



EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA

**POSSIBILIDADES E DESAFIOS
EM CONTEXTOS
MULTIDISCIPLINARES**

RODRIGO GONÇALVES DUARTE

LEONARDO FELIPE GONÇALVES DUARTE

ANA MARIA CORRÊA

(ORGANIZADORES)



**EDITORA
SCHREIBEN**

RODRIGO GONÇALVES DUARTE
LEONARDO FELIPE GONÇALVES DUARTE
ANA MARIA CORRÊA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO
EM PERSPECTIVA:
POSSIBILIDADES E DESAFIOS
EM CONTEXTOS MULTIDISCIPLINARES


EDITORA
SCHREIBEN
2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Inkdrop - Freepik.com
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação em perspectiva: possibilidades e desafios em contextos multidisciplinares. / Organizadores : Rodrigo Gonçalves Duarte, Leonardo Felipe Gonçalves Duarte, Ana Maria Corrêa. – Itapiranga : Schreiben, 2023.
141 p. : il. ; e-book.

EISBN: 978-65-5440-124-1
DOI: 10.29327/5256745

1. Educação inclusiva. 2. Educação – notícias falsas. 3. Educação infantil – ensino à distância. 4. Educação – discalculia. I. Título. II. Duarte, Rodrigo Gonçalves. III. Duarte, Leonardo Felipe Gonçalves. IV. Corrêa, Ana Maria.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Ida Carneiro Martins</i>	
APRESENTAÇÃO.....	7
<i>Rodrigo Gonçalves Duarte</i>	
<i>Leonardo Felipe Gonçalves Duarte</i>	
<i>Ana Maria Corrêa</i>	
PROPOSTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA ATRAVÉS DO USO DE INSTRUMENTOS CARTOGRÁFICOS TÁTEIS.....	9
<i>Eduarda Caroline Brum</i>	
<i>Carina Petsch</i>	
A LUDOPEDAGÓGIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	16
<i>Lourdes Aparecida Machado Braga</i>	
<i>Maria Madalena Freitas Barbosa</i>	
<i>Lucinéia Silva de Oliveira</i>	
A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA ESCOLA REGULAR.....	26
<i>Aline Ortega Soloaga</i>	
FAKE NEWS COMO CONTEÚDO A SER MINISTRADO POR PROFESSORES ANÁLOGOS X NATIVOS DIGITAIS.....	36
<i>Jacira Aparecida dos Santos Neves</i>	
“TONY BANK” – FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA ALIADA À CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS E VALORES SOCIOEMOCIONAIS.....	45
<i>Daniele Andressa Bassanesi</i>	
<i>Érica Rodrigues Costa</i>	
A CONCEPÇÃO DE SUJEITO NA PEDAGOGIA FREIREANA.....	52
<i>Volnei Fortuna</i>	
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NA ESCOLA REGULAR....	66
<i>Luzia Martins Frazão</i>	
<i>Marli Santos Souza</i>	
<i>Silvone Rodrigues de Oliveira</i>	

O “NOVO” ENSINO MÉDIO E AS PESQUISAS APRESENTADAS NAS REUNIÕES NACIONAIS DA ANPED: O QUE HÁ DE “NOVO”?.....	77
<i>Maysa Lima de Souza</i>	
LETRAMENTO ESTATÍSTICO EM PERSPECTIVA DIALÓGICA: OS SABERES E A RESPONSABILIDADE ÉTICA	92
<i>Anderson Salvaterra Magalhães</i>	
<i>Manassés Pereira Nóbrega</i>	
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: A AUSÊNCIA DO BRINCAR PRESENCIALMENTE E OS JOGOS VIRTUAIS.....	103
<i>Leonardo Felipe Gonçalves Duarte</i>	
<i>Edina Amelia Alves</i>	
<i>Rodrigo Gonçalves Duarte</i>	
<i>Karina Paula da Conceição</i>	
DISCALCULIA: A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DIANTE DESTA DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM.....	114
<i>Zilda Batistoti</i>	
BREVES REFLEXÕES ACERCA DOS SABERES DOCENTES E PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	125
<i>Ana Maria Corrêa</i>	
<i>Judite Lima Chiuza Beilner</i>	
<i>Candida Waldira Corrêa</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES/AUTORES(AS).....	135

PREFÁCIO

Quando recebi o convite para prefaciar o livro me senti muito lisonjeada, pois reconheço o empenho dos autores organizadores da obra, doutorandos em universidades do Mato Grosso do Sul, em trazer estudos e experiências de pesquisadores e professores da Educação Básica, com temas relevantes e atuais para o campo da Educação.

São investigadores que consideram a “importância da produção científica e da disseminação do saber” para “expandir os campos de conhecimentos” educacionais, de modo que se possa “compreender os desafios e demandas que os professores e pesquisadores tem enfrentado na atualidade”.

Tive o privilégio de conviver com Leonardo e Rodrigo. Leonardo foi meu orientado de mestrado e Rodrigo meu aluno no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, duas pessoas comprometidas com o processo de constituição acadêmica e com a produção de pesquisas com rigor teórico e metodológico. Ana Maria conheci por meio do relato de seus companheiros de obra e pelo currículo, o qual evidencia a trajetória de pesquisa em temas que trazem os traços de sua militância. Jovens pesquisadores com um caminho promissor a percorrer!

O livro retrata uma diversidade de temas educacionais relevantes ao processo pedagógico das escolas da Educação Básica. São abordados textos sobre os desafios de possibilitar o brincar na educação da infância, propostas liberais para o “novo” Ensino Médio, pedagogia freiriana, educação de crianças e jovens com deficiência, dificuldades de aprendizagem, educação financeira relacionada ao desenvolvimento de competências socioemocionais, o letramento estatístico para a melhor compreensão da realidade e, finalmente, a discussão das *Fake News* em experiências de estágio. Os autores vão além de uma mera abordagem descritiva das pesquisas, mas sim trazem um posicionamento crítico fundamentado em seus estudos e experiências.

As discussões sobre o brincar perpassam tanto pelas práticas pedagógicas que consideram a ludicidade como favorecedora no processo de aprendizagem infantil, como pelos jogos digitais que foram altamente utilizados como recursos para brincar e interagir durante o isolamento social necessário na pandemia da Covid-19.

O “novo” Ensino Médio - NEM foi abordado a partir de uma pesquisa bibliográfica que evidenciou o balanço das produções nos Anais de três Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

e ao final considera que, “reforçando ainda mais a divisão da sociedade em classes”, o NEM está perpetuando o ensino como geração de mão de obra barata.

A constituição do sujeito na perspectiva da pedagogia freiriana destacou a oposição entre a *Educação bancária* e a *Educação libertadora*, destacando a necessidade de se fomentar a autonomia e emancipação dos estudantes, em contraposição a considerá-los, meramente, como receptadores passivos do conhecimento.

Debates sobre a educação inclusiva para pessoas com deficiência (PcD), em especial com deficiência visual, auditiva e autismo, foram evidenciados no livro e os três textos afirmam a real necessidade de se garantir a igualdade de oportunidades para a aprendizagem das PcD e o reconhecimento da diversidade como elemento essencial da experiência humana.

As dificuldades de aprendizagem foram discutidas no texto que tem como tema principal a discalculia, todavia o alerta que nos faz a autora, quando destaca a necessidade dos docentes conhecerem as diferentes dificuldades para que possa planejar e viabilizar intervenções eficazes que auxiliem os discentes a superá-las de forma efetiva.

Ainda, três textos trazem discussões que permeiam o debate sobre novos conteúdos, relacionados ao contexto social e cultural da atualidade, a educação financeira, o letramento estatístico e as *fake news*. Todos eles destacam a relevância de tais temas integrarem as práticas pedagógicas, visando promover o desenvolvimento da apreciação crítica dos por parte dos estudantes.

Por fim, reitero o meu agradecimento aos autores pelo convite para prefiar o livro, destaco o meu deleite ao ler a obra e o gosto em vê-los trilhando novos caminhos!

Profa. Dra. Ida Carneiro Martins

APRESENTAÇÃO

É com muita satisfação que apresentamos o primeiro volume do livro *Educação em perspectiva: possibilidades e desafios em contextos multidisciplinares*. A proposta desta obra é proporcionar, aos professores e pesquisadores, novos olhares e novas perspectivas diante das temáticas emergentes no contexto educacional.

O pensador brasileiro Paulo Freire já nos lembra da importância de promover uma educação que se paute na emancipação dos alunos. Mas é importante destacar que, além da emancipação do estudante, é preciso estimular os professores, cada vez mais, para que busquem aperfeiçoar suas práticas e emancipar seus conhecimentos por meio da pesquisa e extensão.

Cada capítulo deste livro foi elaborado com rigor teórico e estruturação de alto nível. A proposta de cada um é bem diversificada, de maneira a contemplar as mais diversas situações que o professor enfrenta em sala de aula, para possibilitar a esse sujeito uma visão geral sobre os temas.

No primeiro capítulo, intitulado *Proposta de ensino de geografia física através do uso de instrumentos cartográficos táteis*, de Brum e Petsch, é apresentado como o ensino de geografia física acontece para garantir o ensino de pessoas com deficiência visual em sala de aula.

Já no segundo capítulo, intitulado *A ludopedagogia no desenvolvimento da criança na educação infantil*, os autores Braga, Barbosa e Oliveira apontam como a ludopedagogia tem contribuído para as práticas pedagógicas dos professores de educação infantil.

Soloaga apresenta, no terceiro capítulo, sob o título *A inclusão da pessoa com deficiência auditiva na escola regular*, como a inclusão de crianças com deficiência auditiva tem sido um desafio, no cenário atual.

Neves, no quarto capítulo, divulga o estudo *Fake news como conteúdo a ser ministrado por professores análogos x nativos digitais*. Neste estudo, a autora mostra, por meio de um relato de experiência, como foi desenvolvido o estágio curricular em língua estrangeira com alunos da Educação Básica.

Bassanesi e Costa apresentam, no quinto capítulo, o artigo “*Tony bank*” – *ferramenta de educação financeira aliada à construção de competências e valores socioemocionais*. No estudo, as autoras destacam uma experiência sobre educação financeira, desenvolvida com alunos de uma escola em tempo integral.

Fortuna aponta, no sexto capítulo, intitulado *A concepção de sujeito na pedagogia freireana*, como é possível a formação de um cidadão crítico perante os grandes desafios da educação atual.

No sétimo capítulo, Frazão, Souza e Oliveira apontam, com base na literatura, como ocorre *A inclusão de alunos com autismo na escola regular*, e quais são os desafios encontrados pelos professores no trato de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Souza, no oitavo capítulo, intitulado *O “novo” ensino médio e as pesquisas apresentadas nas reuniões nacionais da Anped: o que há de “novo”*, mostram, por meio de revisão sistemática, como as pesquisas têm buscado compreender o Novo Ensino Médio.

Já no nono capítulo, Magalhães e Nóbrega, no estudo intitulado *Letramento estatístico em perspectiva dialógica: os saberes e a responsabilidade ética*, explicam que o letramento estatístico não está atrelado à técnica, mas aos saberes que potencializam a participação nas esferas culturais.

No décimo capítulo, Duarte, Alves, Duarte e Conceição apresentam o estudo intitulado *Desafios da educação infantil em tempos de pandemia da covid-19: a ausência do brincar presencialmente e os jogos virtuais*, que versa sobre as dificuldades da brincadeira interativa, decorrentes do isolamento social, e como a brincadeira por meio da gamificação tornou-se um recurso, nesse período.

Já no décimo primeiro capítulo, Batistoti ressalta, no estudo intitulado *Discalculia: a percepção do professor diante desta dificuldade na aprendizagem*, quais dificuldades apresentadas pela literatura evidenciam-se nas práticas dos professores de matemática.

Por último, Corrêa, Beilner e Corrêa em seu artigo intitulado *Breves reflexões acerca dos saberes docentes e práticas inclusivas*, trazem importantes reflexões a respeito da inclusão de alunos com deficiência, na escola, de maneira que não só os educadores e a família da criança envolvam-se no processo, mas, sim, toda a comunidade escolar.

Ao finalizar esta apresentação, ressaltamos a importância da produção científica e a disseminação do saber com o objetivo de expandir os campos do conhecimento, de maneira a explicitar os desafios e as demandas que professores e pesquisadores têm enfrentado na atualidade.

Diante de tantos desafios surgidos nestes últimos anos, este livro reúne professores e pesquisadores que contribuíram de forma significativa para a construção do conhecimento vislumbrando, por meio dos estudos aqui propostos, novos rumos para a educação atual.

Agradecemos, a todos os autores, pela parceria nesta obra! Desejamos a você, leitor, uma excelente leitura.

Rodrigo Gonçalves Duarte
Leonardo Felipe Gonçalves Duarte
Ana Maria Corrêa

PROPOSTA DE ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA ATRAVÉS DO USO DE INSTRUMENTOS CARTOGRÁFICOS TÁTEIS

*Eduarda Caroline Brum
Carina Petsch*

INTRODUÇÃO

Há muitos anos, a necessidade de uma educação inclusiva é um assunto emergente. Dado isso, em 1994, reuniram-se representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais na Conferência Mundial da Educação Especial de Salamanca, na Espanha, pois se reconhecia a urgência de uma educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Diante disso, foi criada a Declaração de Salamanca que assegura que toda criança tem direito fundamental à educação, havendo o dever de ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem. Fernandes (2016, p. 108) destaca que “procurando dar um novo contexto à educação de pessoas com necessidades especiais, surge a perspectiva educacional inclusiva”.

A educação inclusiva é garantida por lei e tratada recorrentemente no âmbito das políticas educacionais. Nesse sentido, Reis *et al.* (2010) afirmam que para que a inclusão escolar ocorra de forma efetiva não basta apenas inserir os alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar de forma regular, mas se faz extremamente necessário assegurar-lhes a participação no processo de ensino-aprendizagem. Ainda de acordo com Reis *et al.* (2010), para que a inclusão no ensino ocorra de forma eficiente é necessária a preparação de professores, tanto na sua formação inicial quanto na formação continuada, por interesse próprio ou por incentivo da instituição em que trabalha.

Nesse sentido, Cavalcanti (2010) destaca que alguns professores, em razão das inúmeras dificuldades que enfrentam no trabalho, se sentem inseguros e se fecham para o novo, optando por manter os rituais rotineiros e repetitivos da sala de aula e desistindo de experimentar caminhos novos.

Isso posto, destaca-se que no ensino de Geografia Física o uso de imagens para exemplificar os conteúdos é recorrente e um dos meios mais acessíveis, no entanto, para deficientes visuais esses exemplos são inviáveis, o que faz com que

seja de suma importância a elaboração de recursos cartográficos táteis e maior instrução aos professores para utilização dessas propostas. Nesse viés, Moura, Meireles e Teixeira (2015) ressaltam que é necessário promover um ensino de Geografia aliando a teoria aprendida em sala de aula com práticas pedagógicas assegurando uma educação inclusiva que permita a todos os educandos a construção do saber.

Desta forma, Loch (2008) afirma que, por mais populares que sejam os mapas nos dias atuais, e que possam ser acessados e vistos pela maioria da sociedade,

existe uma camada minoritária desprovida do sentido da visão, que não pode ver e usar esses mapas. Assim como o sentido da visão é reconhecivelmente o mais importante canal para a aquisição da informação espacial e geográfica, reconhece-se que os mapas são veículos de informação visual dessas informações. Então, como seria possível tornar os mapas “visíveis” para as pessoas com deficiência visual? Por que precisam de mapas? Ora, as informações cartográficas para essas pessoas, assim como para as que enxergam, são extremamente importantes para uma compreensão geográfica do mundo; eles possibilitam a ampliação da percepção espacial e facilitam a mobilidade (LOCH, 2008, p.35).

Em vista disso, indagamo-nos sobre quais seriam os caminhos para o alcance de um nível de aprendizagem adequado no ensino de Geografia Física para educandos com necessidades educacionais especiais, principalmente no que tange às pessoas com deficiência visual ou baixa visão. Castelar (2000, p. 30) enfatiza que “é necessário criar condições para que a criança leia o espaço vivido” e a Cartografia auxilia nesse processo.

Assim sendo, a Cartografia Tátil é definida por Loch (2008) como um ramo da Cartografia que se ocupa da confecção de mapas e outros produtos que possam ser lidos por pessoas cegas ou com baixa visão. Campos (2012, p. 166) salienta que “se Geografia e Cartografia marcam uma parceria consagrada, a ideia de educação inclusiva já é mais recente e ainda carente de fortalecimento”, portanto necessitando de maiores investigações.

