacial para a inclusão de alunos com deficiência física no âmbito escolar. Segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, a acessibilidade possibilita à pessoa com deficiência a utilização dos espaços e serviços com segurança e autonomia, já a tecnologia assistiva são os equipamentos, recursos ou serviços que têm como objetivo promover a capacidade da pessoa com deficiência de realizar suas funções e atividades com independência.

Considerando os preceitos legais explicitados, é relevante que o ambiente escolar ofereça a acessibilidade espacial e que utilize os recursos e serviços da tecnologia assistiva para o desenvolvimento integral do aluno com deficiência física, de forma a assegurar os seus direitos, dentro da proposta de escola inclusiva.

Discutir sobre a tecnologia assistiva e acessibilidade espacial para incluir o aluno com deficiência física no ambiente escolar justificam-se pela importância e influência no desenvolvimento da aprendizagem do deficiente físico. Pois, para o desenvolvimento de uma aprendizagem satisfatória, o aluno precisa de espaços e equipamentos adequados que o ajude a realizar e a participar de todas as atividades didáticas elaboradas e aplicadas pelo docente.

O professor que ensina a turma toda não tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos básicos. Ele partilha com seus alunos a construção/autoria dos conhecimentos produzidos em uma aula; trata-se de um profissional que reúne humildade com empenho e competência para ensinar (MANTOAN, 2013, p. 65).

O docente deve estar preparado para atuar de forma efetiva quanto à utilização das tais tecnologias e os seus recursos em sala de aula, para possibilitar a acessibilidade na escola.

Assim, para garantir uma educação de qualidade para todos, inclusive para o aluno com paralisia cerebral, o profissional especializado em educação especial, em parceria com o professor do ensino regular deve fornecer condições de acessibilidade ao aprendizado do aluno, planejando atividades compatíveis com o seu nível de desenvolvimento, adaptando recursos pedagógicos e definindo estratégias de ensino (SILVA, 2010, p. 16).

Mas, para que o docente seja capaz de atuar de forma efetiva na inclusão do aluno com deficiência e utilize as ferramentas da tecnologia assistiva para a acessibilidade desses alunos, é preciso fornecer apoio profissional especializado que o ajude a selecionar os melhores recursos para que a criança se desenvolva cognitivamente, assim, possa aprender dentro da sala de aula de uma escola regular de ensino.

A escolha do tema teve como motivação a minha experiência de vida, pois tenho deficiência física, causada por meu nascimento prematuro. Enfrentei diversos desafios no espaço escolar, como a falta de acessibilidade espacial, a precariedade de recursos e a ausência de promoção da acessibilidade, o que dificultava minha locomoção segura dentro daquele ambiente. Toda essa situação fazia-me sentir insegura, como se eu não fosse incluída naquele espaço, como uma peça de quebra-cabeça que não se encaixava naqueles padrões escolares.

Com isso, à medida que eu tomava consciência desta situação juntamente com minha família, e por não termos muito conhecimento dos direitos que me assegurava à legislação, a convicção que tínhamos era de que eu deveria me adaptar à escola e não a escola adaptar-se às minhas necessidades, para que de fato eu fosse incluída. Isso fez com que eu me sentisse frustrada diante das dificuldades que apareciam. A cada dia esses obstáculos só me faziam sentir mais incapaz de incluir-me naquele ambiente. Ao deparar com essa temática e com base nas experiências vividas, tive a convicção de que a tecnologia assistiva e a acessibilidade espacial são indissociáveis e indispensáveis para a construção de uma escola inclusiva, especialmente no que concerne aos deficientes físicos.

Sendo assim, o presente artigo estabeleceu como problema de pesquisa o questionamento de como a tecnologia assistiva e a acessibilidade espacial podem ser favoráveis para a inclusão de alunos com deficiência física. Nesse sentido, buscou-se analisar a importância da tecnologia assistiva para a acessibilidade espacial dos deficientes físicos com o intuito de promover a inclusão no âmbito escolar.

A referida pesquisa objetivou identificar os princípios da acessibilidade para a sua aplicação nos espaços escolares, conforme rege a legislação brasileira, relacionar a tecnologia assistiva no desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência física e, ainda, apresentar a acessibilidade espacial nos espaços escolares como promoção da inclusão. Ressalta-se a importância da atuação do docente para a utilização da tecnologia assistiva em salas de aula, para possibilitar a acessibilidade dos alunos com deficiência física. Além de

relatar a minha própria experiência como pessoa com deficiência física no âmbito escolar. Os estudos acerca da tecnologia assistiva e da acessibilidade espacial nos apontam a sua grande relevância, contribuindo para o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência física e para a atuação do docente de forma efetiva para a inclusão.

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente estudo consiste em pesquisa narrativa autobiográfica, que visa alcançar os objetivos específicos com eficiência, apresentando minha experiência de vida e correlacionando com referencial teórico. Afinal: “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.18).

Nesse sentido, os resultados serão apresentados de forma qualitativa, a partir da coleta de informações de fontes secundárias. Assim, foi utilizada pesquisa bibliográfica que segundo Gil (2002, p. 45) “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Portanto, serão utilizadas pesquisas realizadas em livros, revistas e artigos científicos a partir de referenciais teóricos que tratam a respeito do tema.

PESSOA COM DEFICIÊNCIA: PROCESSO HISTÓRICO E CONSIDERAÇÃO CONCEITUAL DO TERMO

Inicialmente, cumpre discorrer sobre o processo histórico da pessoa com deficiência conforme o posicionamento de diferentes autores, cuja trajetória é marcada por muitas mudanças.

Pretende-se também apresentar alguns conceitos contemporâneos da pessoa com deficiência, com base especialmente nas considerações trazidas pela Lei nº 13.146/2015 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), o Decreto-Lei 5.296/2004 que regulamenta as Leis nº 10.048 de 08 de novembro

de 2000 e 10.098 de 19 de dezembro de 2000, onde a legislação trata do conceito de deficiência física. Nesse sentido, é necessário ressaltar que não se pretende esgotar a vasta discussão já existente acerca da evolução conceitual do termo em questão, pelo fato de não ser o foco do referido trabalho e pelo fato de se tratar de uma amplitude demasiada do espectro conceitual dele.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência em seu parágrafo único, afirma:

Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno (BRASIL, 2015, p. 02).

Em relação ao conceito da pessoa com deficiência, a Lei nº 13.146 no artigo 2º diz:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 02).

Com isso, definem-se estas pessoas, como aquelas que têm impedimentos, podendo ser físico, mental ou sensorial e que, ao interagirem na sociedade, podem encontrar barreiras que dificultarão negativamente a sua participação efetiva, integral e de igualdade conforme os demais.

Segundo Diniz et al. (2009), para compreender a deficiência existem duas maneiras, a primeira está relacionada a um corpo com impedimentos de ordem física, intelectual ou sensorial, mas evidencia que são as barreiras sociais impostas que ignoram essas pessoas, que provoca uma grande desigualdade social e gera uma sociedade de exclusão. Já a segunda forma de entender a deficiência, é como uma desvantagem natural, que é preciso esforço para concentrar na reparação desses impedimentos corporais, garantindo às pessoas um padrão de funcionamento característico a espécie.

Percebe-se, que as barreiras encontradas na sociedade têm como consequência a exclusão das pessoas com deficiência, ressaltando a necessidade de oferecer a essas pessoas a reparação de muitos impedimentos a que são submetidas e de muitos danos emocionais e psicológicos causados por preconceitos, opressões e rejeições por sua condição. Entende-se, acima de tudo, que além dos desafios de uma deficiência biológica existente, a grande e maior dificuldade é o enfrentamento com uma espécie de deficiência social existente. Há por parte

dos deficientes uma grande luta para fazerem parte da vida social, para ter acesso a uma qualidade de vida digna e justa, de forma a se sentirem inclusos na sociedade da qual fazem parte.

Para a Organização Mundial da Saúde, OMS, (2008, p. 21), a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde) define deficiências como, “são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo como um desvio significativo ou uma perda”. As funções do corpo “são as funções fisiológicas dos sistemas do corpo (inclusive funções psicológicas)”. As estruturas do corpo “são as partes anatômicas do corpo como órgãos, membros e seus componentes”. Sendo assim, as deficiências estão relacionadas às funções fisiológicas, psicológicas ou anatômicas do corpo, causadas por um desvio corporal importante ou uma perda.

Com relação ao conceito de deficiência física, o Decreto-Lei 5.296/2004, no seu artigo 5º, §1º, I, a, define:

(...) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004).

Com isso, considera-se deficiência física como uma alteração dos segmentos corporais, tendo, o deficiente a sua função física comprometida devido a essas alterações, apresentando dificuldade para realizar suas atividades.

Na antiguidade, começando pelo Egito, as crianças com deficiência tinham seus lugares na sociedade. Os egípcios eram acolhedores e caridosos em relação às pessoas com deficiência, não os excluía e nem os julgavam. A arte egípcia relata as pessoas com deficiência exercendo o seu papel igual aos demais.

Evidências arqueológicas nos fazem concluir que no Egito Antigo, há mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos). A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações (GUGEL, 2008, p. 02).

Na Grécia Antiga, valorizava-se como um corpo perfeito aquele que era saudável e bonito, praticante de atividade física, como faziam as pessoas das cidades de Atenas e Esparta. A educação espartana, em relação às crianças e aos jovens, era voltada para a

educação física. Os gregos enfrentavam muitas guerras, então tinham como objetivo formar guerreiros, fazendo com que eles ficassem firmes diante do sofrimento, ganhando habilidades militares.

Entre as cidades gregas, duas tiveram papel de destaque, colaborando para a construção de modelos políticos, sociais e culturais: Atenas e Esparta. Essa valorizava a formação militar, que tinha como objetivo preparar os jovens para a guerra através do desenvolvimento da força, da coragem e da obediência (MONTEIRO, 2009, p. 07).

Vale ressaltar que no Egito e na Grécia Antiga havia uma grande diferença no modo de tratarem os deficientes. No Egito, eram acolhidos e inseridos na sociedade. Na Grécia, eram desvalorizados e discriminados, pois somente os homens de corpos fortes e saudáveis eram valorizados.

Na Roma Antiga, as pessoas que nasciam com alguma deficiência eram tratadas com discriminação e desprezo. Segundo Silva (1987), as pessoas com deficiência física eram sujeitadas a realizar atividades humilhantes em casas comerciais ou bordeis, servindo também como atração em circos romanos. Estas pessoas se sujeitavam a isto por não terem outra escolha ou opção para continuarem na sociedade em que viviam.

Os humilhados com toda essa situação se sentiram acolhidos após o surgimento do Cristianismo ainda no Império Romano, pois a ideologia cristã conseguiu fazer mudanças no modo de ver da maioria das pessoas daquela sociedade em relação aos excluídos. A doutrina cristã ganhou o seu lugar na sociedade mesmo depois de os cristãos serem perseguidos e de passarem por dificuldades com os povos romanos, que ignoravam estas novas concepções.

Foi no vitorioso Império Romano que surgiu o cristianismo. A nova doutrina voltava-se para a caridade e o amor entre as pessoas. As classes menos favorecidas sentiram-se acolhidas com essa nova visão. O cristianismo combateu, dentre outras práticas, a eliminação dos filhos nascidos com deficiência. Os cristãos foram perseguidos, porém, alteraram as concepções romanas a partir do Século IV. Nesse período é que surgiram os primeiros hospitais de caridade que abrigavam indigentes e pessoas com deficiências (GUGEL, 2008, p. 04).

Com base nos preceitos cristãos, lutou-se para que a prática de eliminação das crianças que nasciam com deficiência terminasse, oferecendo a essas crianças acolhimento e amor.

Na Idade Média, as pessoas com deficiência continuavam sendo tratadas como coitadas, dependendo da caridade dos povos feudais para sua sobrevivência. A discriminação e a exclusão permaneceram fazendo parte daquela sociedade.

Para Garcia (2011, p.04), “as incapacidades físicas, os sérios problemas mentais e as malformações congênitas eram considerados, quase sempre, como sinais da ira divina, taxados como ‘castigo de Deus’. A própria Igreja Católica adota comportamentos discriminatórios (...)”.

Sendo assim, foi no início da Idade Moderna que, segundo Aranha (2001), surgiu o primeiro hospital psiquiátrico, porém, em vez de tratar as pessoas com deficiência, eram como os asilos e os conventos, lugares considerados como uma prisão, que isolavam e excluía os deficientes da sociedade.

Esses atos de discriminação e desrespeito que ocorreram na Idade Média e na Idade Moderna causaram sofrimento a muitas pessoas e durou por anos e anos, devido à ignorância e ao preconceito, resultando em injustiça aos que, como o restante de toda a humanidade, têm seus valores, suas singularidades e merecem respeito.

Para Fernandes et. al, (2004), foi no século XIX que as mudanças efetivas ocorreram para as pessoas que tinham alguma deficiência, pois foi nessa época que surgiu uma atenção especializada e estudos sobre cada deficiência. Após estudos médicos em busca de explicações fisiológicas de cada deficiência, surgiu a preocupação de como seria feita a educação para as pessoas com deficiência.

De acordo com Mendes (2006), foi no século XIX que no Brasil começaram a surgir iniciativas isoladas de educação voltadas para as pessoas com deficiência, mas essas iniciativas eram feitas fora do contexto escolar, em hospitais ou locais em que os deficientes eram submetidos a permanecer.

Foi a partir do século XIX que a sociedade teve um novo olhar para as pessoas com deficiência, começando a surgir iniciativas voltadas para a educação dessas pessoas, a fim de garantir o seu direito ao ensino. Podemos ver que foi no mesmo século que no Brasil começaram também algumas ações em relação à educação dos deficientes.

Então, em 1978 foi promulgada a Emenda Constitucional nº 12, no artigo 49, que assegura aos deficientes o direito a uma melhor condição social e econômica, incluindo a educação especial e gratuita. Percebe-se que por meio dessa emenda constitucional possibilitou-se o estabelecimento de alguns aspectos positivos nas concepções em relação às pessoas com deficiência, a sua participação na vida social, econômica e educacional.