O objetivo da pesquisa é debater sobre quais seriam os caminhos para o alcance de um nível de aprendizagem adequado no ensino de Geografia Física para educandos com necessidades educacionais especiais, principalmente no que diz respeito às pessoas com deficiência visual ou baixa visão, além de apresentar propostas de instrumentos cartográficos táteis com baixo custo para confecção.

A pesquisa possui uma abordagem qualitativa e apresenta propostas didáticas para professores formados ou em formação acerca de representações táteis do espaço. Para isso, utilizou-se como principal referência Loch (2008) - fundadora do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LABTATE) da Universidade

Federal de Santa Catarina (UFSC). O site do LABTATE foi essencial para a pesquisa, auxiliando a compreensão do uso dos instrumentos cartográficos táteis e a sua necessidade no ensino.

Para a confecção dos instrumentos cartográficos táteis, que serão apresentados ao longo do texto, foram seguidos os pressupostos de Ventorini e da Silva (2018): utilizar materiais agradáveis ao toque; construir as maquetes com o tamanho máximo de 50 cm; utilizar exageros verticais e horizontais das feições planimétricas e pintar as representações com cores fortes.

Uma das representações feitas é das camadas do planeta Terra, sendo todos os materiais utilizados de baixo custo como isopor (representando a crosta), massinha de modelar (representando o manto superior), slime (manto inferior) e biscoito (núcleo), os quais podem ser substituídos por outros materiais. Já para a hidrografia, pôde-se exemplificar através do tato os tipos de canais fluviais de um rio, usando apenas lã e cola como recurso.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo dados da Cartilha do Censo 2010 - Pessoas com Deficiência -, 18,8% da população brasileira possui algum tipo de deficiência visual, sendo 4,8% da faixa etária de zero a 14 anos de idade. Nos questionamos acerca do ensino para essas pessoas e se de fato as escolas estão cumprindo com o seu papel na busca por maior inclusão para pessoas com deficiência. Nesse sentido, Nascimento (2014) afirma que é preocupante o fato de que muitas escolas ainda não asseguram uma educação de qualidade, tendo muitas vezes uma prática mais excludente do que inclusiva.

Para Neto *et al.* (2018), a escola foi planejada para atender um determinado perfil de aluno, porém, a demanda atual exige da escola uma reformulação e inovação em todo o seu sistema, com estratégias de ensino que possibilitem atender a todos os indivíduos. Além disso, o autor destaca que a Educação Especial surgiu quando a educação ainda era um privilégio para uma minoria econômica, sendo iniciada a partir de uma proposta de educação para todos, independente da origem social de cada um. Já a escola inclusiva, refletiu-se em encontros internacionais, por meio de grupos que reivindicavam seus direitos sociais.

Para Loch (2008), os mapas e gráficos táteis podem funcionar como recursos educativos e facilitadores de mobilidade em edifícios públicos, como shoppings, universidades, terminais rodoviários, aeroportos e metrô, além de centros urbanos, sendo os produtos da cartografia tátil recursos da tecnologia assistiva por auxiliarem a promover a independência de mobilidade e ampliar a capacidade intelectual de pessoas cegas ou com baixa visão. Em vista disso, a autora pontua que:

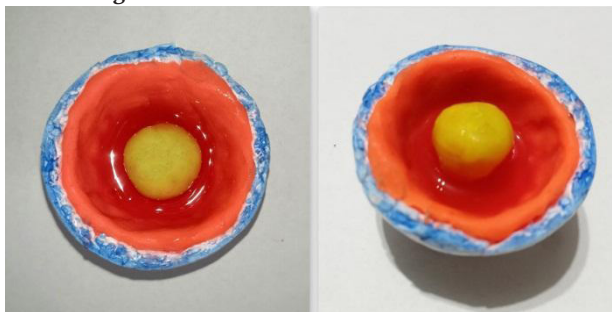
Já faz mais de 180 anos que o sistema braille (sistema de escrita e impressão para cegos, inventado por Louis Braille em 1825) promoveu verdadeira revolução na vida dessas pessoas, possibilitando sua qualificação para assumir posições no âmbito profissional, intelectual, afetivo, etc., até então inconcebíveis. No entanto, na Cartografia, a preocupação com a produção de mapas táteis parece ser muito mais recente. Há pouca informação sobre esse tipo de cartografia, especialmente no Brasil (LOCH, 2008, p.35).

No ensino de Geografia Física, há a necessidade de exemplificar os conteúdos através de diferentes materiais, como mapas e imagens, porém, como afirma De Oliveira (2010), por mais populares e de fácil acesso que sejam os mapas atualmente, existe uma camada minoritária desprovida do sentido da visão, a qual não usa esse recurso. Desse modo, se faz imprescindível o uso de instrumentos cartográficos táteis no ensino de Geografia.

Para Campos (2012), um grande desafio é como fazer alguém ter a percepção de um espaço e de sua representação e como permitir o acesso de pessoas com deficiências visuais a um material que se baseia quase que exclusivamente em imagens. Assim, a Cartografia tradicional não serve a essas pessoas. Isso porque o canal visual é o mais abrangente e mais eficaz dos sentidos na transmissão de informações.

Em vista disso, serão apresentadas ferramentas cartográficas táteis que possam ser utilizadas nas aulas de Geografia Física para o ensino das camadas do Planeta Terra. Pode-se fazer uma representação com diferentes texturas que representam crosta, manto inferior e superior e núcleo (Figura 01). Além disso, a representação da Terra pode ser usada em aulas sobre o surgimento do Planeta, suas camadas e respectivas características, além dos conteúdos do Sistema Solar. Por meio do tato, os educandos com deficiência visual poderão se aproximar dos conteúdos e ter a possibilidade de atingir um nível adequado de aprendizagem.

Figura 01- Camadas do Planeta Terra táteis

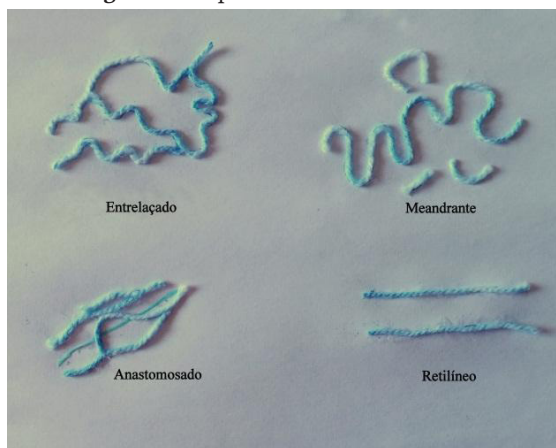


Fonte: As autoras

Na figura 02, observamos outra sugestão de material que pode ser utilizado como instrumento cartográfico tátil para o ensino de conteúdos de Hidrografia.

A partir desse instrumento é possível trabalhar os tipos de canais fluviais, bacias hidrográficas, ciclo e poluição da água e geração de energia elétrica.

Figura 02- Tipos de canais fluviais táteis



Fonte: As autoras

Nesse sentido, Loch (2008) afirma que não existem padrões cartográficos táteis aceitos no mundo, em decorrência de fatores socioeconômicos e estágio de desenvolvimento tecnológico, fato que permite a utilização de quaisquer materiais para o desenvolvimento dos instrumentos cartográficos táteis e que facilita a confecção destes, permitindo a inclusão e acesso de pessoas cegas ou com baixa visão aos conhecimentos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além da escassez de informações e produções no âmbito da Cartografia Tátil, podemos associar o fato de que muitos professores desconhecem essa área, pois como aponta De Oliveira (2010) a ausência de uma disciplina voltada para o ramo da Cartografia Tátil e construção de instrumentos nos cursos de licenciatura coloca um entrave para o desenvolvimento e conhecimento desse ramo essencial da Cartografia. Nesse sentido, há um despreparo dos educadores ao se depararem com alunos com deficiência visual, faltando, além de uma linguagem específica adequada para abordar os conteúdos, o conhecimento para preparação de materiais cartográficos táteis. Refletindo sobre o ensino de Geografia Física, é necessário pensar em cursos de formação continuada ou inserir disciplinas sobre a temática nos currículos dos cursos de graduação de Licenciatura em Geografia.

Cavalcanti (2010) ressalta que os professores de Geografia relatam que estão frequentemente enfrentando dificuldades para atrair os educandos nas aulas,

pois há grande desinteresse pela disciplina. Todavia, a Geografia é a ciência que estuda a relação do ser humano com o espaço, o que contempla a realidade vivida pelo aluno, fato que deveria aproximar os alunos da disciplina e despertar um maior interesse. Ora, os instrumentos cartográficos táteis podem auxiliar não só os educandos com baixa visão ou desprovidos dela, mas também facilitar o entendimento dos demais alunos acerca dos conteúdos de Geografia.

Portanto, os objetivos propostos para a pesquisa foram alcançados, visto que, realizou-se um debate bastante reflexivo sobre as necessidades de inserção de instrumentos cartográficos táteis para o ensino de Geografia Física a fim de facilitar o processo de aprendizagem de educandos com baixa visão e cegueira. Além disso, foram apresentadas duas propostas de instrumentos cartográficos táteis de fácil confecção e baixo custo para os educadores utilizarem em suas aulas. Contudo, salienta-se que os instrumentos não foram aplicados em sala de aula, o que pode demandar alterações na construção e metodologia de aplicação com os alunos.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Helcio Ribeiro. Ensino de Cartografia numa perspectiva inclusiva: quais as possibilidades de contribuição da Cartografia Tátil?. **Revista GEOSUL, Florianópolis**, v. 27, n. 54, p. 165-180, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/download/2177-5230.2012v27n54p165/25441/101788>>. Acesso em 10 abr. 2023.
- CARTILHA DO CENSO 2010 – **Pessoas com Deficiência** / Luiza Maria Borges Oliveira / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.
- CASTELLAR, S. M. V. A alfabetização em geografia. **Espaços da Escola**, v. 10, n. 37, p. 29-46, 2000.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I seminário nacional: currículo em movimento-Perspectivas Atuais. Belo Horizonte**, p. 1-13, 2010.
- DE OLIVEIRA, Cleomar Graef; DOS SANTOS JÚNIOR, Donarte Nunes; LAHM, Regis Alexandre. Cartografia através de modelos táteis: uma contribuição ao ensino de deficientes visuais. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 37, p. 217-240, 2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127409006.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2023.
- FERNANDES, Jean Volnei. Inclusão: ensino de Geografia para alunos surdos, com um olhar sobre a paisagem a partir de uma visão freireana. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 107-114, 2016. Disponível em: <<https://>

scholar.archive.org/work/tgagxhz2ybd7jjohszjmm6cra/access/wayback/https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/download/21068/pdf>. Acesso em 10 abr. 2023.

LABTATE. **Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar**- Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <<https://labtate.ufsc.br/>>. Acesso em 10 mar. 2023.

LOCH, Ruth Emilia Nogueira. Cartografia Tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal de Cartografia das Geociências**, v. 1, n. 1, p. 36-58, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Geografia/cartografia/carto_tatil.pdf>. Acesso em 10 mar. 2023.

MOURA, Pedro Edson Face; MEIRELES, Antônio Jeovah de Andrade; TEIXEIRA, Nágila Fernanda Furtado. Ensino de geografia e educação ambiental: práticas pedagógicas integradas. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 6, n. 11, pág. 47 - 59, maio de 2015. ISSN 2178-0463. Disponível em: < <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/318> >. Acesso em 10 mar. 2023.

NASCIMENTO. L. B. P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/313154906008.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2023.

REIS, Michele Xavier dos; EUFRÁSIO, Daniela Aparecida; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**, v. 26, p. 111-130, 2010. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v26n01/v26n01a06.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2023.

VENTORINI, Sílvia Elena; DA SILVA, Patrícia Assis. Cartografia Tátil: a mediação de conceitos para alunos cegos. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 99, p. 124-141, 2018.

A LUDOPEDAGÓGIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lourdes Aparecida Machado Braga

Maria Madalena Freitas Barbosa

Lucinéia Silva de Oliveira

INTRODUÇÃO

Na educação escolar, o meio pelo qual a criança começa a vivenciar as etapas do processo do desenvolvimento e aprendizagem, dessa forma o educar e o ensinar são indissociáveis, pois é nesse momento que elas podem aprender outras formas de conhecimento.

Portanto enquanto brinca a criança aprende, assim pode perceber que está sempre buscando algo para mexer ou manusear, então estas informações estão sempre se renovando, e proporcionando novas aprendizagens. Então a ludicidade e uma ferramenta necessária para que isso aconteça de forma relevante e singular, respeitando meios as suas especificidades que compreende as fases do seu desenvolvimento.

Logo a proposta do artigo e investigar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas envolvendo as ações lúdicas que favoreçam a aprendizagem da criança no contexto do educar e ensinar na educação infantil. Neste sentido tem como objetivo investigar o processo de ensino da ludopedagogia na educação infantil e como envolvem as brincadeiras como uma prática de aprendizagem; e também conceituar o que é ludopedagogia e sua importância para o desenvolvimento da criança.

Desse modo foi realizado uma pesquisa bibliográfica sobre a temática com autores que abordam a relevância de envolver a ludopedagogia. Portanto a ideia do trabalho surgiu por meio das ações lúdicas realizadas nas instituições de educação infantil, em averiguar as práticas pedagógicas que envolve o tema do trabalho desenvolvido no ambiente escolar.

[...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (AMARAL, 2007, p. 1).

Assim poder perceber que ao envolver as ações que compõe a ludopedagogia e uma maneira de criar possibilidades de aprendizagens as crianças, de forma contribuir para novos conhecimentos que são necessários para seu crescimento. A importância de conseguir novos conhecimentos sobre as atividades lúdicas no que envolvem os trabalhos nas instituições educacionais, e que por meio da ludicidade é possível ensinar os alunos a obter informações significativas a partir do momento que distingue aprende.

A CONCEPÇÃO DA LUDOPEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando a criança inicia na educação infantil existe todo um processo de adaptação para que a mesma começa a se acostumar com a rotina e sua aprendizagem com isso e importante a participação de pais, pois existe uma ligação que ao longo da sua permanência vai consolidando como uma segunda casa, já que vai ficar num tempo integral, assim a ludopedagogia deve ser uma ação que precisa acontecer com frequência, levando sempre em consideração as especificidades de cada criança.

Pensar no contexto da educação com o objetivo de ensinar e educar que engloba discorrer sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, dessa forma faz-se necessário pensar em todas as ações que envolve o lúdico, sendo o ato de brincar e imaginar, criar e concretizar seja em qualquer etapa de crescimento e aprendizagem dela quando associada a ludopedagogia.

O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil

Refere-se às crianças da seguinte forma: As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação (BRASIL, 1998, p.21).

O ser humano é capaz de criar várias brincadeiras, essas transformam o ambiente em que está inserido seja na educação ou no seu ambiente familiar, assim a ludopedagogia se “delibera pela arte de ensinar colocando o lúdico; a ludicidade se determina pelos atos do brincar que são constituídas em três partes que é o jogo, o brinquedo e a brincadeira” (BATISTA; CALABRESI, 2017, p.

05.) Assim constituindo uma parte fundamental no desenvolvimento da criança.

Logo partindo da abordagem do desenvolvimento a criança precisa estar inserida em algo que possa construir e transformar, no qual representa a suas manifestações e mudanças ao longo do seu crescimento. O lúdico como ferramenta importante a ser utilizada pelo professor e o caminho para a sua aprendizagem.

O lúdico como forma pedagógica de ensino, transforma a aprendizagem, beneficiando cada indivíduo e trazendo para o seu meio, uma forma mais divertida de aprender e transformando sua vida, seu cotidiano e o meio em que vive. A ludopedagogia facilita a aprendizagem por esse motivo é a forma mais utilizada e é também muito pesquisada pelos estudiosos para assim comprovarem a sua eficácia. Existem muitas formas de se ensinar, mas é através do lúdico que pode-se obter resultados de aprendizagem que vai além da expectativa do professor (BATISTA; CALABRESI, p.03. 2017).

O lúdico é uma solução imprescindível para etapa da educação infantil, desse modo incluir e analisar todas as habilidades que envolvem as brincadeiras contribuem significativamente para o desenvolvimento do professor em sala de aula e fazer desse instrumento pedagógico um ato entre ensino e aprendizagem que irá contribuir de forma significativa no crescimento da criança, pois enquanto brinca aprende e se desenvolve.

As instituições infantis e um lugar que cria essas oportunidades, de brincar e aprender conviver em grupos, agregar características na criança que evidência conhecimentos e aprendizagens com a interação da família que completa e influencia significados sobre o comportamento da sua vida enquanto um ser que está em desenvolvimento como parte de uma sociedade, neste andamento que vai construindo sua identidade. Desse modo funciona como um elemento de uma ação educacional permite o desenvolvimento de potencialidades de formato harmonioso acatando os jeitos biológicos e psicológicos em cada fase da escolaridade (CASTILHO E TONUS, 2008).

As brincadeiras são muitas vezes por meio de brinquedos que permite a criança manejar e imaginar com o objeto sendo manuseado, fazendo parte do seu ambiente criado por ela e que proporciona novas aventuras, apoiar nesse momento na sua interação com o brincar, no qual cria e recria o seu próprio mundo de imaginação. De acordo com Sousa (2012, p. 8):

O brinquedo é a oportunidade de desenvolvimento. Brincando, a criança experimenta, descobre, inventa, aprende e confere habilidades. Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração e da atenção. O brinquedo traduz o real para a realidade infantil. Suaviza o impacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos, diminuindo o sentimento de impotência da criança. Brincando, sua inteligência e sua sensibilidade estão sendo desenvolvidas. A qualidade de oportunidade que

estão sendo oferecidas à criança através de brincadeiras e de brinquedos garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem.

O brincar oportuniza a criança um mundo de imaginação, assim o brinquedo faz com que realização seja concreta, no qual pode ser tocada, abrandando a influência do adulto sobre ela, reduzindo a ineficácia, pois em alguns momentos pode-se divertir e realizar suas próprias criações, e uma maneira que favorece a aprendizagens.

De acordo com Silva (2021):

A Ludopedagogia para o docente é um recurso que favorece o ensino-aprendizagem dos alunos, conforme envolvimento e construção de saberes. Educar nesse contexto, vai além da transferência de conceitos, pois enfatiza no educando, diversas formas de pensar, abrangendo um leque de informações para ampliação do repertório sociocultural (SILVA, 2021, p.647).

A ludopedagogia quando incluída no planejamento e nas práticas pedagógicas enriquece o trabalho do educando promovendo às suas crianças momento de troca de conhecimento e aprendizagem, ou seja, interage com seu meio descobrindo novas aventuras e divertimento. O brincar está contextualizando em todas as gestos que o ser humano projeta, principalmente quando se refere a criança e seus estágios de desenvolvimento.

Para Vygostky (1979, p. 45) “a criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico”.

A LUDICIDADE COMO FORMA DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

E por meio da educação que a criança começa a vivenciar as etapas do processo das ações de desenvolvimento e aprendizagem, dessa forma o educar e o ensinar são indissociáveis, pois é nesse momento que elas podem aprender outras formas de conhecimento, lembrando que o seu cérebro está em busca de novas aprendizagens, a ludicidade uma das ferramentas necessária para que isso aconteça de forma relevante e singular, respeitando as suas especificidades.

Nos primeiros momentos em que decorrente do crescimento e formação da criança são fases importante para o estágio da constituição da sua vida, pois tudo que vai acontecendo em sua volta vai construindo e reconstruindo a sua identidade.

Sendo assim os procedimentos educativos, as atividades que envolvem a ludicidade, devem levar em conta e ter como objetivo o delinear de atividades contidas no plano pedagógico da instituição escolar, de modo que a oportuniza a

flexibilização da prática docente e eficácia do ensinar e educar no desenvolvimento e na contribuição do conhecimento para criança (ANDRADE, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), em seu Art. 205, visa o pleno desenvolvimento da criança em seus vários aspectos e assegura-lhes o cuidar e o educar como direito e de responsabilidade da família e do Estado, pelos órgãos competentes (BRASIL, 1996, p.14).

Portanto a lei garante o direito da criança de obter uma educação de qualidade que favoreça o seu pleno desenvolvimento. Logo é necessário que as ações pedagógicas sejam organizadas e planejadas de acordo com a necessidade de cada etapa da educação infantil, ou seja a ludopedagogia com ferramenta.

O professor deve organizar suas atividades, selecionando aquelas mais significativas para seus alunos. Em seguida deverá criar situações para que estas atividades significativas sejam realizadas. Destaca-se a importância dos alunos trabalharem em sala de aula, individualmente ou em grupos. As brincadeiras enriquecem o currículo, podendo ser propostas na própria disciplina, trabalhando assim o conteúdo de forma prática e concreto. Cabe ao professor, em sala de aula ou fora dela, estabelece metodologias e condições para desenvolver e facilitar este tipo de trabalho (MALUF,2009, p.29).

Logo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017, p. 21) faz referência ao brincar na Educação Infantil como um ato de:

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, 2017, p.21).

Nota-se que ao proporcionar as formas de brincadeiras leva a criança a ter o seu mundo de imaginação, no qual tudo pode ser possível para favorecer e concretizar o seu desejo, também pode se observar que nessas atividades e possível notar algum momento de conflitos que ela recria as suas próprias dificuldade e supera por meio do ato de brincar e superar as suas frustrações no próprio universo.

Brincar proporciona o trabalho com diferentes tipos de linguagens, o que facilita a transposição e a representação de conceitos pelo adulto para os educandos. Educar, nessa perspectiva, é ir além da transmissão de informações ou de colocar à disposição do educando apenas um caminho, limitando a escolha ao seu próprio conhecimento (RAU, 2011, p.40).

A Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017, p. 37) diz que “o brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas frustrações”.

O lúdico é um instrumento cultural que possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, bem como a formação e apropriação de conceitos. A capacidade de brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que a rodeiam (KISHIMOTO, 2011, p. 48).

É um caminho de possibilidades de promover meios para que a criança possa desenvolver a sua imaginação, e colocar em prática a sua concepção de aventura e liberdade de vivenciar a suas experiências por meio do brincar, que pode ser observada e percebida nos seus primeiros meses de gestação ainda quando está no ventre de sua mãe. Kishimoto (1994, p.39):

Na assimilação, sujeito incorpora eventos, objetos ou situações dentro de formas de pensamento, que constituem as estruturas mentais organizadas. Na acomodação, as estruturas mentais existentes reorganizam-se para incorporar novos aspectos do ambiente externo. Durante o ato de inteligência, o sujeito adapta-se às exigências do ambiente externo, enquanto ao mesmo tempo, mantém sua estrutura mental intacta.

Quando a criança brinca não é algo imposto, mas aquilo que lhe desperte a vontade de fazer algo de quebra barreiras, as vezes são percebidas no entender de cada brincadeira, mas sempre ela vai ser o manipulador do que irá desenvolver a atividade do seu jeito, aprendo impor regras e observando o seu próprio meio no qual está inserido como parte do espaço.

De acordo Kishimoto (2003, p. 37) diz que:

A função lúdica na educação: o brincar propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente a função educativa, o brincar ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. O brincar e jogar é dotado de natureza livre típica de uns processos educativos. Como reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar. Essa é a especificidade do brincar educativo.

Concordar e refletir do brincar como uma atividade lúdica e uma ação de liberar, quando a brincadeira é iniciada leva a criança a um mundo diferente, no qual as regras são criadas no ato do desenvolvimento, além de considerar que no brincar a criança desenvolve seus potenciais tanto afetivo como culturais, criam o seu próprio mundo. Ao se pensar em brincar, não se pode imaginar qual seja outra existência e como se o tempo parece no momento em que acontecem as atividades que envolvem a ludicidade.

Logo Saura (2014, p. 168) ressalta que:

Essa é uma proposta por si só paradoxal, pois as crianças vão à escola para aprender, e isso denota uma seriedade diametralmente oposta à linguagem do brincar e do lazer, atrelados que estão aos conceitos de divertimento e de entretenimento sem maiores consequências ou benefícios, como o próprio imaginário do lazer. O brincar e o lazer trazem em si a ideia de

subversão quando se propõem a atuar com liberdade, com espontaneidade. E ambientes institucionais, por mais libertos e simpáticos ao lúdico que sejam, buscam em sua concepção a seriedade, o enquadramento e o nivelamento (SAURA, 2014, p. 168).

Pensar no contexto da ludicidade no desenvolvimento da criança, faz-se uma referência sobre a importância de ter ações que envolvam as brincadeiras no processo de crescimento, pois ser agem de acordo com a sua personalidade.

Conforme Wajskop (1995, p. 25) afirma que “o brincar é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos”.

Sendo assim cada uma pode criar suas próprias maneiras de visualizar o seu mundo de acordo com seu entendimento do momento que em pode estar agindo dentro da sua imaginação, dessa maneira e perceptível que existe a necessidade que a ludicidade esteja presente em todos os espaços que compreende a educação infantil.

A ludicidade não é apenas uma forma de diversão, ela torna-se uma necessidade do ser humano em qualquer idade. Ao desenvolver atividade com aspectos lúdicos possibilita e facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultura, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil. No desenvolver das ações lúdicas percebe-se que ela auxilia no processo de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento, pois possibilitam experiências que constroem valores também para aspectos pessoais (FREIRE, 2011, p. 41-42).

No entanto enquanto brincam aprendem e desenvolve, brincadeiras e assimilam com seu meio. Na fazes do desenvolvimento motor, pois ela aprende a com seu meio, o seu mundo e criando por si, no contexto de que quando ainda está sendo gerada acontece ações que são percebidas pela mãe.

Todo ser precisa ser desafiado para buscar o conhecimento, a criança todo o momento e gosta de bisbilhotar por meio da curiosidade, buscar essa transformação, pois precisa manusear objeto descobrir esse universo que envolve a brincadeira no qual ela e personagem principal.

Portanto esperta a criança sentimentos como sensação, prazer, socialização e respeito, além de compreender a individualidade de cada um, ou seja, nesse momento que ela estará desenvolvendo-se no seu ritmo, estabelecendo suposições e refletindo as suas próprias regras, ou seja, cria e aprende com seus próprios erros tendo a chance de recomeçar novamente para acertar, deste modo colabora no processo de alterar os seus saberes, que torna um construtor de seu conhecimento, e valorizando a sua imaginação com sua criatividade de forma a ter uma ligação com as sensações de prazer agregando regras e definindo novos caminhos ao longo da sua concepção de crescimento (PINTO; TAVARES, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é uma das etapas importantes para o desenvolvimento da criança. Dessa maneira, a ludopedagogia é uma das formas de contribuir transformar a aprendizagem, neste sentido ao desenvolver o lúdico com forma de ensino e aprendizagem e um meio poder criar ações que possa favorecer o crescimento das crianças por meio das brincadeiras, assim enquanto brinca ela se desenvolve.

A ludopedagogia é ferramenta importante na educação infantil e está sendo uma das etapas importantes para contribuição do desenvolvimento da criança, nesse espaço é que são disponibilizadas as ações pedagógicas que visam contribuir de forma significativa para o seu crescimento

Logo incluir a ludopedagogia nas ações pedagógicas é uma maneira de propiciar a criança possibilidades que favoreçam o seu desenvolvimento, pois enquanto brinca, ela imagina e tem as suas próprias regras, assim o lúdico é a ferramenta que promove aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, o trabalho buscou compreender as formas como as crianças interagem com as brincadeiras no contexto do seu desenvolvimento, sempre lembrar que elas estão a todo momento sempre à procura de novas formas de aprender.

Ao longo do processo existe a necessidade de observar como a criança reage quando começa a entender as suas descobertas, a partir do instante que inicia o seu processo de produção e entendimento do que está sendo idealizado por si.

Portanto, pode-se imaginar momentos que podem ser possível incluir a ludopedagogia, a partir do período em que a criança começa as brincadeiras seja em qual for à forma que inicia suas ações está contribuindo para o seu processo de formação e construção da sua história.

A valorização da ludopedagogia como prática de trabalhos fornece aos profissionais da educação uma maneira para de contribuir no processo de formação que auxilia e prepara a criança para a vida, é por meios das brincadeiras que elas se divertem e troca experiências por meio da socialização acontece essa troca de informação.

Deste modo, acreditar que a atividade lúdica contribui na prática docente, propõe uma nova perspectiva para compreender a relevância da ludicidade na vida do ser humano. As instituições que atendem a educação infantil devem promover e envolver todos nas ações e mudanças nos seus planejamentos, além de considerar as práticas pedagógicas.

O trabalho abordou as contribuições que a ludopedagogia representa no desenvolvimento das crianças, quando utilizada pelos professores, de forma a responder ao objetivo proposto na temática levantada no início da investigação e a relevância da ludopedagogia na construção e formação da criança torná-la crítica e social.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. F. de. **Contribuição do lúdico na construção do conhecimento infantil e na prática docente**. 2015. Disponível em: <<http://www.arcos.org.br/artigos/contribuicao-do-ludico-naconstrucaodoconhecimento-infantil-e-na-pratica-docente/>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <<http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>> Acesso em: 05 de maio 2023.

BATISTA, F. M. R. C.; CALABRESI, R. P. M. Ludopedagogia: aspectos importantes **Revista Eletrônica Científica inovação e tecnologia**. 2017. Disponível: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit>. Acesso em: 20 nov.2022.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação.

Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 out. 2022.

CASTILHO, M. da A.; TONUS, L. H. “**O Lúdico e sua importância na Educação de jovens e adultos**”. Disponível em: <http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/view/416>. Acesso em: 23 out. 2022.

FREIRE, P. de O. **A inclusão de crianças com necessidades educacionais em processo de alfabetização: O lúdico como recurso para a aprendizagem**”. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3190/1/2011_PatriciadeOliveiraFreire.pdf. Acesso em: 19 out. 2022.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil**: jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. Morchida. **Jogos, Brinquedos e Brincadeiras na Educação**. 1ªEd. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

MALUF, A. C. M. **Brincar, prazer e aprendizado**. Petrópolis: Vozes, 2009.

PINTO, C. L.; TAVARES, H. M. O lúdico na aprendizagem: aprender e aprender. **Revista da católica**. Uberlândia, v.2, n.3, p.226-235, 2010.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. “**A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica**”. 2 ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2011.

SAURA, S. C. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo,

jan./mar. 2014.

SILVA, G. K. S. Ludopedagogia: Contribuições na educação infantil. **Revista IberoAmericana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.7.n.5. Maio. 2021. ISSN - 2675 – 3375.

SOUZA, M. M. F. de. “**A Importância da Ludopedagogia na Alfabetização**”. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/Margarete-Myuki-Fukuschima-de-Souza.pdf>. Acesso em: 23 out. 2022.

_____. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, G. **Brincar na Pré-Escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Do ato ao pensamento**. Lisboa: Morais, 1979.

A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA ESCOLA REGULAR

Aline Ortega Soloaga

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é segundo Rodrigues (2000) mais do que uma mera adaptação ou evolução da educação, mas sim uma ruptura, um novo surgimento da ideia de educação que visa emancipar o estudante e possibilitar que as suas dificuldades possam ser superadas.

Souza *et al* (2021) destacam que a deficiência auditiva também e conhecida como hipoacústica ou surdez, é a perda parcial ou total da audição que pode ocorrer no nascimento ou causada posteriormente por motivo de “doença”.

Para os autores no passado pensava-se que a surdez era acompanhada por alguma espécie de déficit de inteligência. No entanto, com inclusão dos surdos no processo educativo, foi compreendido que eles, em sua maioria, não dispunham a possibilidade de ampliar o conhecimento devido aos poucos ou nenhum estímulo que obtinham, mais isso era devido à dificuldade de comunicação entre ouvintes e surdos.

Todavia, com o desenvolvimento das inúmeras línguas de sinais, por meio do trabalho de desenvolvimento das línguas orais, foi possibilitado aos surdos os recursos para aprenderem de forma equitativa. Assim observa-se a importância da inclusão escolar, que deve garantir a igualdade de acesso ao conhecimento a todos os alunos.

A cada ano a educação especial adquiri uma maior importância, dentro da perspectiva de atender à crescente obrigação de uma sociedade em constante transformação e que busca incessante pelo conhecimento.

Cavalcante (2005) destaca que as pessoas com deficiência, no primeiro momento, sofriam com a discriminação e exclusão, assim, quem tinha alguma deficiência era excluído da sociedade.

Após algumas conquistas históricas, a educação especial no ano de 1990, passou a ser enxergada de outra maneira. Efetivou-se a “educação para todos” como a principal plataforma de proliferação de um sistema educativo que visasse implementar a declaração de Salamanca, e os processos de inclusão das pessoas com deficiência.