Faz-se necessário, portanto, entender os conceitos relacionados à deficiência e seu processo histórico, pois assim iremos compreender sobre a importância de conquistas como a tecnologia assistiva e a acessibilidade espacial, seus princípios para a aplicação nos espaços

escolares conforme estabelece a legislação brasileira, de forma a contribuir para a promoção da inclusão.

A ACESSIBILIDADE NOS ESPAÇOS ESCOLARES CONFORME A LEGISLAÇÃO

A acessibilidade espacial é necessária para a pessoa com deficiência, pois em um ambiente acessível ela terá autonomia para se locomover independente da sua condição física, poderá de forma segura e efetiva realizar suas atividades como as demais pessoas, com isso, a pessoa com deficiência física, em um ambiente adequado, se sentirá capaz e confiante para estar nesse espaço de acessibilidade.

Segundo Dischinger et al, (2009), a acessibilidade espacial é um lugar que, conforme esteja construído ou as características de seus mobiliários, permite que as pessoas com deficiência participem das atividades existentes e utilizem os espaços e equipamentos de forma independente e igualitária, podendo orientar-se e situar-se no ambiente.

A acessibilidade precisa ser disponibilizada em todos os ambientes, sejam eles espaços públicos, mobiliários ou meios de comunicação, estabelecendo um acesso seguro para as pessoas com deficiência. Conforme a Lei da acessibilidade nº 10.098/2000, em seu artigo 2º, a acessibilidade é a:

(...) possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2000).

Pode-se perceber, que a acessibilidade espacial prioriza a segurança e a qualidade de vida da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, disponibilizando acessos e recursos necessários para que possa realizar as suas atividades ou funções com independência. Desta forma, permitindo a interação efetiva e integral da pessoa com deficiência no espaço social, contribuindo para o seu crescimento e desenvolvimento pessoal de forma libertadora, com sentimento de capacidade e contentamento em realizar suas próprias atividades.

Conforme já mencionado acerca da Emenda Constitucional de nº 12 de 1978, o artigo 49 estabelece que: “é assegurado aos deficientes à melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: (...) educação especial e gratuita; (...) possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos”. E desta forma, garantindo às pessoas com

deficiência direito a melhores condições de vida, permitindo acesso aos espaços públicos e edificações.

Na Constituição de 1988, o artigo 205 garante: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania (...)”. Portanto, assegura o acesso à educação como um direito de todos, tendo como objetivo o desenvolvimento integral do ser humano.

O Decreto-Lei 5.296/2004, em seu artigo 24, garante: “os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (...)”. Assim, é notável que o espaço escolar, seja público ou privado, tem a necessidade de proporcionar a acessibilidade, para a liberdade de movimento com segurança.

O Decreto-Lei 6.949/2009, que entrou em vigor no Brasil somente depois da aprovação em Nova York, em 2007, no seu artigo 9º garante a acessibilidade: “a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida (...)”, usando medidas de acessibilidade que serão aplicadas em: “edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e local de trabalho” (art.9º, alínea a). Sendo assim, o decreto assegura os direitos humanos e ocasiona a vivência plena às pessoas com deficiência.

A Lei nº 13.146 (2015, p. 04), com relação ao direito à educação, no artigo 28, assegura o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena”.

Por conseguinte, a Lei nº 13.146/2015 tem como objetivo assegurar e incluir as pessoas com deficiências em seus direitos e liberdades, e ao acesso à educação ao longo de toda a vida - fator primordial à vida de uma pessoa - podendo alcançar o aprendizado e o desenvolvimento de forma integral, oferecendo recursos acessíveis em um contexto escolar inclusivo.

Nos espaços escolares, para servir como impulso para a inclusão, é importante que se tenha a acessibilidade espacial, facilitando o desenvolvimento e a locomoção das pessoas com deficiência, tornando o ambiente seguro e facilitador, refletindo na inclusão escolar. Sendo

assim, o manual de acessibilidade espacial para escolas (2009) e a ABNT NBR 9050 (2015) estabelece critérios técnicos e apresenta soluções para acessibilidade na escola. São elas:

a. Escadas e rampas: conforme o manual (2009, p.41), as escadas e as rampas “são largas e possuem pisos antiderrapantes, firmes e nivelados”. Para a NBR 9050 (2015, p.62), “as dimensões dos pisos e espelhos devem ser constantes em toda a escada ou degraus isolados”. Ainda citando NBR 9050 (2015, p.58), “para garantir que uma rampa seja acessível, são definidos os limites máximos de inclinação, os desníveis a serem vencidos e o número máximo de segmentos”. Com isso, as escadas e as rampas devem ser seguras para a locomoção da pessoa com deficiência física.

b. Corrimãos: segundo o manual (2009, p. 41), “os corrimãos são contínuos, confortáveis dos dois lados das escadas e rampas, e estão instalados em duas alturas”. Assim como, a NBR 9050 (2015, p. 63), “os corrimãos devem ser instalados em rampas e escadas, em ambos os lados, a 0,92 m e a 0,70 m do piso, medidos da face superior até o ponto central do piso do degrau (no caso de escadas) ou do patamar (no caso de rampas)”. Logo, os corrimãos precisam ser colocados nos dois lados, na sua devida altura, para auxiliar as pessoas com deficiência ao utilizar escada ou rampa.

c. Corredores e piso: para o manual (2009, p. 39), “os corredores possuem largura suficiente para a quantidade de pessoas que os utilizam” e o piso precisa ser “antiderrapante, regular e estar em boas condições”. Tal qual, para a NBR 9050 (2015, p. 68), acrescentando que os corredores necessitam estar “assegurando uma faixa livre de barreiras ou obstáculos” e “a sinalização visual e tátil no piso indica situações de risco e direção” (2015, p. 56). Portanto, é fundamental que os corredores e pisos forneçam condições adequadas para circulação das pessoas com deficiência.

d. Sanitário: segundo o manual (2009, p. 55) “O sanitário é espaçoso para a circulação e manobra de cadeiras de rodas”, sendo os seus acessórios e itens colocados para o alcance de todos. Acrescentando as informações sobre os sanitários, na NBR 9050 (2015, p. 103), “recomenda-se pelo menos um boxe com barras de apoio em forma de “L”, de 0,70 m por 0,70 m, ou duas barras retas de 0,70 m no mínimo e com o mesmo posicionamento, para uso de pessoas com redução de mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção”. A fim de que a pessoa com deficiência tenha autonomia e independência para utilizar esse ambiente.

e. Sala de aula: conforme o manual (2009, p. 43), “a sala possui janelas amplas que possibilitam a boa iluminação” e a boa ventilação. Para as mesas é preciso adequação, “para a

aproximação e uso de crianças em cadeira de rodas, essa mesa localiza-se em um corredor mais largo e é possível posicioná-la em qualquer local na fileira”. É necessário que o quadro-negro mantenha “altura acessível ao alcance de crianças menores ou em cadeira de rodas”. Para a NBR 9050 (2015, p. 129), “deve ser assegurado sistema de comunicação para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, em especial as com perda visual e auditiva. Recomenda-se recurso sem fio”. Desse modo, a sala de aula precisa ser um ambiente acolhedor, seguro, acessível para o desenvolvimento satisfatório do educando.

Contudo, o que foi exposto são alguns requisitos necessários que possibilita a acessibilidade espacial nos ambientes escolares, e assim, alcançar a inclusão escolar das pessoas com deficiência. Um ambiente acessível a todos, garantindo o direito de ir e vir com segurança, autonomia e independência, possibilitando aos deficientes serem sujeitos ativos na educação, tendo os seus desenvolvimentos integrais e uma vida de qualidade.

TECNOLOGIA ASSISTIVA: RELEVANTE RECURSO NO ESPAÇO ESCOLAR

A tecnologia assistiva (TA) com a sua relevância no ambiente escolar, contribui para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência, trazendo um novo cenário para a educação inclusiva. Para Bersch (2007, p. 31): “(...) tecnologia assistiva é uma expressão utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover vida independente e inclusão.”

Com isso, a T.A é utilizada como recursos e serviços para auxiliar as pessoas com deficiência física em suas atividades, ampliando as suas habilidades funcionais. Ainda conforme Bersch (2007), os recursos da tecnologia assistiva são equipamentos utilizados pelos alunos, que favorecem a execução de uma tarefa, enquanto o serviço busca resolver os problemas funcionais do educando no espaço escolar, encontrando alternativas para a sua participação efetiva nas diversas atividades do contexto escolar.

Então, os recursos e serviços da T.A auxiliam e solucionam as barreiras encontradas no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência, tornando o processo de ensino e aprendizagem seguro, autônomo e satisfatório para as pessoas com deficiência no ambiente escolar. Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas:

tecnologia assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (2007, p. 03).

Desse modo, a T.A é uma área do conhecimento que tem como objetivo promover a funcionalidade e a participação efetiva das pessoas com deficiência no meio social, de forma inclusiva. Para obter a tecnologia assistiva dentro do ambiente escolar é necessário que tenha o Atendimento Educacional Especializado (AEE), “que deverá realizar uma seleção de recursos e técnicas adequados a cada tipo de comprometimento para o desempenho das atividades escolares” (BERSCH; MACHADO, 2007, p. 27).

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado é necessário para a adequação dos recursos de tecnologia assistiva, pois a seleção deste fará com que o aluno com deficiência, consiga alcançar os desempenhos necessários para as suas funções diante das atividades no espaço escolar. De acordo com a resolução nº 4 de 2009, no seu artigo 2º, o AEE tem a funcionalidade de complementar à formação do aluno, por meio da disponibilização de recursos de acessibilidade, eliminando as barreiras, para que ele possa participar ativamente na sociedade e desenvolver a sua aprendizagem. Ainda conforme a resolução nº 4 no seu artigo 5º:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 17).

Sendo assim, é na sala de recursos multifuncionais que o educando terá o AEE que complementar a sua formação, que por meio da acessibilidade dos recursos e serviços da tecnologia assistiva, farão com que sejam eliminadas as barreiras, desenvolvendo a aprendizagem do aluno com deficiência no ambiente escolar. O Ministério da Educação (MEC) afirma:

(...) as salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, 2006, p. 13).

Com isso, estratégias de aprendizagem são desenvolvidas para as pessoas com deficiência, podendo então o educando utilizar equipamentos, experimentar vários recursos, chegando ao que o aluno necessita para a construção do seu conhecimento e para sua participação ativa das atividades no meio escolar. Para Bersch são exemplos de T.A na escola:

(...) os lápis, canetas e pincéis engrossados; adaptações que facilitam virar páginas; mobiliário adequado e personalizado; pranchas de comunicação alternativa; material pedagógico ampliado ou em relevo; impressões em braile; lupas; máquina braile; teclados especiais que facilitam acesso na deficiência física; mouses alternativos; softwares com acessibilidade, entre outros (BERSCH, 2013, p. 134).

Estes objetos, listados por Bersch, são meios usados no ambiente escolar, que relacionam a tecnologia assistiva no desenvolvimento de aprendizagem do aluno com deficiência, favorecendo a realização das suas tarefas.

De acordo com a resolução nº 4/2009, no seu artigo 12, para atuar no AEE o professor precisa ter formação inicial para exercer a sua docência e formação específica para a Educação Especial. Logo, o professor especializado e o aluno com deficiência se unem para chegar ao objetivo desejado, que é alcançar o pleno desenvolvimento da aprendizagem, valorizando o fazer e a singularidade de cada um, contribuindo para a sua participação e interação das atividades escolares.

O saber do docente em sua atuação nas salas de recursos multifuncionais tem uma grande relevância, pois é na sua mediação que o educando com deficiência aprenderá a utilizar a tecnologia assistiva a seu favor, obtendo o seu desenvolvimento integral. Para isso, o Ministério da Educação garante atribuições ao professor da sala de recursos multifuncionais:

atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum, para que ambos definam estratégias pedagógicas favorecendo o acesso do aluno com deficiência ao currículo e a sua interação no grupo. Promover a inclusão do aluno em todas as atividades da escola. Orientar as famílias para a sua participação no processo educacional do filho. Informar a comunidade escolar sobre as leis que asseguram a inclusão educacional. Participar do processo de tomada de decisões acerca do atendimento às necessidades educacionais dos alunos. Preparar material específico para uso dos alunos na sala de recursos. Orientar a elaboração de materiais didáticos- pedagógicos que possam ser utilizados pelos alunos nas classes comuns do ensino regular. Articular, com gestores e professores, para que o projeto pedagógico da instituição de ensino se organize coletivamente numa perspectiva de educação inclusiva (BRASIL, 2006, p. 17).

Desse modo, o professor especializado atua juntamente com o professor da sala comum do ensino regular, promovendo a inclusão escolar, participando das decisões para a aprendizagem do aluno e adequando os recursos a cada aluno de acordo com a sua especificidade.

Assim, destaca-se a importância da atuação do professor especializado para a utilização da tecnologia assistiva nas salas de recursos multifuncionais e na classe comum. É notável a relevância da T.A no desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva dos alunos com deficiência no ambiente escolar, tornando-os independentes, superando barreiras e usufruindo de uma vida de qualidade.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

100

Este capítulo tem como objetivo relatar a minha experiência como pessoa com deficiência física no âmbito escolar. Como exposto anteriormente, a minha deficiência física foi causada pelo meu nascimento prematuro, com isso, tive uma paralisia cerebral. Devido a vários desafios que enfrentei no espaço escolar, a minha experiência de vida me motivou a fazer o artigo acerca desta temática.

Segundo Bondiá (2002, p. 26) “é experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. A minha vivência escolar me deixou marcas que levarei por toda a minha vida, ou seja, uma experiência de vida que me tocou, transformou, que fez parte da construção da minha personalidade, e tornando quem eu sou hoje.

O ambiente escolar me trouxe vários desafios, a falta de recursos e de acessibilidade espacial, fez com que eu encontrasse muitas dificuldades para me locomover com segurança e autonomia. Deparei-me com barreiras ao subir escadas sem corrimãos ou rampas, tinha degraus que dificultavam a minha locomoção com independência e, diante desses obstáculos, a minha única alternativa era pedir ajuda para algum (a) colega para me auxiliar na locomoção.