Destaca-se com base em Ainscow e Ferreira (2003) que a imposição do sujeito-cidadão, ciente e consciente de seus valores direito e deveres deve estar relacionada a um programa educacional que possa englobar as mais variadas classes de alunos e apresentar o conteúdo curricular sem que haja a perda na qualidade do ensino e da aprendizagem.

O objetivo dessa pesquisa é analisar a maneira pela qual os estudos de inclusão têm observado as dificuldades dos estudantes surdos no contexto das séries iniciais do ensino fundamental.

Nisso, foi estabelecido enquanto pergunta norteadora: como a literatura tem observado as dificuldades que deficientes encontram em sua inclusão escolar? Como é possível fazer a inclusão do deficiente auditivo nas séries iniciais?

Este estudo caracteriza-se por ser um estudo qualitativo de cunho bibliográfico. Souza, Oliveira e Alves (2021, p. 65) destacam que a pesquisa bibliográfica “tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas”.

A pesquisa é baseada nas seguintes bibliografias: Couto (1986); Soares (1999); Rodrigues (2000); Ainscow e Ferreira (2003); Guenther (2003); Abenheim (2005); Cavalcante (2005); Lopes (2008); Cavalho (2011); Sasaki (2012); Aguilar e Silva (2016); Mantoan (2017); e Lanuti e Mantoan (2021).

Observa-se com base em Andrade (2010) que a pesquisa bibliográfica busca obter o conhecimento tendo por base a literatura, e com isso utilizaremos desta base para compreender como funciona o processo de inclusão e quais são os principais pontos que escolas e professores devem trabalhar para poder acolher alunos deficientes.

A INCLUSÃO ESCOLAR

Cavalcante (2005) aponta que a inclusão escolar, tem por objetivo desenvolver um sujeito que seja capaz de superar as dificuldades de maneira que a busca por uma escola justa possa ser efetivada. A inclusão é mais do que a superação das diferenças, mas é a capacidade de reconhecer o outro em sua singularidade.

Mantoan (2017) destaca que o processo histórico das pessoas com deficiência foi marcado pelo desrespeito e morte por conta de aspectos que dividiam a sociedade e estigmatizou os deficientes como sujeitos sem prestígio social. A autora destaca que esses efeitos são decorrentes da falta de reconhecimento do outro como um ser único e que possui as individualidades, potente e capaz de superar as barreiras.

No entanto, essas barreiras só podem ser superadas mediante a união e com a concretização da verdadeira inclusão que acontece por meio do estender

a mão ao outro para que aquilo que é diferente não seja um empecilho da realização de uma educação para todos. Mantoan em entrevista a Cavalcante (2005) destaca que em uma visita a uma escola, no exterior, presenciou a inclusão de um estudante com deficiência física, a qual descreve por meio do seguinte relato:

No fim da aula, a professora da turma perguntou se Maria Teresa preferia que os alunos cantassem ou dançassem para agradecer a visita. Ela escolheu a segunda opção. “Na hora percebi a mancada. Como aquele menino dançaria?” Para sua surpresa, um dos garotos pegou o colega no colo e os outros ajudaram a amarrá-lo ao seu corpo. E ele, então, dançou para mim (CAVALCANTE, 2005, p.1).

Desta forma, a educação para crianças com deficiência é algo abrangente, que não envolve apenas a inclusão nas escolas regulares, mas perpassa por um caminho que vai além da adaptação curricular, um caminho que vise a inserção da criança na vida escolar. Mantoan (2017) aponta que cada sujeito é único e as oportunidades de educação devem ser iguais e que levem em conta a noção de equidade.

É papel da escola fazer com que os estudantes possam entender que a deficiência pode ser convertida em desafios, de forma que esses possam ser superados com o apoio efetivo dos colegas que auxiliam o aluno deficiente a quebrar as barreiras. Ainscow e Ferreira (2003, p.113) ressaltam que:

O não acesso à educação, o acesso a serviços educacionais pobres, a educação em contextos segregados, a discriminação educacional, o fracasso acadêmico, as barreiras para ter acesso aos conteúdos curriculares, a evasão e absentismo constituem algumas das características dos sistemas educacionais no mundo, os quais excluem as crianças de oportunidades educacionais e violam seus direitos de serem sistemática e formalmente educados. Já existe um consenso e reconhecimento de que qualquer pessoa que experimenta exclusão educacional encontrará menos oportunidades para participar dos vários segmentos da sociedade assim como aumenta a probabilidade de esta pessoa experienciar situações de discriminação e problemas financeiros na vida de adulto.

Neste sentido, a escola é uma instituição importante e que frente a essa concepção ela é uma promotora da quebra de paradigmas, do ponto de vista que Mantoan (2017) aponta como o auge da aceitação da diferença do outro, isto é, a verdadeira inclusão não ocorre na mera adaptação, mas na aceitação da singularidade do sujeito.

Tais aspectos estão relacionados com a legislação sobre a educação especial que visa apontar que as capacidades, necessidades, aprendizagens e características dos estudantes devem ser levados em consideração no processo educativo.

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprios. Os sistemas educacionais devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenham em vista toda

a gama dessas diferentes características e necessidades (SALAMANCA, *apud* BRASIL, 2005 p. 16).

A diversidade deve ser um fator importante a ser trabalhado com os alunos, assim como, se deve ser um aspecto que os docentes possam observar as diferenças como elos que favorecem a união das pessoas.

Abenhaim (2005, p.42), descreve que: “as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades”. Sendo assim, o processo de inclusão, decerto, é necessário de maneira que, os paradigmas possam ser superados e a deficiência seja vista não como uma barreira que impede o aluno, mas algo que possa possibilitar como um sujeito singular.

A política de inclusão de alunos na rede regular de ensino não consiste somente na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (GUENTHER, 2003, p.47).

É imprescindível destacar que a vida do estudante, que se vale da inclusão, tenha uma participação ativa dos familiares, pois a rotina escolar do aluno necessita de uma reinvenção que com o apoio da família os processos podem se tornar facilitadores (LANUTI; MANTOAN, 2021).

O primeiro passo para a aceitação das nossas diferenças é dado pela família, e segundo Mantoan (2017) permite com que aquilo que foi imposto, diante da deficiência, possa ser superado por uma educação equitativa e que potencializa o estudante em suas peculiaridades.

Art. 3º: [...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 1).

Sendo assim, a educação inclusiva se apresenta como uma forma inovadora de educação, na qual são valorizados os aspectos plurais nos quais os estudantes podem se sentir valorizados por meio da efetivação da diversidade, que será favorecida pelos professores desde a preparação da aula até a sua concretização na prática docente.

Rodrigues (2000) aponta que a concepção de evolução da educação, é um aspecto antigo, pois é preciso entender a educação inclusiva como um ponto de ruptura que visa assumir uma visão respeitosa que defende a aprendizagem diferenciada e pluralidade em sala de aula.

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (RODRIGUES, 2000, p.10).

Destaca-se que a escola deve valorizar a diversidade, levando em consideração que os alunos passem a seguir o exemplo do professor, ao exercer a cidadania por meio do auxiliar os colegas deficientes. Desta forma, a escola estará não somente compreendendo a diferença dos alunos, mas executando a inclusão dos estudantes, de forma que estimula o respeito e a dignidade garantindo e preservando o direito inalienável que é a educação de todos.

Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro (CAVALCANTE, 2005, p. 2).

Com base na autora, vemos que o maior desafio da inclusão é se colocar no lugar do outro e compreender que todos temos limitações. Mesmo possamos existam as limitações é possível que as dificuldades venham a ser superadas. Mantoan (2017) compreende que as limitações e a diversidade que cada ser possui deve ser valorizado do ponto de vista de ser um aspecto singular e que dá qualidade ao sujeito.

Inclusão é o processo pelos quais os sistemas sociais comuns são tornados adequados para toda adversidade humana – composta por etnia, raça, língua, nacionalidade, gênero, orientação sexual, deficiência e outros atributos, com a participação das próprias pessoas na formulação e execução dessas adequações. (SASSAKI, 2012, p.1).

Neste sentido, a inclusão vem para que as possibilidades aprendizagem dos deficientes possa ser amplamente compreendida pela sociedade como uma prática que possa possibilitar as oportunidades, de maneira que sejam geradas para todas as pessoas a quebra de barreiras como uma forma de valorizar as diferenças como algo positivo (MANTOAN, 2017).

Portanto, ao aplicarmos tais aspectos, a inclusão de deficientes auditivos, podemos verificar na literatura sobre inclusão, que as diferenças são antes de

tudo uma forma de tornar a escola um espaço democrático que possibilita a valorização das dificuldades dos estudantes e que faz com que as práticas dos docentes venham a ser efetivas diante das dificuldades de compreender as diferenças como algo que deve ser valorizado em sociedade.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA COM O DEFICIENTE AUDITIVO

A mediação pedagógica é o processo que irá possibilitar que os alunos possam compreender o conhecimento escolar que é trabalhado em sala de aula. O conhecimento apropriado pelo sujeito que tem a surdez é mediado por meio da sua segunda língua denominada no Brasil como Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida por Lei em igual teor ao português falado e escrito.

Vale destacar que, esse conhecimento acontece de maneira a facilitar por meio da interação social que Mantoan (2017) aponta como sendo um processo fundamental para a valorização das diferenças em sala de aula. Nisso, Lima e Facci, (2012, *apud* AGUILAR; SILVA, 2016, p.11) destacam que:

A atividade do professor, independentemente da modalidade de ensino, deve ser criar condições para que os alunos se apropriem do conhecimento mais desenvolvido que existe, e desta forma, neste processo de apropriação ocorra o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores, que o caracterizam como homem e permitem que ele – o aluno – compreenda a realidade em sua forma concreta.

É indispensável descrever que a mediação, quando bem realizada pelo professor, é algo que deve ser valorizado, já que o docente é aquele quem oportuniza o acesso às atividades, ou seja, ao conhecimento integral do sujeito que dá o primeiro exemplo aos demais estudantes e que possibilita que o aluno deficiente possa avançar mesmo diante das suas barreiras.

Aos professores, por sua vez, cabe atuar, em cooperação, compartilhando o conhecimento de que dispõem, para responder e atender às necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive às dos alunos com deficiência, garantindo-lhes o acesso e permanência nos sistemas de ensino (BRASIL, 2005, p.19).

Cabe explicar neste estudo que, o sistema escolar é um importante meio, de fazer com que a sociedade venha a perceber os direitos igualitários das pessoas com deficiência auditiva. No entanto, é relevante apontar que a ação de percepção dessas diferenças só pode ocorrer mediante um processo de conscientização social que requer da sociedade um olhar atento que reconhece o protagonismo dos deficientes e os conhecimentos que estes sujeitos podem contribuir para a construção do conhecimento (BRASIL, 2005).

[...] uma série de exercícios visando ao treinamento da audição, quanto

à presença e ausência dos sons e o reconhecimento das notas agudas e graves. As respostas deveriam ser dadas através do movimento de levantar e abaixar os braços. Para isso, recorrem à música, recomendando que o professor toque e pare o disco repetidas vezes. Primeiramente, isso é feito de maneira que os alunos observem e levantem a mão quando o disco estiver tocando e abaixem as mãos quando a música parar. Num segundo momento, a professora repetirá esse mesmo exercício, mas com os alunos de costas, de modo que não vejam o professor executar os movimentos de ligar e desligar o som (SOARES, 1999, p. 73).

Destaca-se que, a aprendizagem integral do aluno com deficiência auditiva, deve ser garantida por meio de uma mediação pedagógica que deve visar inicialmente a aceitação da diferença do aluno (MANTOAN, 2017). Este processo é sem dúvidas o primeiro passo para reconhecer que cada pessoa é um ser único e, embora existam muitas situações que necessitem de intervenções é necessário que sejam feitos esforços didáticos de maneira a possibilitar que haja uma maior aprendizagem (CARVALHO, 2011).

[...] recomenda-se que é necessário possuir conhecimento prático da física do som e obter domínio do equipamento acústico de que vai dispor. As salas de aula têm que ser isentas de ruídos externos e internos, o volume do equipamento tem que ser ajustado aos fones individuais, de acordo com a audição de cada aluno. A estimulação começa com a apresentação de sons fortes provindos de instrumentos como tambor, címbalos (instrumentos de corda), gongo, campainhas (SOARES, 1999, p. 72).

É muito importante antes de iniciar o debate de respeito as diferenças e superação das barreiras compreender que a concepção de currículo, como um documento oficial produzido com o fim de atender as demandas educacionais das crianças com intenções próprias dos seus produtores. Carvalho (s/ data, *apud* LOPES, 2008, p.13) aponta que:

Com muita propriedade, afirma-se que o currículo escolar traduz as intenções de um sistema educativo para com seu alunado. Em outras palavras, definir um currículo significa eleger princípios e valores considerados significativos para a qualidade de formação a ser oferecida na escola, a todos os alunos, indiscriminadamente.

Com isso, podemos destacar que a adaptação curricular é segundo a literatura de Mantoan (2017) um conceito um tanto arcaico, pois não basta apenas adaptar o conteúdo para o estudante, é preciso fazer com que ele possa construir o seu conhecimento de for autônoma e ativa, por meio de um espaço inclusivo que possibilite a esse estudante se sentir parte do contexto escolar e não como um sujeito no ninho.

Sendo assim, é relevante que no movimento inclusivo possibilite-se ao professor não só realizar a adaptação curricular para o estudante com deficiência

auditiva, mas buscar entender tanto a flexibilidade quanto as adaptações que permeiam o processo uma vez que a recriação dos processos educacionais perpassa por planos ambiciosos (MANTOAN, 2017).

Nos documentos oficiais, a flexibilização é demonstrada como um recurso pedagógico indispensável, que possibilitará o docente reformular o trabalho com o currículo. Esse trabalho irá fazer com que o estudante aos poucos construa de forma autônoma o conhecimento apropriado em sala de aula.

Segundo o artigo 59 da *Lei* nº 9394/96 (BRASIL, 1996) é possível observar que: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]”.

Sendo assim, as necessidades desses estudantes devem ser lavadas em consideração, do ponto de vista que se consolide uma educação aos deficientes auditivos, que vise atingir resultados positivos e que de fato esses sujeitos possam ser estimulados a se apropriar dos conteúdos de maneira integral (COUTO, 1986).

Por isso, é preciso destacar que a mediação exercida por meio da aceitação das diferenças, se constitui como um direito do estudante, que por meio de relações estabelecidas em sala de aula passa a consolidar atividades, que possibilitem a unidade da turma. Essas atividades passam a ter ação de maneira que as barreiras educacionais dos estudantes com surdez possam ser superadas por meio de ações solidários e de respeito as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve por objetivo apresentar como a literatura percebe as dificuldades que existem na inclusão de deficientes auditivos. Observou-se que, no que diz respeito a inclusão escolar de deficientes auditivos que mesmo havendo muitos avanços nas práticas docentes é preciso romper com a concepção de adaptação como único meio de possibilitar a inclusão, pois é preciso ter em mente que a verdadeira mediação acontece na aceitação das diferenças.

Com isso, essa pesquisa partiu da ideia de que a aceitação do diferente se faz como um recurso fundamental, já que por meio da estimulação o sujeito que tem a deficiência auditiva pode superar suas dificuldades e apropriar-se dos conteúdos que são trabalhados da mesma forma que um aluno com audição.

A educação inclusiva é considerada neste trabalho uma forma de educação que busca fazer com que as pessoas com deficiência aprendam de maneira que o professor, mediador do processo, possa possibilitar a esse estudante a apropriação de um conhecimento significativo.

Os deficientes foram vistos como sujeitos a parte da sociedade, mas na atualidade a emergência em incluir estes sujeitos tem ganhado destaque e as

diversas tentativas de realizar tais feitos tem sido entendidas como bem-vindas, mas é preciso compreender a educação como um processo de apropriação que é feito por meio de uma mediação pedagógica efetiva.

Portanto, essa pesquisa não teve a pretensão de dar respostas a todos os questionamentos voltados a inclusão, mas visa compreender como a literatura entende a inclusão como um fenômeno atual que engendra atividades que são desenvolvidas por diversos atores, tendo em vista que a inclusão do deficiente auditivo só irá acontecer por meio de uma efetiva aceitação da diversidade como um aspecto positivo.