Em relação às aulas de atividade física, encontrei muitas dificuldades, pois eu não conseguia realizar as atividades práticas elaboradas pelo professor devido à redução de minha mobilidade, fazendo-me perceber que o docente não me incluía nessas aulas. Essas situações me fizeram sentir muita insegura, fazendo com que eu deixasse de acreditar na minha capacidade de participar das atividades realizadas no espaço escolar, fazendo crescer em mim um sentimento de que eu não encaixava naqueles padrões, de que eu não pertencia àquele lugar, gerando em mim uma frustração e um sentimento de incapacidade.

Conforme, Mantoan (2013, p. 37), “a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamento, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo”. Sendo assim, para que realmente ocorra à inclusão, a escola precisa se reorganizar, repensar e refletir as suas práticas, sendo relevante que incluam a todos os alunos, sem exceção.

Diante de diversos obstáculos que enfrentei dentro da escola, deparei com o que mais me tocou, me feriu, e que me transformou: o preconceito, barreira que criou um grande distanciamento entre mim e o outro. Ainda para Mantoan (2013), o preconceito existente dentro do âmbito escolar e social, tem como justificativa para o distanciamento das pessoas com deficiência as suas características pessoais, sendo vista como incapazes ou sendo alvo de descrédito aos olhos das pessoas sem deficiência. O preconceito gera falta de oportunidades para as pessoas com deficiência serem conhecidas e de conviverem com o restante da turma.

Com isso, percebe-se que o preconceito que os deficientes físicos sofrem, traz muitos malefícios para a sua vida, faz com que a pessoa se torne retraída, isolando-se do convívio social, tendo como uma das consequências à evasão escolar, que resulta em um ensino incompleto. De acordo com Mantoan:

(...) as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a serem pessoas. Nesses ambientes educativos ensinam-se os alunos a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar (...) (2013, p. 61).

Sendo assim, é preciso construir escolas qualificadas para que exista a inclusão, onde todos são respeitados, independente de qualquer diferença. É preciso ensinar de forma que possamos ser protagonistas de nossas vidas, acreditando nas nossas capacidades, desenvolvendo nossas habilidades e tendo empatia diante do próximo.

Em relação à atuação do docente, Paschoal et al., (2014, p. 29) afirmam que é necessário “o professor em sua atuação reconhecer as diferentes linguagens da criança no cotidiano da sala de aula e as suas vivências construídas fora dela”. Percebe-se que é relevante o educador ter um olhar sensível em relação aos seus alunos, que é importante enxergá-los não só como alunos, mas também como pessoas que trazem consigo suas experiências e vivências.

Portanto, a escola precisa ser um exemplo, um ambiente que ensina de acordo com as necessidades de cada um, valorizando as capacidades individuais, propiciando a socialização

para que a mesma aconteça de forma respeitosa, onde os estudantes possam desfrutar de autonomia para se locomover com segurança e independência. A atuação do docente deve ser realizada de forma efetiva, com espaço, recursos e serviços acessíveis para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que possam incluir todos os alunos.

Apesar de não ter tido oportunidade de vivenciar uma experiência em uma escola exemplo, tudo que aconteceu me deu forças para seguir a minha vida e ir atrás para realizar meus sonhos. E olha como a vida é surpreendente, estou concluindo os meus estudos para assim ser formada em Pedagogia, sendo uma profissional da educação. Acredito que todas essas experiências que tive na escola fará com que eu seja uma profissional com um olhar mais sensível e empatia diante os meus alunos, exercendo o meu papel de professora cada vez melhor.

CONSIDERAÇÕES

Conforme a reflexão acerca da temática estudada no referido artigo, é possível perceber a importância do assunto abordado, visto que representa significativas mudanças na vida das pessoas com deficiência. A tecnologia assistiva se faz relevante para a independência destas pessoas ao realizarem suas atividades dentro da escola, bem como a acessibilidade espacial contribui para que os espaços escolares possam ser utilizados com segurança e independência pelos alunos.

As informações e dados apresentados neste trabalho contribuem de forma significativa no campo de estudo sobre a tecnologia assistiva e acessibilidade espacial com o intuito de promover a inclusão das pessoas com deficiência física no ambiente escolar. Ao referir-se a essas pessoas é preciso entender os conceitos relacionados à deficiência e como ocorreu o seu processo histórico diante a sociedade, a fim de desconstruir tantas barreiras impostas, além das que obviamente já são por eles enfrentadas, assim como desmistificar a ideia dada ao deficiente de pessoa totalmente incapaz.

Sendo assim, foi relevante identificar algumas leis que tem seus princípios pautados na acessibilidade espacial nos espaços escolares, garantindo à pessoa com deficiência de usufruir de seus direitos garantidos conforme a lei.

Percebe-se que a tecnologia assistiva, seus recursos e serviços resultem no desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência de forma integral e independente, por meio da utilização de equipamentos para a execução de atividades,

ampliando as funcionalidades desses alunos. Com isso, a atuação do professor especializado se mostra fundamental para mediar o educando na utilização desses equipamentos, contribuindo para a sua efetiva participação das atividades escolares.

As reflexões e inferências aqui apresentadas demonstram que muitas outras pesquisas ainda podem e devem ser realizadas a fim de contribuir para o crescimento e expansão de mais recursos e serviços acerca da tecnologia assistiva, com o intuito de apresentar a devida acessibilidade espacial nas diversas áreas dos ambientes escolares, com a finalidade de promover a inclusão de alunos com deficiência física.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Marília-SP, n. 21, p. 160-173, mar.2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado: conceitos que apoiam a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 131-137.

BERSCH, Rita. Tecnologia assistiva-TA. In: SCHIRMER, Carolina R. et al. (Org.). **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007. p. 31-37.

BERSCH, Rita; MACHADO, Rosângela. Atendimento educacional especializado para deficiência física. In: SCHIRMER, Carolina R. et al. (Org.). **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2007. p. 27-28.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr., 2002. ISSN 1413-2478.

BRASIL. **Ata VII- Comitê de Ajudas Técnicas – CAT**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, CORDE/SEDH/PR, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 17, 05 out. 2009. Seção 1.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1.988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 set. 2020

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2004]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-publicacaooriginal-21548-pe.html>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2009]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6949-25-agosto-2009-590871-publicacaooriginal-115983-pe.html>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 12, de 17 de outubro de 1978.** Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1.978]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1970-1979/emendaconstitucional-12-17-outubro-1978-366956-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2000]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, nº 127, p. 1-72, 07 jul. 2015. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para o Atendimento Educacional Especializado.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

CLANDININ, D. Jean; CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia-MG: EDUFU, 2011.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez., 2009/12. ISSN 1806-6445

DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins; BORGES, Monna Michelle Faleiros da cunha. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: O direito à escola acessível.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba-PR, v. 2, p. 132 –144, maio, 2014/5.

GARCIA, Vinícius Gaspar. **As pessoas com deficiência na história do mundo**. Rio de Janeiro, 02 out. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/pcd-mundial>. Acesso em: 01 set. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. Florianópolis-SC, maio 2008. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em: 01 set. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 29-41; 59-67.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set., 2006/9. ISSN 1413-2478.

MONTEIRO, Alessandra Andrea. **Corporeidade e educação física: Histórias que não se contam na escola!** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação física). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

OMS, Organização Mundial da Saúde. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. (Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, (Org.); coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla). 1 ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MORENO, Gilmar Lupion; FURLAN, Marta Regina. Trabalho docente no ensino fundamental de nove anos: por uma pedagogia da escuta. In. BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: proposta de oficinas pedagógicas na sala de aula**. 1 ed. São Paulo: Avercamp, 2014. p. 17-33.

SILVA, Michele Oliveira da. **Protocolo para prescrição ou adaptação de recursos pedagógicos para alunos com paralisia cerebral**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

SILVA, Otto Marques. “A Epopeia Ignorada”, “Uma Questão de Competência”, “A Integração das Pessoas com Deficiência no Trabalho”. São Paulo: Cedas, 1987.

MEDIAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA: O ENSINAR E O APRENDER DO EDUCANDO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Lorena Brilhante Mota
Márcia Inês Da Silva

INTRODUÇÃO

Quando submersos no mundo da educação, deparar-se com demandas diversas é fácil, uma vez que é um ambiente amplo no qual se envolvem diversos sujeitos: gestores, auxiliares, apoios, professores e alunos. Neste último, a dessemelhança entre eles é ainda maior devido sua quantificação, o que torna desafiador trabalhar a inclusão nos espaços da educação formal. Refletindo sobre isso, percebe-se o quanto a educação, como uma forte e poderosa ferramenta de transformação da sociedade, generaliza os estudantes, principalmente aqueles que possuem dificuldades e limitações, como as crianças com TEA. Desse modo, as afirmações feitas sobre o universo dos alunos identificados com TEA se torna cristalizado e pouco debatido, nos meios escolares - ainda mais - quando levamos em consideração as seguintes demandas: o investimento necessário para que aconteça a educação inclusiva; o que leva a não se fazer educação inclusiva para esses indivíduos; como deveria, de fato, acontecer tal acompanhamento. Assim, buscou-se trazer à tona a discussão acerca de quatro elementos da educação especial, com foco no TEA (Transtorno do Espectro Autista): educação inclusiva; educação inclusiva e TEA; recursos didáticos e métodos para serem utilizados com educandos diagnosticados com TEA; e educação inclusiva e os profissionais da área.

De acordo com a LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no capítulo V Art.58, “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”. Sabe-se que a educação inclusiva deverá acontecer, preferencialmente, na classe comum onde todas as diferenças se fazem presentes, sejam elas comportamentais ou físicas. Assim, propõe-se a questionar o que é necessário para a criança com TEA, ser inclusa no processo educativo. O outro questionamento é o de como nós, docentes, devemos nos posicionar e agir frente ao acompanhamento adequado.

Para ensinar uma turma toda, de acordo com Mantoan (2004), devemos nos atentar de que a turma toda traz consigo saberes, antes mesmo de ingressar na escola. Além disso,

compreender que todos são capazes de aprender, mas cada um no seu tempo e da sua forma. Sendo que a construção da aprendizagem vai de acordo com os interesses e as capacidades dos indivíduos. Assim, para que o fazer do docente seja concreto, deve-se buscar diversas formas e métodos, a fim de vencer os obstáculos escolares. Veremos neste artigo que é possível desenvolver a aprendizagem em crianças com TEA, na escola formal, apesar de desafiador. De outra forma, ver-se-á existência de ferramentas que dão suporte para que a aprendizagem aconteça de forma concreta.

Desse modo, este artigo visa fazer o levantamento literário, acerca da educação inclusiva para crianças com TEA, perpassando pelos aspectos históricos, recursos didáticos e métodos os quais podem ser utilizados em tal acompanhamento pedagógico e estimulará o leitor a analisar o tema, de acordo com a peculiaridade apresentada. Ao cabo, também, proporcionará conhecimentos teóricos sobre o assunto e a utilização do conteúdo abordado para o campo da pedagogia.

METODOLOGIA

A revisão bibliográfica e qualitativa é o foco deste artigo, em que Gil ressalta: “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” (2002, p.45). Nesse sentido, Brito, Oliveira e Silva (2021) diz que a pesquisa qualitativa compreende a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos. Pretende-se desenvolver a compreensão ampla do fenômeno ou processo em questão, analisando-o de múltiplas perspectivas. Dessa forma, aborda-se-ão os assuntos da educação inclusiva para crianças em fase escolar diagnosticadas com TEA. Para tanto, recorrer-se-a a profissionais que atuam com essas crianças, de maneira abrangente e integrativa. Como já explanado, o recorte temporal deste artigo deve ser compreendido por discussões da atualidade, os quais estão dispostos no desenvolvimento das crianças com TEA.

A fim de auxiliar a compreensão sobre o tema e fundamentar as teorias, usou-se artigos e livros das últimas duas décadas sobre os assuntos abordados neste artigo. Em última instância, buscou-se, através das ferramentas Google Acadêmico, SciELO - Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Eletrônica Científica Online), legislações brasileiras sobre educação, legislações da educação inclusiva e sites que discorrem sobre o tema.

DISCUSSÃO

A educação inclusiva, como o próprio nome já diz, trata-se de proporcionar a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais em escolas regulares, indo de encontro ao viés do paradigma da educação segregada. Desse modo, a instituição deve se adaptar para responder às demandas especiais do indivíduo, uma vez que a escola e a educação devem ser para todos, rompendo as barreiras discriminatórias construídas (GLAT, FERNANDES, 2005).

Para que houvesse a educação inclusiva, mesmo que escassa nos dias de hoje, foi importante conhecer e ressaltar os aspectos históricos perpassados por ela. As pessoas com deficiência, em tempos anteriores, não possuíam direitos nem tratamento humanizado. Assim, essas conquistas foram alcançadas, ao longo do tempo, com muita luta. Segundo Nunes, Saia e Tavares (2015), por diversos períodos da humanidade, como no tempo da Inquisição e Antiguidade, os deficientes eram vistos como fadados à morte, seja por creditarem a eles a representação da manifestação demoníaca ou por serem vistos como um obstáculo para o desenvolvimento da sociedade. O cenário de direito das pessoas com deficiência começou a mudar somente após a Revolução Industrial, a partir do século XX. Dos Santos (2002, p.30), assim, afirma:

[...] o período que antecede o século XX é marcado por atitudes sociais de exclusão dos “alunos com deficiência”, porque eles eram considerados indignos de uma educação escolar. Apesar dos estudos científicos da época tentarem demonstrar às possibilidades de tratamento da deficiência, predominavam as concepções filosóficas e bíblicas de marginalização e segregação dessas pessoas.

A mesma autora pontua que somente na década de 50, do século XX, é que a educação especial passou a ser um sistema ligado à educação comum, pois - naquela época - nasciam as primeiras escolas e classes voltadas às demandas especiais.

A fim de melhor salientar a realidade vivida, alguns autores denotam contrariedade, em relação ao tema, no que diz respeito à vinculação da educação especial e a educação comum. Dessa forma, diferentemente de Dos Santos (2002), Kassar (2011) assevera que a educação especial foi uma construção à parte e específica, já que era taxada como “anormal”, e que - na maioria das vezes - não eram estabelecidas trocas de saberes entre elas.