REFERÊNCIAS

- ABENHAIM, E. Os caminhos da inclusão: breve histórico. In: MACHADO, A. M. et al. (Org). **Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- AGUILAR, S.; SILVA, T. Escola inclusiva desafios da mediação pedagógica em situações de deficiência intelectual e transtornos funcionais específicos. **Cadernos PDE versão online**. 2016. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uem_silvanareginaaguilar.pdf. Acesso em: 14 de abr. de 2023.
- AINSCOW, M. FERREIRA, W. Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), **Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade** (pp. 103-116). Porto: Porto Editora, 2003.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. Coordenação Geral SEESP/MEC. **Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- BRASIL. LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) – **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- CARVALHO, R. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 8ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, 176p.
- CAVALCANTE, M. Inclusão promove a justiça. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- COUTO, Á. **Posso falar: orientação para o professor de deficientes da audição**. 2 ed. Rio de Janeiro: EDC, 1986.
- GOFFREDO, V. L. F. S. Integração ou segregação? Eis a questão! In MAN-

- TOAN, M. T. E. *et al.* (org) **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon. 1997.
- LANUTI, J. E. DE O. E.; MANTOAN, M. T. E. Como os estudantes considerados com deficiência atrapalham “os demais”? **Revista Ensin@ UFMS**, v. 2, n. 6, p. 57-67, 6 dez. 2021.
- LOPES, E. Flexibilização curricular: um caminho para o atendimento do aluno com deficiência, nas classes comuns da Educação Básica. Universidade Estadual de Londrina, **Gestão escolar: dia a dia educação**, 2008.
- MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- RODRIGUES, D. O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. **Revista Inclusão**, v.1, p. 7-13. 2000.
- SASSAKI R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Cadeirando sobre diversidade. **Blog cadeirando**, 2012. Disponível em: <http://cadeirando.blogspot.com.br/2012/01/inclusaoacessibilidadenolazer.html>. Acesso em: 24 abr. 2023.
- SOARES, M. A. **A educação do surdo no Brasil.** Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Edusf, 1999.
- SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S. ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Campinas, v.20, n.43, p.64-83, 2021.
- SOUZA, S. *ET AL.* Aspectos etiológicos da deficiência auditiva: uma revisão integrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, [S.I.], v. 13 n.8, 2021.

FAKE NEWS COMO CONTEÚDO A SER MINISTRADO POR PROFESSORES ANÁLOGOS X NATIVOS DIGITAIS

Jacira Aparecida dos Santos Neves

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma vivência de estagio curricular na rede pública de ensino, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio com os conteúdos trabalhados de acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Para o desenvolvimento do estágio foi elaborado um Projeto que foi a prática durante o período de regência, assim sendo a pesquisa se trata de um estudo de caso relato de experiência.

A pesquisa se trata de fundamento bibliográfico onde foi realizada análise no campo principal do tema, no caso a escola pública, onde contém os professores que não nasceram em um período tecnológico, e trabalham com alunos nativos digitais. Quando no período pandêmico esse professor precisou utilizar da tecnologia para chegar até seus alunos.

O projeto foi adaptado de acordo com cada turma e dentre elas a temática escolhida para o trabalho foram as *Fake News*, dentro dele foi trabalhado como Projeto de estagio a Formação e capacitação docente, e Projeto de extensão a Avaliação da aprendizagem remota devido ao período de pandemia vivenciado no país, não foi possível ter contato direto com os alunos, apenas virtual.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para aprender um determinado tema de conteúdo, mesmo que o ser humano não esteja focado completamente na explicação é possível assimilar uma quantidade mínima daquilo que foi exposto. De acordo com o que aprendemos na educação básica na língua inglesa a quantidade de aulas semanal não é o suficiente para aprender e obter o domínio da língua estrangeira, o uso de meios visuais pode ser essencial na aprendizagem do conteúdo (MARTINS, 2002).

Há diversos recursos utilizados no processo de ensino aprendizagem, dentre eles a biografia de personalidades pode ser uma excelente forma de compreender e memorizar a língua inglesa, pois segundo Martins (2002, p.4) “cria-se

a oportunidade de o aluno textualizar ou representar por imagens a sua história linguística, podendo partilhá-la com os colegas e com o professor; o aluno consciencializa os seus conhecimentos linguísticos”.

Assim sendo a importância de aulas diferenciadas além da leitura e escrita essencial principalmente para aprender uma outra língua, devido as regras de gramática, ao trabalhar a biografia de um autor personagem de imagem conhecida será mais interessante para o aluno aprender a língua e memorizar.

As notícias falsas denominadas Fake News

O termo Fake News é considerado na língua portuguesa chamado de notícias falsas infelizmente fazem parte da era tecnológica em que estamos vivendo. Assim, nos dias atuais com o período de pandemia, os autores também ressaltam:

O distanciamento social foi recomendado como estratégia de controle da mobilidade da população, redução das atividades comerciais não essenciais, restrição de circulação de pessoas em eventos e transportes públicos, fechamento de escolas e universidades. Simultaneamente, autoridades governamentais estabeleceram o uso de máscaras e a higienização das mãos com álcool em gel, como medidas de prevenção, sempre seguindo recomendações das instituições globais de saúde e do Ministério da Saúde do Brasil (GALHARDI, et al, p. 4203 2020)

O período de pandemia aproximou mais os professores da tecnologia, assim muito tempo junto ao período de distanciamento social, (GALHARDI, et al, 2020, p. 4205)

As notícias falsas disseminadas pelas plataformas digitais relacionadas ao SARS-CoV-2 podem influenciar o comportamento da população e colocar em risco a adesão do cidadão aos cuidados cientificamente comprovados. Os dados quantitativos desta investigação comprovam que a disseminação de falsas notícias sobre cura e prevenção, sem nenhum embasamento científico, são produzidas ou por ignorância ou com a intenção de desinformar e induzir o cidadão a cometer erros nas decisões pessoais e cuidados com sua saúde. Num cenário pandêmico, isso é ainda mais perigoso, pois pesquisas mostram que 110 milhões de brasileiros acreditam em notícias falsas sobre a Covid-19.

Apesar de ser um termo atual, ainda não se contém uma definição concreta do que vem a ser, notícias falsas. Há meios para que se evite de se propagar e identificar uma notícia que não é verdadeira, como pesquisar a fonte a qual saiu aquela informação, sendo assim a pesquisa é o melhor meio de se combater este tipo de evento.

Diferença entre gênero

Um assunto que já vem sendo tratado na atualidade é a diferença de gênero, conseqüentemente a desigualdade entre os homens e mulheres, pois ambos menos diante dos direitos alcançados pelas mulheres ainda há diferença para alcançarem os objetivos.

Segundo Araújo (2005, p. 42) “a questão da diferença e da igualdade não só entre homens e mulheres, mas entre mulheres e entre homens, categorias que não são em si universais”. Assim é possível destacar que tudo em que possui diferença a possível desigualdade, desta forma o que possui diferença e está fora do considerado comum.

Vian, salienta:

O gênero, dessa forma, passa a ser social, pois o usuário infere os significados dos textos que produz como falante ou escritor (e recebe como ouvinte ou leitor) a partir do meio social e cultural em que vive. O trinômio gênero-registro-linguagem passa a desenvolver-se em camadas, pois os dois primeiros, por serem abstratos, materializam-se no texto através do terceiro (VIAN, 2002, p.2).

Ainda é possível destacar diferença de ensino quando há registro, Vian destaca:

Para o ensino da linguagem utilizada nos eventos comunicativos, entretanto, esse plano deve ser alterado, pois quando utilizamos um gênero em nosso meio social, fazemos as escolhas das variáveis de registro, já que sabemos com quem vamos nos comunicar, que meio será utilizado, assim como de que linguagem (formal ou informal) faremos uso e, somente a partir dessas escolhas, que são realizadas na maioria das vezes inconscientemente, é que efetivamente passamos à interação. Qualquer interação lingüística, dessa forma, traz consigo todas essas escolhas contextuais, tanto situacionais quanto culturais (VIAN, 2002 p.5).

O ensino de diferentes gêneros é possível e mais efetivo através do registro principalmente no ensino de uma língua estrangeira, sendo que ao registrar determinado assunto é possível memorizar (aprender) por meio da imagem fotográfica.

Nativos digitais e notícias falsas

Devido a era tecnológica que estamos vivendo, as notícias não se propagam com a mesma lentidão como antes na época em que não havia tanta tecnologia, assim sendo não podemos deixar de destacar que segundo Passarelli *et al.*, “O nativo digital tornou-se evidente, sobretudo, a partir do início dos anos 2000, quando professores e especialistas na área de educação perceberam que uma nova geração de estudantes passou a fazer parte das instituições educacionais

(PASSARELI, 2002, p. 162)”.

A geração de nativos digitais, aqueles que nasceram no início do século XXI, na sua grande maioria tem total domínio sobre a tecnologia e não consegue se desenvolver sem ela em seu cotidiano, ao contrário deles são os pais e professores, sendo assim principalmente os professores encontram dificuldades de lecionar suas aulas, pois na mesma idade dos alunos a metodologia de ensino era outra.

Com esta geração de nativos digitais no meio de tanta informação, se propaga as *Fake News*, onde surge a questão de como detectar as *fake News*? Uma das orientações sobre como evitar a situação é verificar a fonte de onde vem a informação: Segundo Kalsnes as

ações e comportamentos frequentemente associados ao termo - existem desde que os humanos se comunicaram. A novidade do termo, neste contexto, está relacionada à forma como a informação falsa ou enganosa é produzida, distribuída e consumida por meio da tecnologia de comunicação digital. Além disso, as novas tecnologias de comunicação tornaram mais fácil a manipulação do formato das notícias, beneficiando e minando simultaneamente a credibilidade dos meios de comunicação” (KALSNES, 2018, p.1).

O mundo tecnológico, traz muitos benefícios, mas também há muita utilização sem ética com o uso de notícias falsa que são as chamadas Fake News, onde ocorre muitos crimes cibernéticos, como são conhecidos alguns crimes digitais. Para Penha *et al.*:

Tendo em vista que hoje, direta ou indiretamente os alunos têm cotidianamente contato, fora do âmbito escolar, com algum tipo de mídia, as chamadas novas tecnologias e fazem uso destas, muitas vezes, indiscriminadamente ou meramente como entretenimento, acredita-se que tais recursos poderiam ser melhor explorados no ensino- aprendizagem, aproveitando o fascínio pré-existente e, até mesmo, o domínio da técnica - habilidade de manuseio dos estudantes (PENHA et al. 2013, p.3).

É nítido lembrar que todos os estudantes fora do ambiente escolar tem acesso a meios tecnológicos, Penha destaca “a maioria dos alunos utiliza a internet apenas para entretenimento e a escola não consegue fazer uso da ferramenta no cotidiano, infere-se que a mesma se apresenta como uma instituição que não atende aos anseios do público contemporâneo” (PENHA *et al.*, 2013, p.5).

Tema também destacado por outros autores,

Em um ambiente de transversalidade das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), seus “atores em rede”, como bem definiu Latour (2005), utilizam hipertexto, multimídia, interatividade, wikis, blogs, personas, redes sociais e folksonomias, concebendo-os como verdadeiros agentes transformadores, em um jogo onde produtor e consumidor se plasmam na figura do prosumer (Tofler, 1980) e na conseqüente redefinição de seus papéis na sociedade conectada. Esta pesquisa emerge neste contexto do

hibridismo contemporâneo e busca investigar aspectos relacionados ao uso, valoração, posse e acesso das telas analógicas e digitais contemporâneas com recorte brasileiro. O público de interesse contempla crianças e adolescentes dos 6 aos 18 anos (nativos digitais), também denominados como geração interativa nesta pesquisa. Desta forma, esses atores são analisados nos âmbitos familiar e escolar, em um contexto em que se comunicam, aprendem e se entretêm através da mediação do computador/internet, celular, videogame e televisão (PASSARELLI, 2013, p. 160).

Na atualidade é difícil qualquer cidadão que não obtenha um meio tecnológico, principalmente para se comunicar em modo instantâneo por meio das tecnologias, e também em menor formato como celular, menor meio de comunicação e rápido.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a realização do estágio curricular foi escolhida uma Escola Pública no município de Naviraí/MS, como produto virtual será utilizado a vídeo aula devido o momento que se vivenciou de pandemia, com programa de estágio: programa formação e capacitação docente, projeto de extensão: avaliação da aprendizagem remota.

Os autores destacam:

As Instituições de Ensino e professores acataram as recomendações do MEC, fecharam suas dependências temporariamente e passaram a vislumbrar um leque de novas oportunidades de utilização estratégias das atuais Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), a fim de promover um processo formativo eficiente, capaz de levar conhecimento e oportunidade de aprendizagem para bilhões de alunos por meio dos recursos midiáticos oferecidos pela internet (JUNIOR; MONTEIRO, 2020, p. 3).

O estágio supervisionado é de grande importância para a vida profissional, pois nesta etapa é possível viver práticas comuns no dia a dia de determinada profissão que deseja seguir (BERNARDY e PAZ, 2012)

De início para se realizado a aula de regência foi pensado, enviar as atividades através da plataforma fornecida pelo governo na Google sala de aula, em observação as aulas a distância as aulas desde o início foram postadas mensalmente e os alunos religavam o retorno por meio de imagem.

“O objetivo do Estágio Supervisionado é proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações da prática profissional, criando a possibilidade do exercício de suas habilidades” (BERNARDY; PAZ, 2012, p. 2).

Figura 1- Vídeo aula

Título da Videoaula

7º ano Ensino Fundamental: Biografia e Autobiografia;

1º ano Ensino Médio: Fake News;

2º ano Ensino Médio: Igualdade de Gênero.

Fonte: a autora

No sexto ano o conteúdo trabalhado durante o mês foi saudações e expressões de uso corriqueiro para que os estudantes aprendam a se cumprimentar na língua inglesa até mesmo entre a turma como prática para o processo de ensino aprendizagem.

No sentido de apoiar a planificação do ensino e da aprendizagem, selecionaram-se doze temas - “cores”, “objectos de sala de aula”, “família”, “animais de estimação”, “corpo”, “aniversários”, “casa”, “o tempo”, “desportos”, “alimentação”, “transportes” e “vestuário” - e propõem-se sugestões meramente orientadoras de exploração dos mesmos (BENTO, 2005, p.15).

Figura 2 – Passo a passo da aula

Formato da Videoaula

Aula exposta através do google sala de aula, recurso ao qual é na rede estadual de ensino a todos alunos e professores e para aqueles que não possuem acesso ou tem dificuldade utilizado e recurso impresso fornecido pela própria escola.

Fonte: a autora

No sétimo ano do ensino fundamental o conteúdo ministrado foi sobre uma entrevista entre os alunos para cada um responder um questionário simples na língua inglesa. Já no oitavo ano foi trabalhada uma interpretação de texto com tradução, assim alunos podem também interagir uns com os outros mesmo com o distanciamento social. Para Bento:

“o ensino do Inglês, tal como é patente nas propostas de operacionalização curricular, permite reforçar conceitos de outras áreas curriculares, por outro lado, as Orientações Programáticas incentivam a integração da

Língua Inglesa nos processos de aprendizagem utilizados pelos alunos”
(BENTO, 2005, p.10)

Figura 3 – Objetivos da aula

Objetivo da Videoaula

Objetivo geral: Ensinar os alunos o conteúdo por meio de recursos tecnológicos.

Objetivos específicos:

Compreender e analisar Biografia de famosos e produzir autobiografia;

Identificar e reduzir as Fake News;

Debater a igualdade de gênero.

Fonte: a autora

Na última sala do ensino fundamental, também foi para uma pequena interpretação de texto para os alunos lerem na língua inglesa assim se tornando possível que eles conheçam mais palavras e pratiquem mais esta língua.

De acordo com Bento:

Usar histórias na aula de Inglês do 1º Ciclo é uma técnica utilizada com frequência e que é do pleno agrado dos alunos. Existem diversos tipos de histórias: histórias tradicionais adaptadas, histórias escritas especificamente para o ensino do Inglês (BENTO, 2005, p. 43)

Assim após observação das atividades e em conversa com a professora responsável foi escolhida pra realizar o projeto as turmas de sétimo ano com a temática biografia e autobiografia, já no ensino médio o primeiro o assunto a ser tratado são as *Fake News*, já no segundo sobre a igualdade de gênero. Deste modo:

O Estágio Supervisionado é muito importante para a aquisição da prática profissional, pois durante esse período o aluno pode colocar em prática todo o conhecimento teórico que adquiriu durante a graduação. Além disso, o estudante aprende a resolver problemas e passa a entender a grande importância que tem o educador na formação pessoal e profissional de seus alunos. (BERNARDY; PAZ, 2012, p. 4).