As autoras Nunes, Saia e Tavares (2015) pontuam dois marcos que foram cruciais para a educação inclusiva, sendo elas a Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu, em 1990, na Tailândia e a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais que aconteceu na cidade de Salamanca, em 1994, originando a Declaração de Salamanca.

Na primeira, a educação aparece como preocupação mundial. Na segunda foi aprovada declaração tendo como objetivos: o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância da “escola para todos” e a formação de professores. A proposta desses instrumentos é que todos os alunos, inclusive os com deficiência, estivessem matriculados em escolas regulares, defendendo a urgência da reforma educacional para que a educação estivesse ao alcance de todos. (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015, p.1109)

Kassar (2011) cita que, após a Declaração de Salamanca, passou-se a utilizar a terminologia “inclusão” no lugar de “integração” para se referirem à educação inclusiva. Nunes, Saia e Tavares (2015) pontuam a diferença entre integração e inclusão, em que “na integração, a pessoa com deficiência deve se adaptar às instituições sociais, buscando se equiparar aos chamados normais. Já na proposta da inclusão, são as instituições e demais espaços sociais que devem se adaptar e buscar, de fato, atender e se adaptar às pessoas com deficiência.

Pode-se perceber que a educação inclusiva tem o papel de retirar das pessoas com necessidades especiais a carga que a integração a submete, posto que esta tenha por finalidade (nas entrelinhas) deixá-las como inteiramente responsável por sua própria adaptação, sem qualquer recurso advindo da instituição para isso, colocando – assim - essas crianças numa situação de pressão.

A educação inclusiva – e a educação no ensino regular também deveria – dar espaços para que o indivíduo a molde conforme suas indispensabilidades, e não fazer que ele tenha de se encaixar num molde já pronto que não lhe cabe.

Portanto, a Educação Inclusiva se contrapõe à homogeneização padronizada de alunos, conforme critérios que não respeitam a diversidade humana. Cabe ressaltar que a deficiência é considerada como uma “diferença” que faz parte dessa diversidade e não pode ser negada, porque ela interfere na forma de ser, agir e sentir das pessoas. [...] Nesse sentido, teoricamente, a Educação Inclusiva visa a reduzir todas as pressões que levem à exclusão e todas as desvalorizações atribuídas aos alunos, seja com base em sua incapacidade, rendimento cognitivo, raça, gênero, classe social, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade. (SANTOS, 2002, p.31)

De maneira mais clara, a educação inclusiva, segundo Subtil (2018), faz da sala de aula um ambiente de diversidade, onde alunos com e sem deficiências convivem. Oferecer tal modelo educacional é de suma importância, pois auxilia no desenvolvimento do campo emocional e psicológico das crianças. Da mesma forma, interfere na aquisição do respeito, dignidade e da construção de uma sociedade melhor.

De Paula Nunes, De Azevedo e Schmidt (2013) fazem importantes pontuações sobre a educação inclusiva no contexto territorial nacional, pontuam como

[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica que visa garantir o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando (BRASIL, 2007). A Educação Especial vem sendo discutida no Brasil a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948. Mas, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propor que as pessoas com deficiência deveriam ser inseridas, preferencialmente, no ensino regular, foi apenas a partir da Constituição de 1988 e sob a influência da Declaração de Jomtien (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), que, em nosso país, começou a ser discutida a universalização da Educação, e a ser implementada nas escolas regulares uma política de Educação Inclusiva, culminando com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). (De Paula Nunes, De Azevedo e Schmidt, 2013 p.558)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo, além de proporcionar a inclusão de “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASÍLIA, 2008 p.14), garantir a formação e especialização de profissionais para trabalharem com esse tipo de demanda, tal como a “acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação” (p.14) e outras disposições como estimular o engajamento familiar no campo educacional. Como visto, a educação especial vai muito além do que a inclusão para prover a socialização e relações interpessoais, ela é um arranjo de diversas especificidades para promover uma educação igual para todos, apesar das diversidades.

Crianças diagnosticadas com TEA, se enquadram no grupo de atendimento da educação especial, conforme a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

SOBRE O TEA, SUAS PARTICULARIDADE E NECESSIDADES EDUCACIONAIS

O transtorno do espectro do autismo, como visto na introdução deste artigo, trata-se de um transtorno do desenvolvimento que afeta, principalmente, a interação social do indivíduo, a comunicação dele com outras pessoas e, apresenta também, alguns comportamentos incomuns. O déficit do autista na interação/comunicação com outras pessoas - ainda mais no

recinto escola - pode gerar uma gama de prejuízos tanto entre os pares quanto com os professores. Nesse sentido, a educação inclusiva se faz mais que necessária, afinal os dissabores relacionais já são inatos. Logo, deixar sobrelevar tais questões seria um evento permissivo.

No Brasil, não há números oficiais de quantas pessoas possuem o TEA, contudo, estimasse que há aproximadamente 2 milhões de pessoas autistas (JUNIOR, 2019), e a incidência do transtorno é maior em crianças do sexo masculino (MELLO, 2007).

Sobre as manifestações autísticas em uma criança, pode-se notar, conforme Mello (2007), a falta de contato visual (o olhar no olho do outro), movimentos contínuos de auto mutilação (morde-se, puxar os cabelos), problemas alimentares e de sono, problemas de comunicação verbal e não verbal (expressões faciais, gestos), ecolalia imediata e/ou tardia (repetir a mesma coisa que lhe foi falada no mesmo momento ou posteriormente após um tempo); a autora cita também a presença do embotamento afetivo recorrente em autistas, uma das dificuldades de sociabilização.

A dificuldade de sociabilização, que faz com que a pessoa com autismo tenha uma pobre consciência da outra pessoa, é responsável, em muitos casos, pela falta ou diminuição da capacidade de imitar, que é um dos pré-requisitos cruciais para o aprendizado, e também pela dificuldade de se colocar no lugar do outro e de compreender os fatos a partir da perspectiva do outro. (MELLO, 2007, p.21)

É importante que o professor e profissionais da educação fiquem atentos a esses sinais, pois, dentro de sua sala de aula ou noutros espaços da escola, pode haver alguma criança com TEA que não foi diagnosticada, e que - provavelmente – esteja à margem dos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, talvez seja a falta de diagnóstico a justificativa de determinados comportamentos ou algumas dificuldades de desenvolvimento de alguns alunos, dentro da escola ou da sala de aula. É sabido que que a carência da utilização dos métodos corretos e recomendados, gere baixo desempenho escolar, fato recorrente em inúmeros estabelecimentos escolares.

Segundo Tenente (2019), o número de crianças com TEA em escolas comuns (públicas e particulares) cresceu 37,27%, no ano de 2019, após o resultado do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Entretanto, a autora enfatiza que a aprendizagem dos educandos com TEA ainda é um desafio. É necessário garantir que as crianças autistas estejam, de fato, aprendendo e que a

inclusão deve perpassar a matrícula e a presença na sala de aula, pois - desse modo - a educação inclusiva seria uma falácia.

Uma pesquisa realizada em Atibaia, cidade do interior de São Paulo, sobre a escolarização de crianças com TEA, concluiu que a maioria dos matriculados em ensino regular não chegam a concluir os estudos e nem mesmo chegam até o ensino médio, tornando-se um desafio e uma problemática na educação brasileira (LIMA; LAPLANE, 2016). Por esse motivo, a educação inclusiva para autistas pode ser uma ferramenta aliada à solução dessa problemática.

Na pesquisa feita por Rabelo e Dos Santos (2011) afirma que “a inexistência de interação social da criança e a total ausência da linguagem” (p.1920) são os dois maiores desafios, no que diz respeito à inclusão do educando com TEA na educação infantil. No entanto, como os docentes e pedagogos podem manejar a presença de uma criança diagnosticada com TEA, em sua sala de aula e no contexto escolar global? A pretensa resposta estaria no auxílio do desenvolvimento global.

Monte e Santos (2004), quando referidas às crianças autistas, até os seis anos de idade, discorre que a creche deve possuir algumas prioridades para atendê-las, como: quais habilidades a criança precisa aprender e desenvolver (com o auxílio do corpo docente); o pensar sobre a construção e utilização de um sistema de linguagem e comunicação individual para a criança; a estrutura da sala e materiais que serão utilizados (já que alguns estímulos visuais e auditivos podem causar angústia na criança autista).

Logo, quando pensamos em educação inclusiva, não devemos pensar apenas em uma ou duas classes inclusivas dentro de uma escola de educação básica, mas numa escola inclusiva onde todos devem estar dispostos às mudanças e adaptações, em prol do desenvolvimento das crianças autistas.

Nessa perspectiva, a escola inclusiva deve estar disposta a adaptar seu currículo e seu ambiente físico às necessidades de todos os alunos, propondo-se a realizar uma mudança de paradigma dentro do próprio contexto educacional com vistas a atingir a sociedade como um todo. [...] Dessa forma, a escola para ser considerada inclusiva deve promover as possibilidades e potencialidades de todo e qualquer sujeito, sobretudo aquele com deficiência. (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008, p.366)

A autora Cléto (2019) expõe as adaptações e adequações curriculares para crianças com TEA, sobre como o corpo docente deve atuar e se organizar para atender a demanda de uma criança com necessidades educacionais especiais, no ensino regular, proporcionando a

inclusão. Insiste a autora no conjunto de mudanças, e assevera na importância da metodologia, dos espaços utilizados, dos conteúdos que serão expostos e outros pontos.

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõe que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização de ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno. (CLÉTO, 2019, n.p.)

A ideia, então, não é construir um ambiente à parte dentro da escola, pois, dessa maneira, apoiaria-se a segregação latente; mas fazer que a escola e a educação, em contexto geral, acolham as crianças autistas de maneira natural, sem empecilhos. Garantindo todo o aproveitamento a ela do mesmo modo que garante às outras crianças que não possuem essas condições. Mello (2007) contribui ainda dizendo o quão importante é às crianças autistas o acompanhamento especializados, antes de serem inseridas na educação inclusiva. Enfatiza a necessidade de prepará-las para tal processo, fazendo-as conhecer a si próprias e promovendo inserção no derredor do indivíduo com TEA. Sabe-se que alguns autistas conseguem se desenvolver com facilidades, já outros podem não apresentar avanço pouco significativo no desenvolvimento.

RECURSOS DIDÁTICOS E MÉTODOS PARA SEREM UTILIZADOS COM OS EDUCANDOS COM TEA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na educação inclusiva para crianças com TEA, diversos métodos e recursos didáticos podem ser utilizados para auxiliá-las dentro da escola. Cerqueira e Ferreira (1996) definem recursos didáticos como

[...] todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem. (p.24).

Os mesmo autores abordam ainda que esses recursos didáticos, quando bem utilizados podem ser: natural (elementos presentes na natureza como a água, pedras etc);

pedagógicos (cartazes, gravuras, maquetes); tecnológicos (computadores, televisão, rádios); e culturais (museus, bibliotecas). Além disso, os recursos devem ser selecionados de acordo com as necessidades de cada indivíduo, adaptados também de acordo com as limitações de cada criança e, principalmente, confeccionados pelos próprios alunos, sempre de maneira autônoma, utilizando matérias simples como barbantes, palitos e outros (CERQUEIRA; FERREIRA, 1996).

Tais possibilidades de recursos, por serem de confecções simples, dão aos professores uma vasta gama de criação. Nesse sentido, quando confeccionado junto dos educandos com TEA podem desenvolver tanto a coordenação motora quanto estimular a imaginação e criação dessas crianças.

Guimarães e outros (2009) abordam uma série de maneiras e atividades que podem ser realizadas a fim de desenvolver a comunicação e a inclusão dos educandos com TEA, em relação aos demais estudantes de uma mesma classe escolar. Outras formas seriam: como observar o aluno e verificar as respostas aos estímulos; identificar a maneira utilizada para se comunicar e expressar, as quais podem ser verificadas em ações (bater palminhas ou emitir outro comportamento como apontar) ou palavras (ex: “sim”, “não”); promover atividades que chamem a atenção e desperte a curiosidade, de modo a participar com o restante da classe (já que comportamentos de isolamento são recorrentes em autistas).

Pensar em recursos didáticos para educandos com TEA não é pensar somente em atividades lúdicas como brincadeiras ou brinquedos que favorecem a inclusão, mas pensar em materiais que desenvolvem também o intelectual da criança no processo de ensino aprendizagem tais como livros didáticos, que deve ser adaptado para acompanhar e facilitar o desenvolvimento infantil. Conforme Frizzarini, Cargnin e Aguiar (2018) exemplificam, a disciplina de matemática possui algumas regras e ordens que devem ser seguidas, o que pode causar alguns conflitos cognitivos na criança com TEA do ensino fundamental. Por isso, a utilização de livros adaptados e jogos didáticos que gere engajamento e promova o esforço do estudante deve ser o foco.

Os avanços tecnológicos podem ser aliados no desenvolvimento da educação inclusiva, ainda mais se tratando de crianças com TEA. Dos Santos e outros (2013) revela que este tipo de recurso pode ser aplicado nas salas de aula, já que a maioria dos educandos possuem habilidades específicas que os notabilizam em tais métodos, como o computador, que auxilia no desenvolvimento da coordenação motora. Existem, atualmente, ferramentas computacionais que foram desenvolvidas especialmente para elas, como por exemplo *O*

Jogo do Coelho Sabido, utilizado na educação infantil para contribuir no aprendizado das palavras, o jogo *LED-ME* que ajuda a desenvolver o campo intelectual da criança com TEA e o jogo *G-TEA* que facilita, juntamente com o psicopedagogo, no ensino aprendizagem das cores, sons e números (NETO et al, 2013).

Entretanto, nem sempre aparelhos tecnológicos estiveram ao alcance das escolas, principalmente das escolas públicas, acabando por dificultar a inserção desse método dentro do cronograma de atividade das crianças com TEA.

Um aspecto comum às crianças é o ato de brincar. A brincadeira, no que tange às crianças com TEA, passa a ser mais que um momento de lazer, ela transfigura-se em uma ferramenta capaz tanto de identificar o transtorno quanto auxiliar àquelas crianças que possuem tal transtorno. O brincar e as brincadeiras também são aspectos que estão envolvidos no contexto educacional e na escola, assim os professores devem se atentar aos brinquedos mais apropriados a tais crianças.