Desta forma, faz necessário uma prática na etapa acadêmica para a melhoria e noções básicas da vida profissional, pois não é possível aprender somente por meio de uma metodologia, quanto maior diferente métodos de ensino se torna melhor o aprendizado para futuro docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A priori o presente trabalho foi de grande relevância profissional como futura docente na língua inglesa, a metodologia utilizada na no uso do idioma não é a mesma das demais disciplinas ofertadas na rede pública de ensino devido a realidade dos alunos. É possível observar que muitos alunos não têm total domínio do idioma devido a pouca prática.

Como o objetivo da pesquisa foi retratar algumas vivências e dificuldades na era tecnológica e principalmente durante o período pandêmico onde se utilizou este meio para relacionamento entre professor e aluno, diante de tudo que foi vivenciado no relato, houve certo distanciamento entre ensino e aprendizagem de forma mais focada em relação a educação em si como não havia ocorrido anteriormente na história.

Foi possível identificar que apesar do domínio com a tecnologia os estudantes tinham dificuldade em assimilar o conteúdo, pois era de forma diferenciada daquilo que sempre conseguiu abranger em sala de aula juntamente com o professor.

Diante dos temas trabalhados o conteúdo Fake News foi abordado para ser discutido como produto virtual, devido a grande era tecnológica que estamos vivendo com nativos digitais, já nascem sabendo mexer em um celular, com professores de um período diferente onde não se usava tanta tecnologia.

Assim relatar sobre as tecnologias presentes com tanta informação com disseminação rápida, é importante destacar as Fake News difundidas junto a notícias importantes e acabam vira lizando na rede e infelizmente muitas pessoas acabam acreditando.

A partir disso é que se traz a importância de se trabalhar nas escolas como reconhecer uma notícia fala através da fonte onde se vem a informação e não compartilhar para não se propagar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria de Fátima. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psicologia Clínica**, v. 17, p. 41-52, 2005.

BENTO, Cristina et al. Programa de Generalização do Ensino de Inglês. **Orientações Programáticas, Materiais para o Ensino e Aprendizagem**, 2005.

BERNARDY, Katieli; PAZ, Dirce Maria Teixeira. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. **XVII Seminário Interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão. Anais: Unicruz**, p. 1-4, 2012.

BRASIL. Resolução CEB. Resolução n° 2, de 7 de abril de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF:

abril de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 5 maio 2023.

PENHA, Jonas Marques; SILVA, Rucélia Patricia. O ensino-aprendizagem na escola frente ao fascínio juvenil pelas novas tecnologias. Congresso Internacional de Educação e Inclusão, 2014, **anais...**

SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros; SILVA MONTEIRO, Jean Carlos. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-15, 2020.

GALHARDI, Cláudia Pereira, et al. Fato ou Fake? **Uma análise da desinformação frente à pandemia da Covid-19 no Brasil**. *Ciência & Saúde Coletiva*, 2020, vol. 25, p. 4201-4210.

KALSNES, Bente. Fake news. In: **Oxford Research Encyclopedia of Communication**. 2018.

MACHADO, J.; MARMITT, D. B. N. Conceitos de força: significados em manuais didáticos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 15, n. 2, p. 281-296, 2016.

NETO, Mercedes et al. Fake news no cenário da pandemia de Covid-19. **Cogitare Enfermagem**, v. 25, 2020.

PASSARELLI, Brasilina; JUNQUEIRA, Antonio Helio; ANGELUCI, Alan César Belo. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas, **Matrizes**, v. 8 - nº 1 jan./jun. 2014 São Paulo – Brasil, p. 159-178.

PINHO ALVES, J. P. **Atividades experimentais: do método à prática construtivista**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

TAFNER, Elisabeth Penzlien; SILVA, Everaldo. **Metodologia do trabalho acadêmico**. Indaial: UNIASSELVI, 2011.

VIAN JR, Orlando. O ensino de inglês instrumental para negócios, a linguística sistêmico-funcional e a teoria de gênero/registo. **The ESpecialist**, v. 24, n. 1, 2003.

“TONY BANK” – FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO FINANCEIRA ALIADA À CONSTRUÇÃO DE COMPETÊNCIAS E VALORES SOCIOEMOCIONAIS

Daniele Andressa Bassanesi

Érica Rodrigues Costa

INTRODUÇÃO

A Escola selecionada para aplicação do projeto, trata de uma escola de Autoria em tempo integral e é composta por estudantes adolescentes, na faixa etária de 10 a 19 anos de idade. Esta fase da vida é muito conhecida pelos desafios, conflitos, dúvidas e inseguranças, problemas agravados pela Pandemia do Novo Corona Vírus.

A partir de relatos da equipe docente, os estudantes acabaram sofrendo um impacto negativo durante o tempo em que ficaram afastados fisicamente da escola, atendidos de forma remota muitas vezes assíncrona, demonstram dificuldade em retomar sua rotina, cumprir prazos e regras de conduta, por exemplo. Buscando estratégias práticas para minimizar essa problemática, surgiu a ideia de aliar os conceitos da educação financeira ao desenvolvimento de competências socioemocionais.

A proposta é a criação de um banco, “Tony Bank”, em que o objetivo principal é fazer com que os estudantes, através da referida dinâmica, melhorem sua conduta, gerando assim resultados positivos, não só para sua vida escolar, como também para sua formação como cidadão.

Desta forma, através do “banco”, os estudantes acumulam pontos/bonificações sobre sua conduta acadêmica, pontos esses que serão trocados ao final de cada semestre em uma feira de itens de consumo e produtos arrecadados na Comunidade Escolar. A ideia parte do pressuposto do pensamento “ganha-ganha” difundido no mundo dos negócios e aliado a décima competência geral da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que é a Responsabilidade e Autonomia.

A denominação “ganha-ganha” surgiu em Havard Law School e considera a solução de conflitos como uma chance para chegar a um resultado benéfico para os envolvidos. Assim, as relações “ganha-ganha” são instrumentos que auxiliam o gestor a solucionar situações de conflito dentro das organizações (FISHER, 2014).

De acordo com Martinelli e Almeida (2004) a técnica de negociação “ganha-ganha” é uma “ferramenta fundamental para administrar conflito”, haja vista buscar soluções que envolvem acordos sob os quais as partes interessadas tenham resultados satisfatórios.

Entende-se que as escolas desempenham um papel crucial no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes, ao fornecer estruturas de apoio e oportunidades de prática com modelos positivos, cria um ambiente que valoriza e nutre as competências sociais e emocionais (ELIAS *et al.*, 1997).

Ao fornecer uma prática pautada no ganha-ganha, o ambiente educacional torna-se positivamente competitivo, e os estudantes passam a se autorregular, compreendendo as consequências de suas ações durante as atividades escolares.

Segundo a BNCC e o referencial curricular do Mato Grosso do Sul, as estratégias de aprendizagem para a Educação Financeira geram novos conhecimentos a partir da experiência dos estudantes, os quais têm a oportunidade de dialogarem, vivenciarem e refletirem sobre alguns conceitos desta temática (BRASIL, 2018). Desta forma, estabelecendo uma dinâmica de valor, pontuando e contabilizando os ganhos e perdas de suas ações, ocorre a aquisição da Educação Financeira que propicia ganhos para o projeto de vida dos estudantes.

Diante do exposto, as professoras elaboraram o referido projeto para o desenvolvimento das competências de autogestão, o qual interfere na frequência e disciplina, além de desenvolver atitudes proativas e colaboração que passam a ter um valor mensurável e trazem ao estudante um resultado de mérito.

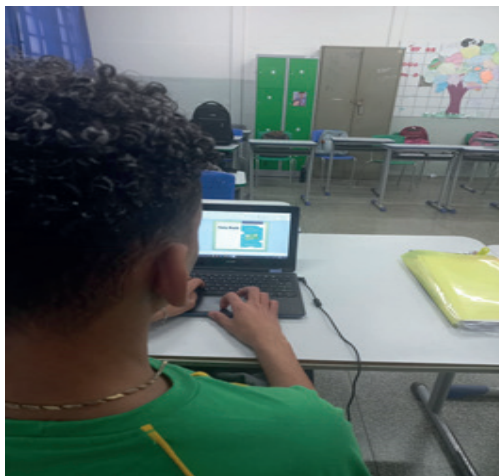
METODOLOGIA

A metodologia utilizada no presente projeto foi a pesquisa bibliográfica e experimental, com o intuito de direcionar os valores socioemocionais a serem desenvolvidos pelos estudantes durante a dinâmica de “ganha-ganha”.

Para execução, os estudantes envolvidos no projeto apresentaram e envolveram todo o corpo escolar atuando semanalmente na apresentação da proposta, desenvolvimento e manutenção de valores e cumprimento das regras da ferramenta até a culminância da proposta no encerramento do semestre.

A mobilização foi feita inicialmente, com a apresentação do projeto e regras para todo o corpo discente da escola

Figura 1- Preparação da apresentação para o corpo discente da escola.



Fonte: as autoras, 2022.

Figura 2- Apresentação para o corpo discente.



Fonte: as autoras, 2022.

Posteriormente, os estudantes voluntários do projeto, criaram um Instagram como forma de possibilitar a interação síncrona e assíncrona com os estudantes. A rede social auxilia mobilizar e gerar nos estudantes expectativas quanto à feira, sendo assim, divulgou-se a data tão esperada, a primeira “Feira do Tony Bank”.

Figura 3- Banner produzido para divulgação via Instagram.



Fonte: as autoras, 2022.

Em um segundo momento, a partir do controle das tabelas de faltas, atrasos e ocorrências disciplinares fornecidas pela Coordenação Pedagógica (com ocultação dos nomes, apenas fornecendo listas com numeração de estudantes por sala), atribuiu-se as pontuações utilizando as planilhas impressas. Todo controle foi acompanhado pelas orientadoras do projeto, de forma a assegurar a fidedignidade dos dados.

Após o encerramento do semestre, os estudantes receberam, impresso em cartão, sua pontuação e utilizaram em uma feira promovida na escola. A feira contou com o apoio de vários parceiros da escola que contribuíram com itens como: chocolates, brindes, fones de ouvido, artigos de higiene, bijuterias, roupas, calçados, jogos educativos, artigos de papelaria, dentre outros.

Figura 4- Visitação na I Feira do Tony Bank



Fonte: os autores, 2022.

Figura 5 - Alguns dos Brindes oferecidos na feira.



Fonte: os autores, 2022.

Nessa feira, que ocorreu na biblioteca da escola, os estudantes puderam entender como seus esforços podem gerar bons resultados e, desse modo, resgatar suas premiações equivalentes aos pontos acumulados. Importante salientar que apenas 8 (oito) estudantes obtiveram pontuação máxima, houve também um número significativo de estudantes que, com a pontuação zerada, não obtiveram, resgate algum a realizar.

Em relação a entrada na Feira, para efetuar as trocas, ocorreu sempre da maior pontuação para menor, fazendo com que os estudantes com maior pontuação tivessem acesso à escolha dos brindes de forma privilegiada. Os estudantes voluntários do projeto auxiliaram na organização das turmas e condução dos estudantes.

RESULTADOS

Destarte, observou-se no decorrer deste projeto uma nova perspectiva por parte dos estudantes em desenvolver os valores e competências socioemocionais como a responsabilidade, organização e autonomia, visto que, de acordo com suas ações foram atribuídas as pontuações.

Por ser um projeto relativamente novo, compreende-se que os resultados vêm acontecendo à medida que sua identidade vai sendo construída e conforme a apropriação das práticas compreendida pelos estudantes.

Foram bonificados na primeira feira um total de 8 (oito) estudantes com pontuação máxima, 172 (cento e setenta e dois) com pontuação e 28 (vinte e oito) com pontuação zerada. Ao final desta, observou-se uma postura de satisfação dos estudantes que puderam escolher os brindes prioritariamente e de forma diversa, o sentimento contrário dos estudantes com baixa ou pontuação inexistente. Esse *ranking* permite aos estudantes refletir e também entender sobre

o Mercado de trabalho que regula suas relações de forma competitiva e que seleciona através das competências desenvolvidas nesse projeto.

Nota-se, porém, uma mudança de pensamento, dos estudantes “veteranos” na escola, por assim dizer, que no início do ano letivo já comentam entre si sobre o projeto e questionam as pontuações atribuídas.

Espera-se que os estudantes envolvidos no projeto o desenvolvam de forma a evoluí-lo e obter resultados em seu processo junto ao corpo discente da escola. A finalidade é de benefício para toda a Comunidade Escolar, uma vez que as competências desenvolvidas pelos estudantes, ao longo do projeto, são de suma necessidade para formar cidadãos conscientes e profissionais comprometidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho traz para a escola, uma visão extremamente difundida na atualidade, preparando os estudantes para aquisição de educação financeira e o desenvolvimento socioemocional, incluindo conceitos de abordagem social, comunicativa e tecnológica.

Inúmeros trabalhos e artigos científicos da área de educação financeira relatam que a dinâmica do ganha-ganha em que este projeto é baseado, guiado por uma relação de confiança e empatia entre os *players*, que, ao amadurecer, possibilita o surgimento de avanços na relação entre as partes abre caminhos para tratar de assuntos futuros de forma menos estressante.

Observou-se que o objetivo deste projeto, alcançou resultados que continuarão a ser colhidos com a continuidade do mesmo, assim como, a mudança de pensamento de boa parte dos estudantes que passa a “monitorar” sua própria conduta e dos colegas, demonstrando desenvolvimento das competências Responsabilidade e Autonomia.

A escola, por entender a magnitude do projeto e sua relevância para um proficiente aprendizado, registra no Projeto Político Pedagógico, atualizado para o ano de 2023, adotando-o como práticas pedagógicas.

Concluimos que a ferramenta apresentada é uma excelente estratégia para fomentar valores, competências e habilidades necessárias para vida acadêmica e mercado de trabalho aliada a Educação Financeira e, que, com esse instrumento, pode despertar nos estudantes competências socioemocionais como a responsabilidade, organização e autonomia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CORRÊA, P. R.; CASTRO, H. C.; FERREIRA, R. R.; JORGE, T. A.; STEPHENS, S. R. P. The perceptions of Brazilian postgraduate students about the impact of COVID-19 on their well-being and academic performance, **International Journal of Educational Research Open**, Volume 3, 2022, 100185, ISSN 2666-3740, Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100185>. Acesso em: 15 de março de 2022.

ELIAS, M. J., ZINS, J. E. WEISSBERG, R. P., FREY, K. S., GREENBERG, M. T., HAYNES, N. M., & SHRIVER, T. P. (1997). **Promovendo a aprendizagem social e emocional: Diretrizes para educadores** (NUNES, G.A., Trad.) Porto Alegre: Artumed. 2009. 1ª edição.

FISHER, R.; URY, W. **Como chegar ao sim: como negociar acordos sem fazer concessões**. Rio de Janeiro: Solomon, 2014. 1ª edição.

MARTINELLI, D. P, VENTURA, C. A. A.; MACHADO, J. R. **Negociação Internacional**. São Paulo: Atlas, 2004. 1ª edição.

A CONCEPÇÃO DE SUJEITO NA PEDAGOGIA FREIREANA

Volnei Fortuna

INTRODUÇÃO

O ensaio aborda a concepção de educação bancária e realiza um contraponto através da concepção de educação libertadora, apresentando caminhos epistemológicos colaborativos na formação dos sujeitos. A educação só existe à medida em que o ser humano se reconhece enquanto ser histórico e em constante construção. As questões norteadoras que permeiam a pesquisa são: Que elementos epistemológicos possibilitam a superação da educação bancária para uma educação libertadora? Qual o papel da educação na formação de consciência crítica e humanizadora? Tem-se como objetivo, analisar as perspectivas de educação bancária e educação libertadora a partir do pensamento freireano. A pesquisa é de cunho bibliográfico, refletindo de maneira dialética-hermenêutica as teses freireanas referente a perspectiva da formação do sujeito.

Apresenta-se a educação como instrumento que possibilita a conscientização e a busca de alternativas que garantam a superação da opressão. Para tanto, num primeiro momento analisar-se-á a Educação bancária e adaptação ao mundo as quais aborda-se a educação por meio da ótica vertical, que reconhece o educador como detentor de todo o conhecimento e o educando como mero receptor passivo. Posteriormente, investigar-se-á a Educação libertadora que tem como proposta a formação de consciência crítica e dialógica dos sujeitos em vistas da transformação das sociedades.

É importante destacar que na pedagogia freireana não há educador sem educando. Dentro do processo formativo é preciso, sobretudo, que o educador, assumindo-se como promotor de saberes, se convença que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar probabilidades de produção e construção de conhecimentos. De outra forma, o sujeito é apenas receptor de conhecimento transferido. “Não há docência sem dissidência, as duas se explicam em seus objetos apesar das diferenças que o conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). É fundamental que dentro da prática educativa, o conhecimento seja construído com esperança. A esperança é parte da natureza

humana, sendo um aspecto indispensável à experiência histórica. O ser humano é um ser da esperança, mas os processos alienatórios desesperam. A pesquisa deixa-nos explícita a importância da formação de sujeitos críticos, reflexivos e éticos, sendo necessário o cultivo de uma educação como prática da liberdade.

EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Na *Pedagogia do Oprimido* Paulo Freire enfatiza a educação como um processo dialógico. Provoca para que sejam revistas as práticas educativo-pedagógicas que pautam-se na relação repetitiva e de “transmissão” de conhecimento. Através da relação existente entre o educador e o educando, apresenta-se um método educacional narrador, sejam valores ou dimensões sólidas da realidade ou dissertador que implica um indivíduo narrador e objetos conformados, papel dos educandos. Este método educacional tem como base a narração, a concepção de uma realidade parada e estática, sem a possibilidade de dissertar com temáticas correlacionadas a experiência dos sujeitos. Neste contexto de educação, o educador utiliza-se do mecanismo da narração de conteúdos desconectados da realidade do educando.

Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos de conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 1987, p. 57).

A educação bancária se sustenta de uma relação vertical entre o educador e o educando, destaca-se o educador como o centro de todo o processo gnosiológico e os educandos como meros espectadores daquilo que lhe é repassado. As características desta educação dissertadora não abrem possibilidade para um processo de diálogo e de transformação. O educando não tem abertura para novos horizontes, se fixa em um contexto que permanece numa relação vertical com o educador.

Parte-se da tese de que a educação bancária impede o desenvolvimento global do educando, de forma geral, impossibilitando o pensamento crítico. São perceptíveis as marcas deixadas pela educação bancária na sociedade. Uma forma de ensino que faz com que o educando seja um mero receptor de conhecimento, de conteúdo as quais são gerados e armazenados em sua memória. No processo de educação bancária, o educador é o dono de todo saber e os educandos são meros depósitos vazios a serem preenchidos pelo seu conhecimento.

Quanto mais conteúdo tiver no depósito, maior será o conceito do educador. A capacidade do educador não é medida por suas habilidades, nem em fazer com que seus educandos, além de saberem refletir e ler palavras, saibam ler o mundo.

O educador realiza comunicados ao invés de comunicar-se com os educandos, suas incidências são de memorização e de repetição. Este é um elemento central da educação bancária, depositar determinados conhecimentos as quais o educando os recebe e os arquiva, sem dar-se conta de quem está se arquivando é o sujeito que encontra-se fora da práxis e da própria história. O arquivamento ocorre no momento em que os sujeitos expressam visão distorcida de educação, sem capacidade criativa e sem capacidade de transformação. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (FREIRE, 1987, p. 58).

O posicionamento do educador perante o educando é que tudo sabe e os educandos nada sabem, assumindo uma postura autoritária. Desta forma, a reflexão e o diálogo não encontram um ponto de convergência. Diante deste método de ensino, os educandos improvisam o papel de meros receptores e a educação bancária possibilita a palavra unicamente ao educador. Torna-se uma aula narrativa¹, em que os educandos são conduzidos a memorizar de uma forma mecânica os conteúdos que lhe são repassados.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 58).

Esta concepção de educação compreende o ser humano como adaptável e ajustável, sem capacidade criadora, de mudança e de sabedoria. Na pedagogia freireana somente pode-se obter saberes através da invenção. É na busca permanente que o sujeito se constitui no mundo e com os outros, estando sempre em constante aperfeiçoamento. A partir do momento em que o educador se apresenta frente aos educandos como antinomia necessária, reconhece na falta de saber dos educandos a razão de sua existência. Com isso, os educandos reconhecem em sua ignorância a veracidade da existência do educador. Colocar-se numa posição fixa e invariável, faz do educador um sujeito que aliena a ignorância. “Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (FREIRE, 1987, p. 58). Neste cenário, o conhecimento torna-se algo estático e acabado.

1 A predominância da educação é esta: “narrar, sempre narrar”. Isto se verifica na característica da educação narradora, dissertadora que se reproduz a “sonoridade” das palavras, não levando em conta o seu poder transformador.

Na visão bancária da educação o conhecimento é uma doação baseada na absoluta estupidez, e se manifesta na ideologia opressora, visando uma acomodação² mental do oprimido e não havendo mudanças na conjuntura que o explora. Aqui se trata de uma domesticação e não de uma conscientização. A relação vertical é no fundo um elemento para a sustentação da educação bancária, em que o educando não passa de um mero objeto monopolizado, enquanto o educador é o sujeito de todo o processo educacional. Dentro da educação bancária a relação vertical mantém o sujeito como objeto de manuseio, colocando-o num contexto de não direito à palavra, a reflexão crítica, a ser sujeito da própria história.

A relação com a realidade/mundo

A participação do educando na construção do conhecimento visa o “ser mais”, tornando-os indivíduos sensíveis e ligados à realidade. A educação que propõe uma adaptação e não uma inclusão do sujeito no mundo, expressa uma mensagem de interesse do opressor. Quanto mais acomodados e dependentes estiverem os sujeitos, maior será o processo de dominação e de não apresentação de risco à classe dominante. Desta forma, nega-se aos oprimidos a possibilidade do “ser mais”.

É difícil falar na educação bancária como uma forma de conhecimento, sendo que pauta-se pela memorização de um discurso que está fora do cotidiano do educando. O sujeito é tratado como um objeto estático, negado de sua dimensão histórica, gerando acomodação e passividade diante de sua realidade. Pode-se dizer que este formato educativo acomoda tanto o educador, que por ser um repetidor de um determinado conhecimento não busca elementos inovadores que o desafiem, com isso, torna-se espelho para o educando que também acomoda-se.

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, seja valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos (FREIRE, 1987, p. 57).

O problema está na apresentação de conteúdos desconectados da realidade e do mundo. A educação narrativa aliena o educando e dentro desta alienação não encontra formas de relacionamento consciente com o mundo. A alienação consiste nas visões focalistas dos problemas, não colocando em relevo as dimensões da totalidade. É a focalização de aspectos parciais da realidade ao invés da visão de conjunto dessa mesma realidade. Tal modo de ação torna difícil a percepção crítica da realidade e, automaticamente, vai isolando os oprimidos da problemática.

2 A acomodação é uma forma de comportamento preponderante emocional. A dose de razão, de criticidade, nessa forma de comportamento é diminuta.

O educador é o narrador e impõe a sua visão de mundo que, muitas vezes, não tem analogia alguma com a realidade e com o mundo concreto do cotidiano do educando. Este é um dos grandes limites da concepção bancária, o de não produzir conhecimento a partir do cotidiano do educando. Não é simplesmente levar definições prontas para os educandos e achar que está produzindo conhecimento. Neste caso, os educandos estão sendo bancos de dados deliberados pelo educador.

Na medida em que essa visão “bancária” anula o poder criador do educando ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz o interesse dos opressores: para estes o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de uma falsa generosidade [...]. Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro (FREIRE, 1970, p. 60).

Fica-nos claro que a pretensão do opressor não é transformar-se a partir da realidade do sujeito oprimido, mas de manter a mentalidade dos oprimidos, com o intuito de manutenção do domínio, legitimando assim, o uso da concepção bancária no processo educacional. Isso faz com que a opressão se mantenha de forma segura diante do oprimido, se o educando é passivo no processo educacional, não deixará de ser também no mundo em que vive. Não terá uma visão ampla onde possa ver em qual classe a opressão se encontra ou se ela é da própria natureza do ser. Simplesmente habita para si o ser dominado.

Neste sentido, o mundo vivido pelo educando não pode ser considerado educacional, sendo que a exposição realizada pelo educador não pauta-se por formas de reflexão a partir da relação sujeito/mundo, mas introjeta os conteúdos sem nenhuma abertura ao diálogo, que é necessária no processo de ensino e de aprendizagem. No processo de educação libertadora, o diálogo é uma exigência primordial. É através dele que a liberdade se faz e se refaz como prática libertadora. No diálogo os sujeitos questionam, refletem, problematizam, se encontram no mundo com sua significação.

A carência do diálogo é o que aliena o educando fazendo-o um receptor pacífico que memoriza e repete o conteúdo. Sem ter certeza do que lhes foi repassado, não questiona se realmente é válido o que recebe. É mero ouvinte que acolhe tudo com naturalidade. Na educação bancária não há criatividade, não há possibilidade de transformação. Considera-se que os sujeitos se constituem no mundo, com o mundo e com os outros na medida em que buscam de forma inquieta, impaciente e permanente o “ser mais”. No ato de depositar, transmitir valores e conhecimentos, reforça a cultura do silêncio.

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 1987, p. 59).

Diante disso, percebe-se que o educador é o dono do saber, o possuidor do conhecimento, o que reflete, age, pensa, diz palavras, formula conceitos, frases, categorias e expõe ideias. Reforça o papel do educador como aquele que disciplina, possui as regras, o poder, a autonomia e o status de autoridade máxima que decide o que fazer e como fazer, o que estudar e como estudar e a metodologia que deve seguir, enquanto os educandos são as vasilhas vazias a espera de serem ‘enchidas’. Isto gera acomodação em sua própria ignorância, adaptando-se às determinações dos educadores.

Desta forma, tudo gira em torno do educador, enquanto os educandos são meros espectadores esperando que o conhecimento seja depositado. A formação crítica passa a ser desconsiderada em vistas do interesse dos opressores em manter a educação que conserva a opressão. Quanto maior for à adaptação da classe oprimida maior e mais fácil será o processo de domínio.

A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um de seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos dos que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro (FREIRE, 1987, p. 64).

Evidencia-se a negação de um pensamento autêntico, verdadeiro e crítico da parte dos educandos. Toda a iniciativa advém do educador, dono do poder e do conhecimento. Para a concepção bancária a consciência do sujeito é vazia, vai sendo completada e preenchida por pedaços do mundo que vão se transformando em conteúdo da consciência. Isso implica necessariamente que esteja em permanente processo de recebimento de pedaços incongruências da sociedade.

A educação bancária é uma forma de manter o sujeito totalmente desconectado de sua realidade. Inserido num contexto determinado que o impossibilita

a uma abertura de conhecimento a posteriori. Pensar em humanização exige desvencilhar-se da concepção bancária de educação.

Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção “bancária”, sob pena de se contradizerem em sua busca. Assim como também não pode esta concepção tornar-se legada da sociedade opressora da sociedade revolucionária (FREIRE, 1987, p. 66).

A partir do momento em que os oprimidos tiverem o domínio sobre a realidade em que vivem obterão ação, reflexão e estado de vida próprio, caso contrário, continuarão sendo objetos de dominação dos opressores. O que a concepção bancária propõe é a negação da possibilidade de “ser mais”. A educação quando entendida mal e posta em prática de forma precipitada leva a alienação e domesticação do sujeito, tornando-o passivo e alienado. A desigualdade entre o educador e o educando provoca um estado de verticalidade. O educador é o grande conhecedor, enquanto o educando não faz parte do processo de ensino e de aprendizagem. Essa concepção de educação é opressora e não colabora com a formação de sujeitos conscientes e transformadores das realidades opressoras.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Desenvolve-se a educação como prática libertadora e problematiza-se levando em conta seu desenvolvimento, metodologia e objetivos. Destaca-se como ponto fundamental da educação libertadora o diálogo³. Por meio dele abrem-se possibilidades para uma relação horizontal entre o educador e o educando. A partir do diálogo na educação libertadora, o educador chega ao conhecimento da realidade do educando e juntos vão problematizando sua realidade fazendo com que o sujeito se dê conta da forma de vida que está vivendo e do contexto que está inserido. A educação libertadora conduz os oprimidos a um olhar crítico-social, faz com que os sujeitos se reconheçam e busquem promover sua liberdade a partir da práxis, saindo do estado de coisificação imposto pelos opressores.

A consciência crítica tem como objetivo levar os homens a assumirem o papel de conhecerem a desumanização. Este conhecimento que eles fazem, no fundo, não é apenas uma reflexão teórica, mas uma reflexão que leva a uma tomada de atitude diante do mundo desumanizado. Daí que este conhecimento não é, apenas, uma relação teórica, homens oprimido-mundo opressor. Este conhecimento leva os oprimidos a enfrentarem as

3 “O diálogo é o grande e fundamental instrumento da libertação porque, por meio dele, os homens incidirão suas reflexões sobre o conhecido que os levará a novos conhecimentos, as possibilidades inéditas de transformação e que, até o momento, devido à imersão em que se encontravam, não as tinham percebido. Conscientizar-se-ão, então, da sua práxis para os novos quefazeres históricos e culturais” (SIMÕES JORGE, 1981, p. 99).

situações desumanas nas quais se encontram. Por isso tal conhecimento é reflexão sobre uma prática e *a prática é o modo certo de conhecer e agir certo* (SIMÕES JORGE, 1981, p. 49).

Desta forma, conhecer é estabelecer uma relação de diálogo com o objeto que se pode conhecer. Na dinâmica entre a prática e a teoria acontece o processo de libertação em que o sujeito passa a perceber a razão de ser da sociedade e os desafios existentes no mundo, para superar a negação e a desumanização. O sujeito que se compromete com a educação libertadora e a transformação social, compreende-se como um ser em constante construção de conhecimento, reconhecendo-se como inacabado.

O processo epistemológico acontece por meio de uma relação horizontal de educação entre o educador e o educando, sendo este um dos grandes desafios propostos pela educação libertadora: mostrar a contradição da educação bancária que tem como propósito uma relação vertical de dominação e manutenção da opressão.

A educação libertadora parte da visão de ser humano incompleto e inacabado, com o pensamento intencionado e direcionado ao mundo. Não se trata de uma consciência mecanicista, dividida, alienada e desvinculada do real.

Os seres não são depósitos de conteúdo. A educação pautada na problematização possibilita o vínculo com o mundo. “Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existência a comunicação” (FREIRE, 1987, p. 67). Busca-se através desta proposição a cisão de uma dinâmica domesticadora para a formação da consciência reflexiva e crítica.

A educação libertadora não pode ser um ato de narrar, depositar, transferir ou transmitir simplesmente conhecimento, sendo que estes elementos são próprios da educação bancária. Aqui não há como pensar um processo de educação separado entre o educador e o educando, ambos adquirem juntos o conhecimento. Trata-se de uma igualdade de valores que não dá preferência nem ao educador e nem ao educando, havendo a superação da contradição entre o educador e o educando. O diálogo ocorre a partir desta predisposição. A dualidade das concepções ocorre pela manutenção da dominação (bancária) e pela promoção da libertação. Neste sentido, fica evidente que a primeira “mantém a contradição educador – educandos, a segunda realiza a superação” (FREIRE, 1987, p. 68).

Para manter esta contradição, a educação bancária nega o diálogo como processo de educação e se constitui antidualógica. Enquanto, a educação libertadora busca a superação da realidade opressora e o que lhe dá sustentabilidade e processualidade é o diálogo, elemento fundamental no processo de liberdade e de educação.

O diálogo é a forma de relação horizontal entre os sujeitos e nasce de uma matriz crítica geradora da criticidade. Alimenta-se do amor, esperança, humildade, confiança e fé. Só o diálogo é capaz de comunicar de modo interativo, instalando uma relação simpática na busca de alguma coisa. Reitera-se que o diálogo com amor é fundamental no método criador e libertador. Se não há amor que infunda o diálogo autêntico dos sujeitos, não é possível um ato de criação e recriação.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefas de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor esta em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. [...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo (FREIRE, 1987, p. 80).

Fala-se de uma relação dialógica e de uma comunicação relacionada ao benefício que caracteriza a educação libertadora. Não é qualquer comunicação. O diálogo verdadeiro somente acontece na relação com alguém e sobre alguma coisa. O diálogo é o fundamento para a relação entre os sujeitos na mediação com o mundo, caminho para o reconhecimento dos seres humanos que buscam sentido para o “ser mais”. A educação libertadora constitui uma relação dialógica entre o educando e o educador.

O educador ao educar o educando educa-se, nesta dinâmica ambos tornam-se sujeitos do ato de ensinar e de aprender e “os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas” (FREIRE, 1987, p. 68). Neste contexto prevalece o diálogo autêntico, que tem por fundamento o amor. O diálogo passa a estar ligado à realidade de cada sujeito, comprometido com a promoção e efetivação da igualdade social. Sentindo-se estimulado dentro do meio em que está inserido, o processo de educação necessariamente acontece em comunhão.