Ainda no que se refere às brincadeiras, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista, apesar da condição comum, são pessoas diferentes, de gostos e habilidades diferentes. Logo, nem todos vão brincar da mesma maneira. Tal qual diz Sussman (2018), os tipos de brinquedos vão variar de acordo com os campos de interesse que se pretende desenvolver. O mesmo autor apresenta alguns brinquedos mais úteis para os educandos com TEA, como brinquedos de causa e efeito, brinquedos visuais espaciais, brinquedos de montar e de trocar, brinquedos com gente (que necessita de outras pessoas para fazê-los funcionar), brinquedos sensoriais e de criatividade, brinquedos de faz-de-conta e parquinho. Além desses, ainda é possível pensar nos jogos e nos jogos com regras, aqueles mais indicados, como: o jogo da memória, bingo, quebra-cabeça de trezinho, monte um sanduíche. Esses são alguns recomendados pelo autor Sussman (2018). Mais uma vez, os jogos podem ser feitos facilmente na escola com materiais simples assim como recortes em formato de cartões, lápis de cor e figuras.

PECS

Guimarães e outros (2010) apresentam então diversas práticas simples que podem ser utilizadas no desenvolvimento da inclusão, tais como um varal de atividades – este contém cartões com figuras e objetos para que a criança indique o que quer fazer (o aluno pega o cartão e mostra ao professor, sinalizando-o), um cartaz expõe quais são as atividades

rotineiras da turma. Nessas atividades, o aluno com TEA realiza algumas ações ou pega algum objeto exposto no varal, uma maneira de comunicar ao professor o que ele deseja fazer, ou até mesmo a criação de um caderno com todas as rotinas que ficam em posse da criança conforme na Figura 1 e Figura 2.

Figura 1 - Caderno de comunicação através do PECS



116

Fonte: <https://www.autismoemdia.com.br/blog/o-que-significa-pecs-entenda-a-comunicacao-alternativa-para-autistas/>

Figura 2 – Construindo sentenças com o PECS



Fonte: <https://www.autismoemdia.com.br/blog/o-que-significa-pecs-entenda-a-comunicacao-alternativa-para-autistas/>

De acordo Mello (2003) esse método utilizado em muitos lugares do mundo se chama PECS (Sistema de Comunicação Através da Troca de Figuras) e trata-se de um recurso utilizado para assistir o educando com TEA a adquirir e desenvolver a comunicação. A PECS “apresenta resultados inquestionáveis na comunicação através de cartões em crianças que não falam, e na organização da linguagem verbal em crianças que falam, mas que precisam organizar esta linguagem” (MELLO, 2003, p. 21). Diante disso, tal método pode ser eficaz e relevante, ou seja, mais uma ferramenta a ser utilizada na educação inclusiva – principalmente - por escolas públicas, vez que são simples de realizar, demandam materiais acessíveis e de baixo custo na sua confecção, e é um dos mais importantes de serem utilizados com eles tanto dentro quanto fora da escola.

Segundo Barbosa e Dutra (2022) o sistema PECS que é utilizado na América latina foi trazido por Walter, no ano de 2000, é uma forma de comunicação que representa sentimentos, lugares, ações, pessoas entre outros. Ele é constituído por cinco etapas, as quais são defendidas pelas autoras da seguinte forma:

Fase 1 - denominada troca de figura com auxílio, o professor segurar um objeto de interesse do educando, deixará que a criança busque em seu caderno a figura correspondente ao objeto e o leve até ele para que ele possa entregar este objeto.

Fase 2 - Nesta fase, o objetivo é desenvolver a espontaneidade do educando. Assim, ele deverá levar a figura que corresponde a seu desejo ao docente de forma espontânea.

Fase 3 – Esta fase é dividida em duas etapas, cujo objetivo é fazer que a criança saiba discriminar os objetos, pois - após a criança conseguir solicitar, através das figuras o que se deseja - mesmo o objeto não estando próximo ou as vistas dela, as figuras são reduzidas de tamanho em dois centímetros.

Fase 4 - Estruturar sentenças é o que se deseja nesta fase, pois o educando deverá associar a figura a ação com a qual deseja que seja executada, o caderno deverá compor novas figuras como por exemplo: “eu quero” e “eu estou” aumentando assim a complexidade, pois ele deverá colocá-las na sequência com a qual se pronuncia.

Fase 5 – Nesta fase são inseridas novas figuras com conceitos abstratos como espaço, temperatura e lugar. Essa forma permitirá a criança a ampliação do vocabulário e, conseqüentemente, uma comunicação mais clara e estruturada.

ABA

Outro método bastante utilizado com alunos com TEA, que provém da psicologia, e pode ser inserido na educação inclusiva é o ABA, que significa Análise do Comportamento Aplicada, cujo pressuposto é o Behaviorismo de Skinner.

Camargo e Rispoli (2013) nos diz que o nosso comportamento sofre influência das nossas vivências. Diz também que o comportamento advém dos estímulos ambientais antecedentes, ou seja, de acordo com experiências vivenciadas. Assim, se forem agradáveis, os sujeitos tendem a praticar a ação com frequência, fato que ocasionará a aprendizagem. Já o oposto, quando a experiência é desagradável o sujeito não promove a ação e, conseqüentemente, não se desenvolve, levando-o até mesmo a se reprimir.

Para Neto e outros, o ABA, exige técnica em sua aplicação, devendo ela estar de acordo com o desenvolvimento do educando. Neto nos afirma:

[...] trata-se de um processo utilizado no desenvolvimento de várias habilidades, como cognição, comunicação e socialização. A técnica envolve dividir a capacidade em partes menores, ensinar cada capacidade individualmente até ser aprendida, permitir uma prática repetida durante um período concentrado de tempo, providenciar ajudas e a sua extinção conforme necessária e recorrer a procedimentos de reforço. (NETO et al, 2013, p.137).

Esse método é abrangente e flexível, permite que a criança desenvolva diversas habilidades. Segundo Neto e outros (2013) esse método se destaca entre os demais, visto que apresenta notáveis resultados, no que se refere ao auxílio do desenvolvimento da aprendizagem e autonomia da criança com TEA. O método ocorre com o apoio de um computador e do psicopedagogo a ferramenta *e-kids* ajuda, de maneira lúdica. Tal ferramenta e processo permitem a aprendizagem, de forma mais descontraída. Assim, o ABA gera maior interação entre a criança e a tecnologia, pois é pensada e projetada para ela. O *e-kids* é composto por um hardware, como um teclado (**figura 3**). Porém, as teclas são coloridas e quando a criança executa a ação desejada, num envio de dados ao software, na escala da cor correta, o aluno é recompensado com incentivos e elogios, de forma a reforçar a ação e promover a aprendizagem.

Figura 3 - Teclado e-kids

Fonte: http://www2.sbc.org.br/csbc2011/anais/eventos/contents/WIM/WIM_Sessao_4_Artigo_8_da_Silva_Neto.pdf

O ABA possui um fator importante a ser levado em consideração, pois ele demanda maior quantidade de tempo para ser aplicado, fazendo necessário um educador que esteja sempre disponível, exclusivamente, para aquele aluno, algo nem sempre acontece na educação brasileira. Logo, essa perspectiva de atendimento nos impede de atuar adequadamente. Entretanto, caiba solicitar, seja a escola ou órgãos competentes, a disponibilização de pessoa para auxiliar este educando, na aplicação desta metodologia.

TEACC

Um modelo bastante citado em diversas escritas para ser utilizado com os educandos com TEA é o Tratamento e Educação Para Crianças Autistas e Com Distúrbios Correlatos Da Comunicação (TEACC).

O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico através de rotinas - organizadas em quadros, painéis ou agendas - e sistemas de trabalho, de forma a adaptar o ambiente para tornar mais fácil para a criança compreendê-lo, assim como compreender o que se espera dela. Através da organização do ambiente e das tarefas da criança, o TEACCH visa desenvolver a independência da criança de modo que ela necessite do professor para o aprendizado, mas que possa também passar grande parte de seu tempo ocupando-se de forma independente. (MELLO, 2003, p.19).

Na escola, esse modelo pode ser colocado em prática da seguinte maneira: o professor separa um lugar da sala para expor a rotina que a criança com TEA realiza todos os dias, montando um painel individual e até mesmo lúdico (colorido e com figuras que indicam as tarefas a serem realizadas). O TEACCH, por possuir padrões de referência, principalmente visuais, ajuda a reduzir a ansiedade da criança com TEA e melhora sua aprendizagem (NETO et al, 2013).

Como visto, são diversos os recursos didáticos e métodos para serem utilizados com os educandos com TEA, na educação inclusiva, em que os profissionais envolvidos podem avaliar – individualmente - cada criança, de acordo com o grau de desenvolvimento apresentado por elas e pelos aspectos que precisam ser desenvolvidos - bem como a realidade da escola para a realização destes - quais poderão ser aplicados e que garantirão a inclusão do indivíduo nesse meio.

Existem várias possibilidades metodológicas para o desenvolvimento da aprendizagem dos educandos com TEA, embora elas sejam importantes é preciso que se tenha uma escola que seja inclusiva, que respeite e valorize seus alunos dentro e fora da sala de aula, que aproxime a famílias, e - desta forma - propiciem os avanços dos educandos com TEA dentro de suas possibilidades e tempo de aprendizagem.

ENSINAR E APRENDER DA CRIANÇA COM TEA

Expostas as informações até este ponto, há também outras importantíssimas peças que possuem enorme contribuição e constituem a educação inclusiva: os professores e outros profissionais como psicopedagogos, os quais são aqueles que acompanham conjuntamente as crianças com TEA dentro da escola.

Para iniciar a argumentação sobre o tema, vale ressaltar que a formação de professores para atuarem na educação inclusiva é um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial da Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASÍLIA, 2008). Entretanto, pouco se observa, acerca de manifestações para que isso seja realizado. Ou seja, torna-se, desse modo, um problema ligado também a desfalques dentro da formação no ensino superior, conforme Pletsch (2009)

No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são

aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. (p.150)

Percebe-se, então, a gama de profissionais não detentores de acesso ou informações aprofundadas sobre a educação inclusiva, fato que pode ter consequências negativas ao se depararem com uma criança com TEA dentro de uma escola no ensino regular. Segundo Gomes e Nunes (2014) “os professores se sentem despreparados para lidar com a sintomatologia do transtorno do espectro autista no contexto da sala de aula comum” (p.145) Lugar cujo maior desafio está ligado à comunicação limitada desses profissionais. Logo, é preciso levar informações a esses educadores, não só sobre o manejo com as crianças com TEA no contexto educacional. Mas, impreterivelmente, sobre os transtornos, o que eles acarretam para a vida da criança e todo o cenário ao qual ela, a criança, está englobada devido a sua condição.

Mas afinal, qual é a importância do professor da educação inclusiva em um contexto geral Para Rabelo e Dos Santos (2011)

Neste contexto, o professor é visto como um profissional responsável pela construção de práticas pedagógicas inclusivas, e em combate a exclusão educacional dentro da sociedade capitalista, a despeito das condições estruturais de funcionamento dos sistemas de ensino. Para ensinar o aluno com “necessidades educacionais especiais”, é premente que o professor compreenda o que exatamente produz a exclusão, como o seu trabalho pedagógico poderá ser desenvolvido em sintonia com um projeto de inclusão escolar e ainda saber como exigir a sua profissionalização. (p.1965)

Essa compreensão do que gera a exclusão (citada no trecho acima), nos dias atuais, é justamente compreender os processos históricos e toda a linha do tempo traçada no entorno das deficiências, além dos desdobramentos da busca pela implantação da educação inclusiva, que foi citada no tópico enumerado 3.1 deste artigo, como os principais elementos responsáveis pela a exclusão, em um contexto histórico-social. Isso auxilia na observação de onde está a origem do problema, e de onde o professor pode começar a trabalhar para que haja uma mudança e a inclusão aconteça.

Magalhães e outros (2013) destacam que o professor é bastante significativo no processo de inclusão da criança com TEA no ensino regular, pois, dentro da escola, ele é a primeira pessoa ao qual a criança tem contato, devendo utilizar metodologias flexíveis que alcance a todos da classe.

O papel do professor nessa perspectiva é tornar possível a socialização da criança com autismo na sala de aula e adequar a sua metodologia para atender às necessidades destes. Em muitas situações, as crianças com autismo ficam às margens do conhecimento ou não participam das atividades grupais, fato que exige do professor sensibilidade para incluí-lo ao convívio com o meio, visto que é no processo de socialização que se constitui o desenvolvimento e aprendizagem. É importante que o professor detecte as dificuldades existentes e investigue o nível de desenvolvimento dos mesmos, para que dessa forma ele saiba quais aspectos devem ser trabalhados com a criança. (BARBOSA et al, 2013, p. 19784).

Além do professor, o psicopedagogo também é um profissional que deve estar imerso na educação inclusiva para educandos com TEA. Segundo Paris (2015) o psicopedagogo é fundamental no processo de ensino aprendizagem desta criança, pois, conhecendo a criança e suas individualidades, pode desenvolver um plano que auxilie no desenvolvimento dos campos aos quais ela necessita, identificando os pontos em que a criança com TEA possui mais dificuldade e quais aspectos devem ser mais estimulados (como cognição, comportamentos, afetividade e outros); o psicopedagogo também orienta tanto a família quanto a outros profissionais envolvidos com na convivência desta criança.

Nesse sentido, cabe ao psicopedagogo identificar e tratar as dificuldades da aprendizagem proporcionando recursos, organizando projetos de prevenção, auxílio, criando estratégias para que se alcance a construção da aprendizagem. Tem ainda como papel trabalhar com todos os envolvidos no processo de aprendizagem, pais, professores, alunos, escola, atuando juntamente como uma equipe multidisciplinar, para que cada profissional em sua abordagem pesquise as informações necessárias para solucionar o problema. (DE SOUZA et al, 2018, p.251).

Logo, a práxis desse profissional vai além do que auxiliar no ensino-aprendizagem da criança com TEA, ela ter papel fundamental na inclusão do indivíduo na sociedade, buscando quebrar todo o preconceito que lhes são impostos (SILVA, 2012).

O psicopedagogo deve, outrossim, elaborar um currículo individual completo adaptado para cada criança com TEA, conforme suas necessidades, onde deve constar os tipos de avaliação, as metodologias a serem utilizadas e objetivos a serem alcançados, visando o desenvolvimento dela (TAKEDA, 2015). A interligação dos saberes entre profissionais como psicopedagogo e professor, educandos e a família tecerá a rede na educação inclusiva para o desenvolvimento desta criança.

CONSIDERAÇÕES

Diante dos estudos de diversos autores, fica claro que educação inclusiva para crianças com TEA, não é algo alcançável em um curto período de tempo. É um segmento

que, infelizmente, ainda é pouco discutido, já que o preconceito acerca do deficiente inserido em um ambiente social e educacional ainda é algo do passado que respinga no presente. Assim, pode-se perceber que a educação inclusiva foi algo conquistado após um tempo de lutas e transformações.

Foram encontrados também diversos recursos didáticos e métodos que podem ser utilizados com os educandos com TEA na educação inclusiva, dando viabilidade de que é possível e necessário que ele esteja incluso dentro de um ambiente escolar e social, estimulando áreas para serem desenvolvidas e demonstrando que é capaz de aprender assim como as outras crianças.

Há indícios de que a educação inclusiva pode estar integrada ao ensino regular nas escolas, pois os recursos didáticos são eficazes para desenvolver a comunicação – um dos maiores desafios na educação inclusiva para educandos com TEA – e outras áreas, como cognição e da aprendizagem são acessíveis, de baixo custo e, ainda, permite que a própria criança produza e use da imaginação para criá-los. Além disso, esses recursos podem ser adaptados pelo próprio corpo docente da instituição, para serem realizados de maneira ainda mais prática. A escolha deve acontecer de acordo com uma criança específica, uma vez que, apesar das crianças com TEA possuírem a mesma sintomatologia, elas possuem subjetividades diferentes.

O primeiro passo para a mudança é disseminar a educação inclusiva no Brasil, difundindo o que ela de é fato, e a importância dela para aqueles que necessitam de inclusão. Deve-se partir do princípio de uma reorganização escolar, adaptando-a para todas as demandas de educandos que surgirem, incluindo aqueles com TEA, dando suporte a eles em todas as dimensões como as estruturais, aplicação de metodologias, investindo em educação continuada a todos agentes que fazem a educação, para que estejam informados e preparados para lidar com os educandos especiais. Buscar e lutar pela educação inclusiva é promover a garantia de direito à educação para todos, independente das diferenças ou diagnósticos. Pois, todas as pessoas envolvidas no processo educativo são agentes transformadores e suas ações tem um impacto na realidade do meio ao qual está inserido.

Algumas perspectivas futuras foram desencadeadas após o estudo, e uma delas é mostrar o quão significativo é o papel do professor na educação inclusiva para crianças com TEA. Por esse motivo, surge a necessidade da ampliação de políticas educacionais que ofertem serviços de capacitação em educação inclusiva, com vistas a crianças com TEA e outras necessidades educacionais especiais. Dessa forma, as escolas devem se tornar cada

vez mais inclusivas e preparadas para ofertar uma educação de qualidade a todos, visto que é direito de todos os cidadãos.

Por fim, outra perspectiva pertinente e necessária é a utilização de equipamentos eletrônicos e metodologias assertivas tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, além de sua devida capacitação para o desenvolvimento das atividades, visando o acompanhamento das escolas e os avanços tecnológicos, situação que proporcionaria aulas mais significativas e, ao mesmo tempo, promoveria melhor desempenho não só de nossas crianças com TEA, mas de todos os demais. A maior lição é buscar desenvolver escolas que são, de fato, inclusivas. Escolas que se propõem a buscar alternativas que valorize e acredite nos seus educando.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-V. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre : ARTMED, 2014, 5. ed.

BARBOSA, A. M. et al. O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo. **EDUCERE**, v. 6, p. 19776-19792, 2013.

BARBOSA, Thamires de Lima; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. **Os benefícios do uso do PECS por pessoas autistas: um estudo bibliográfico**. Revista Educação, Arte e Inclusão, Volume 18, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12746/14187>. Acesso em: 28 de abril de 2022.

BARBOSA, Thamires de Lima; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. **Os benefícios do uso do PECS por pessoas autistas: um estudo bibliográfico**. Revista Educação, Arte e Inclusão, Volume 18, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12746/14187> Acesso em: 28 de abril de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 22 mar. 2022.

BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; SILVA, Guilherme Saramago. **A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.44, p.1-15,2021.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. **Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 26, n. 47, p. 639–650, 2013. DOI: 10.5902/1984686X9694.

Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6994> Acesso em: 28 abr. 2022.

CERQUEIRA, Jonir Bechara; FERREIRA, Elisa de Melo Borba. Recursos didáticos na educação especial. **Revista Benjamin Constant**, v. 5, p. 24-29, 1996. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2000/edicao-15-abril/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2000_ARTIGO3.pdf Acesso em 16 mar. 2022.

CLÉTO, Andréa Lungwitz. Adaptações e adequações curriculares com significações. In: **Revista Autismo**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/artigos/adaptacoes-e-adequacoes-curriculares-com-significacoes/> . Acesso em: 29 fev. 2022.

DE PAULA NUNES, Debora Regina; DE AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178>. Acesso em: 16 mar. 2022.

DE SOUSA, Luciano Dias et al. A intervenção psicopedagógica no processo ensino aprendizagem do autista. **Revista Transformar**, v. 12, n. 1, p. 244-259, 2018. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/135>. Acesso em: 16 mar. 2022.

DOS SANTOS, Adriano; BISPO, Márcia; PINHEIRO, Naiani Silva; SANTANA, Tainá Oliveira. **METODOLOGIAS DE ENSINO PARA CRIANÇAS AUTISTAS: SUPERANDO LIMITAÇÕES EM BUSCA DA INCLUSÃO**. Orientador: Dr. Thereza Bastos. 2013. 10 f. Artigo (Pedagogia) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, [S. l.], 2013. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idins_c_rito_1695_ee8a90ab371b8e7be05bf467184f1ded.pdf Acesso em: 16 mar. 2022.

DOS SANTOS, Jaciete Barbosa. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de alunos com deficiência. **Revista da FAEÉBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun., 2002. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-dial%C3%A9tica-da-exclus%C3%A3o%2Finclus%C3%A3o-na-hist%C3%93ria-da-de-Santos/8fe73768c38f036b6d9f81d8bfaaaf693978d3fa> Acesso em: 16 mar. 2022.

FARIAS, Iara Maria de; MARANHÃO, Renata Veloso de Albuquerque; CUNHA, Ana Cristina Barros da. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). **Revista brasileira de educação especial**, v. 14, n. 3, p. 365-384, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 mar. 2022.

FRIZZARINI, Silvia Teresinha; CARGNIN, Claudete; AGUIAR, Rogerio. Recursos didáticos para a acessibilidade de aluno com espectro autista nas aulas de matemática. In: **Colóquio Luso-Brasileiro de Educação-COLBEDUCA**, 4., 2018, Portugal. Anais...

Portugal, UDESC, UMinho e UFPA, 2018. p. 1-11. Disponível em:
<http://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11358/8290> Acesso em 16 mar. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005. Disponível em: <https://pt-static.z-dn.net/files/df5/ac5f60b62303b5061bfba7c01690e129.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.

GOMES, Rosana Carvalho; NUNES, Débora RP. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 1, p. 143-161, 2014. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022014000100010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 mar. 2022.

GUIMARÃES, Ana Lúcia Felipe et al. **Orientações para promover a aprendizagem do aluno com Transtornos Globais Do Desenvolvimento (TGD) na sala de aula e na escola**. PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Ensino: Coordenadoria de Educação, 2010. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/0Bx7B9xcXzitINmtmWDBuVIRRVIU/view>. Acesso em: 03 fev. 2022.

JUNIOR, Francisco Paiva. Quantos autistas há no Brasil?. In: **Revista Autismo**. [S. l.], 1 mar. 2019. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/nao-categorizado/quantos-autistas-ha-no-brasil>. Acesso em: 12 fev. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, n. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440602011000300005&script=sci_arttext Acesso em: 3 fev. 2022.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000200269&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 16 mar. 2022.

MELLO, A. M. S. R. **Autismo: guia prático**. São Paulo: AMA, 2003.

MELLO, Ana Maria S. Ros de, **Autismo: Guia prático**, 7ª Edição, São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007, 104p. Disponível em:
<http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/7guia%20pratico.pdf> Acesso: 16 mar. 2022.

Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 03 fev.

2022.

MONTE, Francisca Furtado do; SANTOS, Idê Borges dos. **Saberes e práticas da inclusão, dificuldades acentuadas de aprendizagem**: autismo. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

NETO, Otilio P. da S. et al. G-TEA: Uma ferramenta no auxílio da aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista, baseada na metodologia ABA. **SBC- ProceedingsofSBGames**, São Paulo, p.137-140, 2013. Disponível em: http://www.sbgames.org/sbgames2013/proceedings/cultura/Culture-18_full_G-TEA.pdf . Acesso em 26 abr. 2022.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932015000401106&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em: 03 fev. 2022.

PARIS, Rosângela. O papel do psicopedagogo frente ao autismo. *In: Utilitá*. [S. l.], 15 jul. 2015. Disponível em: <https://www.utilitaonline.com.br/2015/07/15/o-papel-psicopedagogo-frente-ao-autismo/> . Acesso em: 10 fev. 2022.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista**, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010440602009000100010&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 16 mar. 2022.

PRESTES, M. A. **Diagnóstico de autismo na rede pública de ensino do DF**: um estudo exploratório da situação atual. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2009. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1913> . Acesso em: 16 mar. 2022.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; SANTOS, Rafaela Tognetti. Ensino colaborativo e a inclusão do aluno com autismo na educação infantil. **Anais do VII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial**, Londrina de, v. 8, p. 1915-1924, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/TRANSTORNO/179-2011.pdf> . Acesso em: 16 mar. 2022.

SILVA, Lígia fonseca da. **Síndrome do Autismo**: a importância do psicopedagogo no processo de aprendizagem da criança autista. Orientador: Fernanda Canavez. 2012. 49 p. Monografia (Especialista em Pedagogia) - Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C207057.pdf . Acesso em: 10 fev. 2022.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, MICHELLY Dias da; CARVALHO, Rachel de. **Revisão integrativa**: o que é e como fazer. Einstein (São Paulo), v. 8, n. 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/eins/v8n1/pt_1679-4508-eins-8-1-0102.pdf . Acesso em: 16 mar. 2022.

SUBTIL, Gabriel. Qual a diferença entre Educação Especial e Educação Inclusiva?. *In: TAMBOTECH*. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://tambotech.com.br/tecnologia/diferenca-educacao-especial-inclusiva> Acesso em: 3 fev. 2022.

SUSSMAN , Fern. **Mais do que Palavras**: um guia para pais de crianças com transtorno do espectro do autismo para estimularem a interação, comunicação e habilidades sociais de seus filhos. 1. ed. [S. l.]: Pro Fono, 2018. 412 p. ISBN 8581290205.

TAKEDA, Tatiana. Psicopedagogia e autismo: um estratégia de ensino. *In: O popular*. [S. l.], 22 dez. 2015. Disponível em: <https://www.opopular.com.br/noticias/ludovica/blogs/viva-a-diferen%C3%A7a/viva-a-diferen%C3%A7a-1.925289/psicopedagogia-e-autismo-um-estrat%C3%A9gia-de-ensino-1.1010218> . Acesso em: 10 fev. 2022.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A BNCC: UMA REFLEXÃO SOBRE AS HABILIDADES PREDITORAS DA ALFABETIZAÇÃO

Lorena da Silva Oliveira

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo investigar a importância do trabalho desenvolvido na educação infantil, principalmente na pré-escola, reconhecendo-o como um período de preparação e transição para o ensino fundamental, evidenciando a importância das habilidades que precedem a alfabetização, como: linguagem oral, psicomotricidade, funções executivas e consciência fonológica.

Fazendo uma relação com a aprendizagem na primeira infância; sobre a disposição da lei e de alguns documentos normativos como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), para esta faixa etária. Faz-se válido a discussão sobre o tema, a valorização da pré-escola, defendendo práticas pedagógicas que auxiliam a introdução da criança no processo de alfabetização, sem prejuízos no desenvolvimento e respeitando as capacidades para cada faixa etária.

Discutimos também sobre as habilidades expostas na BNCC em relação a pré-escola e algumas críticas feitas em um artigo acerca deste documento normativo. Sendo assim, em suma, é intenção, evidenciar a importância das práticas pedagógicas predictoras da alfabetização desenvolvidas na pré-escola.

Considerando o cenário atual da educação, nota-se a necessidade do investimento e da valorização da educação infantil, tendo em vista que muitas pessoas têm uma visão ainda distorcida sobre o trabalho desenvolvido nessa fase, considerando o “brincar” como algo não muito importante, sendo que este período é o de maior aproveitamento das aprendizagens pela criança, que aprende melhor brincando. Através da brincadeira é possível trabalhar as habilidades predictoras da alfabetização de forma leve e significativa

A exposição da criança a um ambiente letrado contribui para o seu vocabulário e desenvolvimento da leitura e escrita. Aproveitar a educação infantil para trabalhar a consciência fonológica demanda estudo e preparação de todo profissional da área, para que estimule a criança de forma adequada de acordo com a sua faixa etária, já que, este processo é complexo e permeado de variações. Por fim, trazemos luz sobre a formação do profissional que trabalha

na área para a promoção do desenvolvimento das habilidades preditoras na prática pedagógica respeitando as etapas de desenvolvimento da criança.

METODOLOGIA

O desenvolvimento deste trabalho foi baseado em pesquisa bibliográfica e de documentos relacionados ao tema, físicos e virtuais. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 158) “A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os primeiros trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema”, desta forma este tipo de pesquisa proporciona um direcionamento mais específico, evitando fontes de informações desnecessárias para o tema.

Foi realizado também um estudo de caso, que permite uma abordagem mais concreta da pesquisa, através da observação das ações e exame dos fatos. (LAKATOS E MARCONI, 2003). O estudo foi realizado partindo da narrativa da própria pesquisadora sobre sua experiência em sala de aula, em uma escola particular, com a turma do Jardim 1, etapa da pré-escola, com crianças com idade entre 4 e 5 anos de idade. O estudo de caso foi baseado na experiência durante as aulas ministradas a fim de verificar o envolvimento das crianças com o conteúdo ministrado no Jardim 1 e o seu desenvolvimento diante destas aulas.

DESENVOLVIMENTO INFANTIL E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, a primeira infância é o período que abrange os primeiros 6 anos da criança (BRASIL, 1990), considerado pela neurociência, o período mais propício para o aproveitamento e absorção das aprendizagens, devido ao grande número de conexões neurais que ocorrem nesta fase, e conforme envelhecemos, essas conexões vão se perdendo e diminuindo dentro da nossa capacidade mental. As experiências adquiridas neste período são levadas ao longo da vida, sendo experiências positivas ou negativas, podendo interferir na vida adulta.

Na primeira infância, o cérebro se encontra em pleno processo de transformação, nesta etapa da vida, a Plasticidade Cerebral se dispõe a receber novos e muitos estímulos responsáveis pela remodelação cerebral, período muito importante e que impacta significativamente nas questões relacionadas ao desenvolvimento e construção das inteligências múltiplas do indivíduo. A Neurociência tem contribuído positivamente para o aproveitamento das janelas de oportunidade das aprendizagens que são cruciais para estimular a potencialização das pessoas. (TRINDADE, 2021, p. 60).

Por tanto, percebemos a importância da educação infantil, o quanto esta fase é crucial para a qualidade de vida futura, pois muito do que somos hoje, nossas atitudes, capacidades, memória, sociabilidade, se deve ao que foi trabalhado no nosso desenvolvimento durante a infância.

Ainda assim, persiste uma visão equivocada de muitas pessoas em relação ao trabalho desenvolvido na educação infantil, como algo irrelevante para as crianças, resumindo o trabalho em um simples “brincar” na escola, como se brincar (que é sempre lúdico e com propósitos educacionais) não fosse importante para o desenvolvimento infantil. É através da interação e da brincadeira que a criança se desenvolve. No artigo “Reflexões a partir da neurociência para o desenvolvimento infantil”, da revista A 1ª Evolução, fala-se que “o brincar é sinônimo de vida para a criança, é um meio pelo qual conseguem conhecer, expressar-se e evoluir” (TRINDADE, 2021, p. 61).

As interações e as brincadeiras são eixos que estruturam as práticas pedagógicas para a educação infantil conforme constam no DCEI (2010) e na BNCC (2018). Conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, as interações e a brincadeira são eixos norteadores dentro da proposta curricular para esta faixa etária (DCNEI, 2010). O documento ainda dispõe sobre os objetivos da proposta pedagógica para esta etapa da educação básica.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (DCNEI, 2010, p. 18).

O brincar é um dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados pela BNCC.

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

Desta forma, podemos perceber que a criança que faz parte da educação infantil tem mais chances de oportunidades ricas de desenvolvimento.

Políticas públicas voltadas para a educação infantil vêm se destacando e se modificando à medida em que se comprova a importância do desenvolvimento desta faixa etária. De acordo com o art.29 da LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996):

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a educação familiar e da comunidade.
(BRASIL,1996).

Portanto, as crianças desta faixa etária têm direitos assegurados de educação e cuidado em creches e pré-escolas, garantindo seu desenvolvimento integral. A aprendizagem na educação infantil precisa ser lúdica, cheia de emoção, proporcionando o prazer em participar para que a criança direcione sua atenção ao o que está sendo proposto.

AS APRENDIZAGENS NA PRÉ-ESCOLA

Como já justificado, a educação infantil é um período muito importante para o desenvolvimento integral da criança, devido a qualidade de tempo de receptividade cerebral da criança e das habilidades mais bem absorvidas nesta fase. Desta forma, podemos observar que o trabalho desenvolvido nesta fase impacta diretamente no processo de alfabetização, pois se a criança não for estimulada de maneira correta e no tempo certo de maturação cerebral, poderá ter sérias dificuldades em adquirir determinadas habilidades.

É preciso se conscientizar de que existe estímulos certo para cada fase e que se a criança passa para a fase seguinte sem ter desenvolvido determinadas habilidades anteriormente, pode ser prejudicial para o seu desenvolvimento. Geralmente as famílias julgam que quanto mais cedo a criança for inserida ao mundo das letras, melhor será, e poucas valorizam as habilidades necessárias que precedem esta etapa (o brincar, o lúdico e o imaginário).

As habilidades preditoras da alfabetização são desenvolvidas antes da leitura e da escrita, ainda na educação infantil, mais especificamente nos anos finais dessa fase. Algumas das habilidades a serem desenvolvidas são: vocabulário, coordenação motora, conhecimento do alfabeto, estimulação das funções executivas e a consciência fonológica. Habilidades estas que, devem ser desenvolvidas e estimuladas através de brincadeiras e atividades lúdicas dentro e fora da sala de aula. O vocabulário pode e deve ser estimulado mesmo em crianças menores, a

criança que é exposta a um repertório rico em palavras tem mais facilidade em nomear as coisas e conseqüentemente conseguirá compreender melhor os textos escritos.

A psicomotricidade tem papel importante no processo de alfabetização pois desenvolve não somente a coordenação motora das crianças, mas também seus aspectos cognitivos, físicos e sociais, auxiliando na escrita, nas noções sensoriais, espaciais e do seu esquema corporal. De acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade, este termo é uma concepção integrada que abrange diversos aspectos de desenvolvimento humano.

A psicomotricidade é a ciência que tem como objetivo de estudo o homem através de seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. Sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. (ABP- Associação Brasileira de Psicomotricidade).

Por tanto, podemos observar que a psicomotricidade também tem relação com o desenvolvimento das funções executivas, que se refere a capacidade do ser humano de controlar e regular o seu comportamento em situações diversas, principalmente na realização de atividades do dia a dia. As funções executivas envolvem algumas habilidades primordiais para a alfabetização como: percepção, atenção, flexibilização, decisão, execução e a memória - elementos fundamentais para aprendizagem da leitura e escrita. A Revista Psicopedagógica (2012, v. 29, edição 90), publicou um artigo sobre o desenvolvimento das funções executivas em crianças pré-escolares, trazendo a seguinte definição:

Funções executivas (FE) referem-se às habilidades necessárias para planejar, iniciar, realizar e monitorar comportamentos intencionais. Incluem inibição, memória de trabalho, flexibilidade cognitiva, atenção seletiva, planejamento e organização e, de forma geral, são habilidades fundamentais à aprendizagem e ao comportamento autorregulado. (SEABRA, *et al.*, 2012, p. 279).

O artigo evidencia a influência das funções executivas na aprendizagem dessas crianças, se mostrando como habilidades preditoras no desempenho de disciplinas relacionadas a linguagem e a matemática. E ainda destaca que “... habilidades executivas avaliadas na pré-escola, tal como o controle atencional, predizem de forma significativa o sucesso posterior em matemática e em leitura” (SEABRA, *et.al.*, 2012, p. 280).

A criança desde o seu nascimento tem contato com a linguagem falada, ou até durante a gestação, quando ela se movimenta dentro da barriga da mãe, em resposta aos sons e falas externas. A linguagem é um fenômeno comunicativo que pode ser expresso de várias formas,

através da linguagem verbal (palavras) e não verbal (sinais, gestos, sons, símbolos), e deve ser uma habilidade desenvolvida antes da aquisição da leitura e escrita.

A linguagem oral é uma forma de nos comunicamos com as pessoas, é um contato direto de fácil interpretação, se tornando um processo mais natural e espontâneo. É através das relações, do convívio com as pessoas que a linguagem oral se desenvolve, podendo ser aprimorada de acordo com o ambiente e estímulos, segundo Taille, Oliveira e Dantas (2019, p.21), “... a partir da aquisição da linguagem, inicia-se uma socialização efetiva da inteligência.” Dessa forma, a linguagem se torna um dos aspectos mais relevantes quando se trata de aprendizagem, quem se comunica mais e melhor, conseqüentemente terá mais acesso as informações necessárias para se desenvolver.

Nesse contexto de desenvolvimento da linguagem, temos outro elemento essencial a ser trabalhado antes da alfabetização, que é a consciência fonológica. As crianças pequenas não têm noção de que a linguagem falada consiste em uma seqüência de sons, concentrando-se apenas no significado do que estão falando.

A consciência fonológica é um conjunto de habilidades que permite a conscientização sobre os segmentos da fala, é o redirecionamento da língua falada para a língua escrita, que leva a uma reflexão das partes das palavras, suas combinações e sua organização. (ADAMS; FOORMAN; LUNDBERG; BEELER, 2006). É a habilidade de fazer a correspondência som-grafia, ou seja, analisar as partes orais da palavra e ao mesmo tempo comparar suas formas escritas (MORAIS, 2020). Os autores acima entram em concordância quando se discute a fase ideal para o início da consciência fonológica, ambos defendem que seja no final da educação infantil, ou seja, na pré-escola, com crianças a partir de 4 anos, que é o período em que suas habilidades linguísticas estão mais desenvolvidas. Mas que, este processo de consciência fonológica continua nos anos iniciais da alfabetização.

O desenvolvimento fonológico da criança interfere diretamente no domínio da escrita e da leitura, dessa forma, torna-se claro a necessidade de estímulos para o desenvolvimento da fala na primeira infância. O domínio da linguagem oral envolve um vocabulário mais diversificado, com mais palavras e compreensão leitora (FRANÇA, *et. al.* 2004).

A pré-escola é a raiz da alfabetização, é a fase de preparação, da introdução gradual de um ensino com atividades predictoras que servirão de alicerce para atividades mais complexas que virão.

Na obra “Psicogênese da Língua Escrita”, as autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), dispõe sobre os estudos dedicados a estabelecer quais são as habilidades necessárias para iniciar o processo de alfabetização.

Ao considerarmos a literatura psicológica dedicada a estabelecer a lista das aptidões ou das habilidades necessárias para aprender a ler e a escrever, vemos aparecer, continuamente, as mesmas variáveis: lateralização espacial, discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação viso-motora, boa articulação, etc. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 28)

Logo após a exposição deste estudo, as autoras julgam como insatisfatório considerar que o indivíduo com essas habilidades já desenvolvidas consiga ler e escrever sem dificuldades, considerando a cognição do sujeito na visão construtivista de Piaget, como um sujeito que não espera a transmissão do conhecimento, “é um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Observamos que as autoras não excluem as habilidades preditoras mencionadas, mas não as consideram como únicas no processo. Diante disso podemos afirmar que as habilidades preditoras devem considerar o sujeito como um todo, em seu aspecto social, afetivo e cognitivo, para que possa se desenvolver integralmente e assim consiga absorver os conhecimentos das etapas seguintes.

BNCC E A PRÉ-ESCOLA

A Base Nacional Comum Curricular é um documento que estabelece um currículo personalizado para cada faixa etária que contempla diversos aspectos do desenvolvimento infantil, com objetivos de aprendizagem de acordo com a idade e experiências ricas em interações e brincadeiras para que assim a criança possa atribuir significados sobre si mesma, as outras pessoas, as coisas e o mundo. A BNCC contempla cinco campos de experiências divididos em três grupos, dois relacionados a creche (bebês de 0 a 1 ano e seis meses) e (crianças bem pequenas de 1 ano 7 meses a 3 anos e 11 meses), e o terceiro grupo relacionado a pré-escola (crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses), sendo este último grupo da educação básica, o ingresso obrigatório a pré-escola (BNCC, 2018).

A BNCC dispõe sobre o cuidar e educar, devendo respeitar a criança na sua integralidade. O cuidar e educar, de forma indissociável e em conjunto com a família, já que é o período em que ocorre a primeira separação do vínculo familiar. (BNCC, 2018)

A educação infantil é uma etapa de desenvolvimento constante, as crianças estão em fase de descoberta e procuram interagir com as pessoas e as coisas de diversas formas. Por muito tempo houve uma visão assistencialista em relação ao trabalho desenvolvido com as crianças desta faixa etária, mas que ao longo do tempo foi se reconhecendo as especificidades da infância.

As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidades de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e educar estivessem presentes. (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p. 16)

Sendo assim, o trabalho desenvolvido para esta faixa etária deve ser praticado preferencialmente de forma contextualizada para aumentar as chances de a criança atribuir maior significado.

As habilidades preditoras da alfabetização podem ser desenvolvidas na educação infantil através das linguagens e da brincadeira com música, jogos, brinquedo, teatro, psicomotricidade, etc. E a BNCC traz em seus campos de experiência os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada faixa etária que contemplam algumas habilidades necessárias antes da alfabetização.

No primeiro e segundo grupo, que fazem parte da creche, abrangendo crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, em seus campos de experiência a BNCC aborda diversas habilidades importantes para serem desenvolvidas e que refletem na alfabetização como nos campos de experiências: “escuta, fala, pensamento e imaginação”, com o desenvolvimento da linguagem oral, ao relatar experiências e histórias ouvidas, a escuta atenta principalmente quando a criança é chamada pelo nome, em ouvir histórias, perceber as rimas e aliterações em músicas, cantigas e textos poéticos; “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, desenvolvendo a percepção visual, em reconhecer ilustrações da história, a lateralidade ao identificar relações espaciais e temporais, conceitos básicos de tempo; “corpos, gestos e movimentos”, a coordenação motora por meio das formas de deslocamento, das habilidades manuais, sensoriais e traçados gráficos com materiais diversos; “traços, sons, cores e formas”, desenvolvendo a

consciência fonológica explorando diferentes fontes sonoras através de brincadeiras cantadas, músicas e melodias. (BNCC, 2018)

No último grupo da BNCC na educação infantil está a pré-escola, crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, que estão com um grau de maturidade maior, período ideal para estimular as habilidades preditoras da alfabetização, que será a próxima etapa da educação para esta faixa etária. Para este grupo a BNCC aborda habilidades importantíssimas que podem interferir nas etapas seguintes, como nos campos de experiências: “o eu, o outro e o nós”, estimulando a autonomia, confiança, resolução de conflitos; “corpo, gestos e movimentos”, estimulando a coordenação motora através de brincadeiras corporais, e habilidades manuais; “traços, sons, cores e formas”, estimulando a consciência fonológica, reconhecendo as qualidades dos sons (intensidade, duração, altura); “escuta, fala, pensamento e imaginação”, estimulando a consciência fonológica através de brincadeiras cantadas com poemas, canções, criando rimas, aliterações, reconto de histórias, estimulando também a leitura e a escrita através da escrita espontânea e leitura de imagens e textos já conhecidos, reconhecimento de palavras, folheando livros diversos portadores textuais; “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, estimulando a pesquisa, registros, relações de comparação, classificação e quantificação. (BNCC, 2018).

A BNCC é um documento que serve como referência obrigatória na construção de currículos para a educação básica, o Instituto Alfa e Beto publicou um livro digital, organizado por João Batista Araújo e Oliveira, que faz críticas à estrutura da BNCC, chamado de “Fraturas na Base, fragilidades estruturais na BNCC”, onde são apontadas algumas divergências e omissões no documento. De acordo com o livro, a Base Nacional Comum Curricular “praticamente ignora os avanços da neurociência e da ciência do desenvolvimento.” (OLIVEIRA, 2018, p.17). E aponta como algumas das principais omissões no documento, conceitos básicos como a importância da rotina, desenvolvimento das funções executivas, consciência fonêmica, e ainda de alguns instrumentos, metodologias e técnicas centrais na educação infantil como vocabulário, letra e alfabeto. (OLIVEIRA, 2018).

A pré-escola, sendo o último grupo da educação infantil na BNCC, é o período de transição para o ensino fundamental onde as crianças terão contato com conteúdo mais complexo, para Oliveira (2018), o capítulo da educação infantil na BNCC é o mais prejudicado, é o setor de menor qualificação profissional, onde a sociologia predomina sobre a psicologia. (OLIVEIRA, 2018). E ainda destaca que:

No caso da pré-escola, o preconceito é tão grande que a palavra “letra” só aparece uma vez, no contexto errado; a palavra “livro” só aparece numa lista junto com os outros termos como HQ, cartazes, e outros ... A palavra consciência fonêmica não é mencionada. Nem consta que o compromisso fundamental da pré-escola deveria ser o preparo de todas as crianças- especialmente as mais vulneráveis- para entrar de maneira adequada no sistema escolar. (OLIVEIRA, 2018, p.10).

A BNCC dispõe de um capítulo que fala sobre esta transição da educação infantil para o ensino fundamental, que não se trata de processos distintos, e sim da integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, do equilíbrio entre essas mudanças. (BNCC, 2018)

Para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. (BNCC, 2018)

Diante disso, podemos evidenciar ainda mais a importância das habilidades preditoras da alfabetização durante a fase da pré-escola, habilidades estas que contribuirão para esta fase de transição para o primeiro ano do ensino fundamental.

Muito se discute sobre o que é certo ou errado ensinar na educação infantil, mas na prática, o que ocorre é que, na sua proposta pedagógica, o profissional que trabalha nesta área tem que considerar os documentos normativos, as diretrizes e normas da instituição em que trabalha, tendo pouca autonomia para aplicar o que realmente julga relevante e adequado de acordo com os seus conhecimentos científicos.

Desta forma podemos refletir sobre a prática pedagógica, considerando não somente a BNCC como referência na proposta de ensino, mas ir além deste documento.

De acordo com a BNCC, o educador tem a função de refletir, selecionar, organizar, planejar e monitorar as práticas e interações, observando e registrando os avanços de cada criança e do grupo (BNCC, 2018). Na pré-escola o educador deve oferecer e proporcionar experiências de contato das crianças com a língua escrita em diferentes tipos de texto, suportes e espaços.

É essencial que o profissional da área invista em estudo, se especialize para desenvolver uma instrução de qualidade das aprendizagens, proporcionando um ambiente alfabetizador com atividades que atribuam significado, pois sem uma instrução significativa, a criança pode apresentar sérias dificuldades de leitura e escrita no processo de alfabetização. “A leitura em ambiente escolar, por sua vez, possibilita essa formação humana e abarca a construção do aluno

enquanto sujeito.” (DERING; MARTINS; SILVA, 2019, p. 309), possibilitando, assim, melhor resultados nesse processo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o meu trabalho desenvolvido em uma escola particular, com duas turmas, uma do período matutino e a outra do vespertino, totalizando 27 alunos do Jardim 1, com crianças entre 4 e 5 anos de idade, foi possível observar que para as crianças desta faixa etária é necessário estimular de forma lúdica e gradativa, observando o desenvolvimento da turma e também individual, preocupando-se em como a criança aprende, procurando sempre por novos estímulos e métodos de ensino que favoreçam o maior número possível de alunos.

É importante pesquisar o histórico de vida da criança, dialogar com a família, respeitar os diversos modos de vida para contribuir com o desenvolvimento da criança de forma significativa, para que ela sinta liberdade em se expressar e se sinta segura para interagir.

O trabalho é norteado pelos projetos bimestrais estipulados pela escola e pelos planejamentos quinzenais desenvolvidos de acordo com a BNCC (2018), podendo haver novos projetos de acordo com as necessidades da turma. Dentro do planejamento, seguimos os objetivos de aprendizagem da BNCC para a faixa etária e os objetivos da escola para esta turma, sempre de forma gradativa de acordo com a resposta da criança.

De acordo com as minhas pesquisas literárias e práticas, foi possível observar que as habilidades previstas para a educação infantil são essenciais para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita, que essas habilidades são preditoras da alfabetização, como: linguagem oral, coordenação motora, funções executivas, inteligência emocional, vocabulário e consciência fonológica. Através das interações e das brincadeiras foi possível desenvolver cada uma dessas habilidades, dentro da perspectiva do letramento, sem a necessidade de um treinamento repetitivo. Soares (2017), aponta que letramento não é alfabetização, onde se exige um processo de treino e sim um estado, uma condição de quem interage com diferentes formas de uso da leitura e escrita no nosso cotidiano (SOARES, 2017).

Podemos desenvolver a coordenação motora através da pintura, da dança, das noções de geometria, de grandeza, posição, direção; a escrita por meio de atividades sensoriais; a linguagem oral e o vocabulário através das músicas, contação de histórias, teatro, rodinha de conversa; as funções executivas através do pareamento, categorização, da rotina, dos jogos que

exigem atenção e memorização, criatividade; a inteligência emocional através de dinâmicas, histórias, músicas; a consciência fonológica através das músicas, rimas, contação de história.

O conhecimento do alfabeto pode ser incluído nestas habilidades mencionadas, a criança pode aprender brincando, percebendo a relação entre sons e letras por meio de jogos, dinâmicas, ilustrações, músicas, parlendas, trava-língua, rimas e aliterações.

Diante das minhas experiências e da elaboração deste artigo, é possível afirmar a importância das habilidades preditoras da alfabetização no processo de leitura e escrita. Durante o desenvolvimento destas habilidades muitas vezes é possível fazer uma identificação (diagnostico) precoce de possíveis transtornos de aprendizagem, principalmente em relação à linguagem, conforme consta em um artigo sobre o processo de leitura e escrita de crianças do 1º e 2º ano do ensino fundamental, na revista CEFAC (SPEECH, LANGUAGE, HEARING, SCIENCES AND EDUCATION JOURNAL), nesta pesquisa Nicolau e Navas (2015), afirmam que,

A precisa identificação de crianças em risco para o desenvolvimento da leitura nos primeiros anos de escolaridade permite intervir antes que problemas significantes no aprendizado geral possam se manifestar, melhorando o prognóstico daquelas que apresentam desempenho abaixo do esperado em habilidades envolvidas no aprendizado da leitura e da escrita, nos primeiros anos de alfabetização. (NICOLAU e NAVAS, 2015, p. 918.)

Entre as habilidades preditoras mencionadas nesta pesquisa, a identificação de letras e seus segmentos sonoros contribuíram de forma significativa no desenvolvimento da leitura e da escrita com alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental (NICOLAU e NAVAS, 2015).

Considerando que a criança pensa sobre a língua escrita desde pequena, quando está inserida em um ambiente letrado, é possível estimulá-la apresentando a sua função social para que ela possa assimilar e aprender com mais naturalidade. Soares (2017) afirma que, alfabetização e letramento são ações distintas, mas não inseparáveis, “... ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.” (SOARES, 2017, p. 47). Para isso, na sala de aula é possível apresentar as letras por meio de registros e leitura de diversos gêneros textuais (receita, parlenda, convite ...), no reconhecimento e escrita do próprio nome e os dos colegas, fazendo listas, na organização da sala de aula fazendo registro de identificação de cada material, das anotações nas agendas e principalmente nas brincadeiras.

Tendo em vista que os contextos de os alunos trazem e o que eles têm de base para uma primeira interação com a leitura, cabe aos profissionais saberem lidar com tal situação para que possa assim levar o aluno conhecer e partilhar de outros contextos

de aprendizagem, bem como criar novas perspectivas que venha a usufruir em sua vida em sociedade. (SILVA; DERING, 2020, p. 78)

Respeitar o tempo da criança é importante, mas é preciso cautela quanto a esse “tempo”, que não significa esperar sem estimular, e sim proporcionar um ambiente e atividades estimulantes para o pleno desenvolvimento da criança.

CONCLUSÃO

Diante dos argumentos presentes neste artigo, podemos perceber que a educação infantil tem um papel fundamental na vida da criança, o trabalho desenvolvido nesta etapa contribui de forma significativa no seu desenvolvimento, que pode interferir na vida adulta.

Observamos a importância do estudo sobre o desenvolvimento infantil na atuação do profissional que trabalha na área, conhecer sobre o processo e as etapas desse desenvolvimento no que se refere a educação, para que consiga identificar possíveis dificuldades de aprendizagem, entender que essas dificuldades podem envolver fatores internos e externos, e fazer os encaminhamentos caso seja necessário, visando sempre o bem-estar da criança, com foco maior no processo e não no resultado.

De acordo com o que foi abordado sobre a pré-escola, considerando que esta etapa é a fase final da educação infantil, e período de transição para o ensino fundamental, nota-se que as crianças desta fase necessitam de maior preparo, para que essa transição seja de forma mais tranquila e gradativa, que essa experiência não seja um “choque”, tendo em vista que nessa próxima etapa as crianças terão contato com um ensino mais sistematizado, com conteúdo mais complexos.

O que não significa que as crianças na fase final da educação infantil devam ser alfabetizadas, mas nada impede delas terem contato com materiais e conteúdo que possam favorecê-las no processo, trabalhando através de brincadeiras, músicas, jogos, com intencionalidade, observando e registrando o comportamento e avanços durante o processo.

A BNCC de fato não traz em seus campos de experiências habilidades explícitas sobre o processo de alfabetização, mas traz algumas habilidades preditoras que podemos trabalhar. O profissional com conhecimentos científicos, pode sim acrescentar outras habilidades não mencionadas no documento para enriquecer a sua prática pedagógica e contribuir de forma significativa com as habilidades preditoras da alfabetização, sem prejuízos ao desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

- ABP- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. O que é psicomotricidade. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>. Acesso em: 12, de junho de 2022.
- ADAMS, Marilyn Jager. *et al.* **Consciência fonológicas em crianças pequenas**. 1º edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Lei nº 12. 796, de 40 de abril de 2013. **Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 14 de maio de 2022.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em: 14 de maio de 2022.
- BRASIL. Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as diretrizes e bases para a educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil-,Art.,da%20fam%C3%ADlia%20e%20da%20comunidade. Acesso em: 14 de maio de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 14 de maio de 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em: 01 de agosto de 2022.
- CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl de; TAILLE, Yes de LA. **PIAGET, VIGOTSKY, WALLON: teorias psicogenéticas em discussão**. 29º edição. São Paulo. Summus, 2019.
- DERING, Renato de Oliveira; MARTINS, Pauliany Carla; SILVA, Leandro Alves da. "A formação do sujeito-leitor pela experiência do ato de ler: breves considerações". In. SHUTZ, Jenerton Arlan et al. **Pesquisas e escritas em educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 1º Edição. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRANÇA, Márcio Pezzini. Et. Al. Aquisição da linguagem oral: relação e risco para a linguagem escrita. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**. vol. 62(2b), p. 469-472, jan., 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0004-282X2004000300017>. Acesso em: 29 set. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAIS, Artur Gomes. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1º edição. Belo Horizonte. Editora: Autêntica, 2020.

NICOLAU, Carla Cabezas; NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto. Avaliação das habilidades preditoras do sucesso de leitura em crianças do 1º e 2º do ensino fundamental. **Revista CEFAC**, v. 17, n. 3, p. 917-926, maio/jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/XDY7KKLD8k4LVt7HrVCnwRK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 set. 2022.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **FRATURAS NA BASE**: fragilidades estruturais na BNCC. Instituto Alfa e Beta. 1º Edição. Brasília. 2018 Disponível em: <https://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Livro-Fraturas-na-base-Fragilidades-estruturais-da-BNCC.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2022.

PEREIRA A.P.P, León C.B.R, Dias N.M, Seabra A.G. Avaliação de crianças pré-escolares: relação entre testes de funções executivas e indicadores de desatenção e hiperatividade. **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**. v.29, n. 90, p. 279-289, nov., 2012. Disponível em: <<http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/120/avaliacao-de-criancas-pre-escolares--relacao-entre-testes-de-funcoes-executivas-e-indicadores-de-desatencao-e-hiperatividade>> Acesso em: 17 jun.2022.

SILVA, Gustavo Ribeiro da; DERING, Renato de Oliveira. Breves reflexões sobre a importância da leitura para a formação do sujeito crítico. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7 n. 1, Tocantins, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2344> Acesso: 10 dez. 2022.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TRINDADE, Izilda Marques Bastos, I. REFLEXÕES A PARTIR DA NEUROCIÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL. **Revista Primeira Evolução**, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 15, p. 57-67, 2021. Disponível em: <http://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/view/59>. Acesso em: 5 jun. 2022.