[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 1987, p. 69).

Na educação libertadora o conhecimento acontece por meio do diálogo existente entre o educador e o educando. Esta prática de educação não distingue os dois momentos no quefazer do educador e do educando, da forma que a

educação bancária apresenta. Aqui os educandos que eram considerados objetos de depósito, passam a ser investigadores críticos em diálogo com o educador que também é um investigador crítico. Forma-se um sujeito analítico e crítico frente às incoerências apresentadas pela realidade do educando, bem como, pelo contexto da sociedade e do mundo. O sujeito formado pela educação libertadora é ativo e revolucionário diante da realidade opressora.

A leitura do mundo

A educação libertadora propõe para o processo educacional a necessidade de conhecer a realidade dos educandos e o seu cotidiano. É essencial que o educador se sensibilize com a realidade do educando, não ignorando o seu conhecimento. O ato de educar, humanizar, conscientizar, consiste em ensinar a ler e escrever o mundo, pensando e ressignificando a existência. “Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder o desafio.

Desafiados compreendem o desafio na própria ação de captá-lo” (FREIRE, 1987, p. 70). Ao captarem o desafio, formam-se criticamente e superam a alienação. A leitura do mundo gera posicionamento crítico diante da sociedade e do mundo em que vive. A prática da educação libertadora está na constante abertura dialógica, que compreende o educando não como receptor, mas participante de seu processo educacional.

Pelo fato mesmo de esta prática educativa constituir-se em uma situação gnosiológica, o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos* (FREIRE, 1987, p. 69-70).

A educação libertadora visa um olhar consciente e crítico do real possibilitando conhecer a essência da realidade que o educando vive. Busca a superação da *doxa* a partir do *logos*. Isso proporciona ao sujeito estar em constante relação com o mundo e não isolado dele. Não há como ter uma consciência “antes” e um mundo “depois”, os dois estão em constante relação.

Diante da relação entre consciência e mundo, num dos Círculos de Cultura no Chile, Freire foi indagado por um camponês quando exemplificou sobre o conceito antropológico de cultura: “admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isto mundo? “Não!”, respondeu enfático, “faltaria quem dissesse *Isto é mundo*” (FREIRE, 1987, p. 71). A proposição vai ao encontro de que para haver consciência do mundo, implica-se

o mundo da consciência. A consciência é algo eminentemente humano, por isso a importância de formá-la constantemente de forma humanizadora.

No processo educacional os seres humanos e o mundo estão interligados e querer separá-los é um equívoco. Neste âmbito é que a educação libertadora se esforça permanentemente, mostrando aos educandos de maneira crítica qual é o seu posicionamento no mundo.

Busca questionar-se a si mesmo, ao educador e ao mundo, obtendo um olhar abrangente da realidade e não somente parte dela como é apresentada na educação bancária. Através das novas descobertas da realidade e do mundo o sujeito passa a mudar. Ao contrário da educação bancária que veda a realidade do sujeito, a possibilidade de ser sujeito no mundo, a educação libertadora possui justamente um dos aspectos fundamentais na realização da desmistificação do mundo, possibilitando a passagem do assistencialismo para um olhar crítico da sociedade.

A primeira “assistencializa”; a segunda, criticiza. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a *intencionabilidade* da consciência como um desprender-se do ao mundo, a “domestica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, respondendo à vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (FREIRE, 1987, p. 72).

É evidente a diferença entre uma e outra concepção educacional. Uma nega o sujeito enquanto ser histórico e a outra o tem como ponto de partida, respeitando a dimensão de história e a historicidade dos educandos, atendo-se à positividade e não à negatividade. A história feita pelos seres humanos é inacabada, por este motivo quer-se mostrar que os educandos são inacabados, encontrando-se desta forma, a centralidade da educação como revelação unicamente humana. Isso faz com que o educando tome consciência desta realidade, fazendo um devir permanente da mesma. A educação se faz e refaz na práxis, na constituição permanente do ser humano. A educação libertadora dá possibilidade de aproximação do sujeito com o mundo. Os indivíduos estão relacionados com a realidade e refletem sobre ela.

O educador busca apresentar ao educando a realidade opressora que pode ser mudada, desafiando-os a dar de frente com a sua realidade sem uma visão mítica distante do seu contexto. Com este olhar, apropriam-se da consciência como realidade histórica e criam elementos que permitam sua transformação.

A educação libertadora funda-se numa realidade sólida, fazendo com que o educador parta do pensamento real. Apresenta-se como uma forma de

mudança na sociedade e na política, considerando que não há possibilidade de pensá-la sem uma ligação com a política. A concepção de educação libertadora vislumbra-se na relação entre o educador e o educando, tornando-os “sujeitos do seu próprio processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo” (FREIRE, 1987, p. 75). Busca transformar a sociedade opressora em vistas de uma sociedade livre, democrática e humanizadora. É nesta realidade política, econômica, social e cultural que a educação libertadora torna-se formadora de sujeitos com condição de tornar o mundo um lugar bonito para viver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Problematizar com a concepção de sujeito na pedagogia freireana, provoca-nos a percepção de que a dimensão libertadora é um aspecto fundamental e que ocupa lugar central na educação, bem como, coloca-se em contraponto à educação tradicional. Considera-se que liberdade é uma conquista permanente. Não se tem liberdade para ser livre, mas se luta por ela precisamente porque não se tem. Nossa liberdade se constrói na responsabilidade de assumir-se como sujeito da história. O papel da educação está em ajudar os sujeitos a superação de posturas extremas, como por exemplo, o autoritarismo indisciplinado, considerando que a liberdade é inerente à relação de cada pessoa e pode ser exercida na intersubjetividade.

Em contraponto a educação bancária que exerce uma relação vertical entre o educador e o educando, colocando o conhecimento concentrado com exclusividade no educador, a educação libertadora encontra-se numa relação horizontal, havendo abertura para a conscientização, inserção e leitura do mundo. Seu objetivo é a liberdade do sujeito oprimido e a humanização universal. A concepção de sujeito está implicada em uma visão de educação postulada numa concepção libertadora de educação. Somente uma educação que possibilite o educando a questionar e indagar terá como consequência a prática da liberdade, capaz de levar ao conhecimento.

O pensamento legítimo pressupõe uma construção compartilhada e não concessão da entrega do saber. Ficou-nos explícito que nessa dinâmica, a conscientização é importantíssima no método educacional libertador. Quanto mais conscientes forem os educandos e maior for sua competência na busca pelo conhecimento, melhor será a esperança e a alegria de que juntos educadores e educandos constroem processos de ensino e aprendizagem capazes de superar posturas sofisticadas de opressão.

A formação de consciência crítica está intimamente conectada à utopia. O ser consciente anuncia e denuncia a estrutura desumanizante, estando

comprometido a assumir as transformações necessárias para torná-la humanizada. O percurso de melhoramento das realidades sociais é uma “tarefa permanente de transformação” (FREIRE, 1980, p. 29). Estar consciente é tomar posse da realidade. O sujeito conscientizado torna-se crítico, desvela mitos que iludem e sustentam a estrutura dominante.

A educação libertadora ajuda o sujeito a ter maior consciência e assumir uma identidade cultural. A conscientização tem que ser o objetivo principal no processo educacional. O educando, provocado a uma atitude crítica e reflexiva, compromete-se com a libertação. Mesmo no obscurantismo há possibilidade de embelezamento do mundo, de formar o sujeito eticamente. Portanto, a educação freireana pauta-se em perspectivas de formação de consciência, de humanização, de liberdade e de transformação das realidades opressoras.

Destaca-se que, com a evolução das dinâmicas educacionais, a educação bancária não atende mais às necessidades do processo de ensino e de aprendizagem, com isso, acredita-se na potência da educação libertadora como promotora da formação problematizadora, que coloca os sujeitos como agentes de transformação e atentos às nuances das sociedades. A pedagogia freireana mantém-se atual para a solidificação de debates educacionais qualitativos, que emergem na formação de sujeitos revolucionários.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Construção da liberdade**. São Paulo:

Loyola, 1979.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1985.

FREIRE, Paulo; **Uma biobibliografia**. GADOTTI, Moacir (Org). FREIRE, Ana M. Araújo; CISESKI, Angelo Antunes; TORRES, Alberto; GUTIERREZ, Francisco; GERHARDT, Heinz-Peter; ROMÃO, José Eustáquio; PADILHA, Paulo Roberto (Colaboração). São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, DF. Unesco, 1996.

TORRES, Carlos Alberto. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1979. (Paulo Freire; 1).

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire: pensamento e ação no magistério**. São Paulo: Scipione, 1989.

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NA ESCOLA REGULAR

Luzia Martins Frazão

Marli Santos Souza

Silvone Rodrigues de Oliveira

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, mostra uma ampla dimensão em pesquisas para compor o campo educacional a respeito do autismo, nesse sentido, buscaremos analisar a partir de livros e autores as questões particulares do espectro.

A escolha desta temática foi motivada por um interesse especial e fascínio da autoria pelo autismo. Antes de entrar na parte central do trabalho, um primeiro capítulo, o autismo e suas características diferentes, bem como as causas e prevalência deste transtorno. É conveniente, pois este trabalho é uma síntese da pesquisa, para estabelecer uma teoria denominado Transtorno do Espectro do Autismo para entrar mais tarde nos aspectos que o afetam.

O segundo capítulo nos proporcionará uma compreensão mais profunda do fenômeno e um maior conhecimento de como esse fenômeno deve ser abordado educacionalmente. O segundo capítulo aborda a inclusão educacional de pessoas de idade escolar com autismo.

Este capítulo começará por falar sobre o processo cultural e legal através do qual conseguiu que, a partir de hoje, o sistema educacional tenha começado e acabe com a inclusão de todos os membros nele. Uma vez que o autismo é estabelecido e, como é abordado pelo sistema educacional, é necessário, foco em dois modelos de intervenção específicos que buscam o máximo possível de desenvolvimento da pessoa e que inspiram a maioria dos projetos educacionais relacionados ao autismo.

O objetivo do trabalho é entender o conhecimento presente na literatura sobre o autismo e conhecer as características e outros aspectos relevantes do mesmo, saber como o sistema educacional trata as pessoas com deficiência, conhece os meios ou salas de aula que ela fornece o estado para a inclusão de pessoas com autismo e conhecer os principais modelos de intervenção com pessoas espectro autista e sua fundamentação.

O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ALUNO COM ESPECTRO AUTISTA

O conceito de inclusão adquiriu uma ênfase especial nos últimos anos no contexto educacional e em áreas como as ações governamentais de políticas públicas e esta representação do conceito de inclusão governa não apenas práticas educativas (metodologia de ensino, currículo, etc.), mas ideias sobre situações de exclusão, diversidade e significativamente na construção de identidades.

Atualmente mudanças significativas são observadas na configuração das instituições de ensino e participantes destes. Um grande número de indivíduos que tradicionalmente tinham sido excluídas do sistema regular de ensino entraram novamente deixando para trás a ideia de que nossas salas de aula foram formadas de um grupo homogêneo de estudantes em suas habilidades, raça, sexo, idioma, estrutura identidades familiares e outros marcadores.

Portanto, esta nova configuração das instituições de ensino implica uma diversidade de temas que os habitam. Uma resposta a esta diversidade tem sido uma chamada de organizações internacionais e órgãos do governo para transformar as escolas em comunidades mais inclusivas. No entanto, apesar da ênfase de inclusão educacional no discurso nacional e internacional, este conceito não tem significado único, facilitando e, assim, reproduzir as formas de exclusão que procura eliminar.

ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA PARA CRIANÇAS COM AUTISMO

A compreensão da leitura é muitas vezes uma preocupação para os professores de estudantes com autismo. As estratégias de compreensão descritas neste artigo podem ajudar alguns alunos a obter habilidades de compreensão e melhorar sua capacidade de ler e comunicar sobre material escrito.

Muitos professores pedem a um aluno que “conte sobre a história” apenas para se encontrar com um olhar em branco. Isso pode ser particularmente verdadeiro para estudantes com autismo. Alguns estudantes com autismo simplesmente não têm as habilidades de comunicação para poder responder a pergunta, outros não sabem como se comunicar a informação que eles possuem, e outros ainda não entendem o suficiente sobre a história para responder.

A compreensão de leitura é muitas vezes uma preocupação para os professores de estudantes com autismo. Muitos professores me dizem que seus alunos com autismo podem ler, mas que “eles não entendem nada”. É sempre complicado responder a tais afirmações, já que muitos estudantes com autismo entendem o que leem, mas não podem expressar efetivamente o que sabem, ou seja, alguns

estudantes com autismo só parecem incapazes de compreender o texto. Como os alunos com autismo têm diferenças de movimento e comunicação, eles podem lutar para responder a perguntas e expressar ideias de maneiras tradicionais.

Alguns alunos podem ser incapazes de “encontrar” as palavras necessárias para responder perguntas de compreensão (ou qualquer pergunta para esse assunto). Outros podem conhecer as palavras, mas não podem responder a perguntas quando são solicitadas diretamente para fazê-lo. Pode ser difícil para alguns professores entenderem que um aluno pode ler com fluência um texto, saber exatamente o que significa e não conseguir comunicar essa informação. E aqueles que entendem essas lacunas podem ficar impressionados com a engenharia de outras maneiras de ajudar o aluno a mostrar o que ela sabe.

Se um professor está confuso sobre a capacidade de um aluno de compreender, ele deve dar aos alunos muitas maneiras de demonstrar compreensão. Ao fazer perguntas de compreensão, os professores podem tentar as seguintes estratégias: dar aos alunos tempo suficiente para responder (mesmo um minuto ou mais). Diga as perguntas e apresente-as por escrito; ou deixar o aluno escrever sua resposta ou circular em vez de dizer isso.

O professor também pode tentar abordagens que tornem a interação mais informal e menos direta. Alguns alunos são mais bem-sucedidos quando as perguntas são feitas usando uma voz engraçada ou sotaque estrangeiro ou quando um suporte, como um fantoche ou microfone, são usados na lição (WILLIAMS, 1996).

Se os alunos parecem completamente incapazes de responder a perguntas de compreensão, os professores podem oferecer outras maneiras de demonstrar compreensão. Eles podem pedir aos alunos que desenhem ou apontem fotos (o que também pode ser um desafio para estudantes com autismo), usar sinais, gestos ou pantomimas para “ilustrar” uma cena de um livro, fazer diorama de uma cena-chave ou criar uma colagem ou pintura relacionada ao texto.

Quando um professor usa todas essas estratégias ainda não pode avaliar a compreensão de um aluno, o aluno não deve perder o acesso aos livros, a leitura e as oportunidades de aprender conteúdo acadêmico. Os alunos com autismo geralmente demonstram compreensão à sua maneira.

Enquanto ela continuava trabalhando para avaliar sua compreensão do texto, o aluno não perdeu o acesso aos livros enquanto procurava novas maneiras de aprender sobre o que ele entendeu. Ela então escolheu outros livros para ler para o jovem e descobriu que o aluno teve uma reação positiva semelhante a outros textos que escolheu, especialmente aqueles relacionados aos estudos de autismo e deficiência. Enquanto ela continuava trabalhando para avaliar sua compreensão do texto, o aluno não perdeu o acesso aos livros enquanto procurava novas maneiras de aprender sobre o que ele entendeu. Enquanto ela

continuava trabalhando para avaliar sua compreensão do texto, o aluno não perdeu o acesso aos livros enquanto procurava novas maneiras de aprender sobre o que ele entendeu.

Mas, e os estudantes que precisam de suporte de compreensão? Tendo compartilhado algumas informações sobre estudantes que sabem mais do que podem demonstrar, é preciso reconhecer que muitos estudantes com autismo (e aqueles sem) precisam de ajuda para entender o texto (ROSINSKI, 2002). Os estudantes com autismo, por exemplo, podem ter problemas para fazer previsões, visualizar os eventos de um texto e identificar um propósito para a leitura. Como uma mãe aprendeu, alguns alunos com autismo também têm dificuldade em separar ideias principais de detalhes.

A compreensão do aluno também pode ser impulsionada quando o professor ajuda o aluno a desenvolver conhecimentos de fundo. Muitos estudantes com deficiência, em particular, precisam desse tipo de apoio, pois esses aprendizes são muitas vezes excluídos das atividades que ajudam os alunos a desenvolver conhecimentos básicos.

A apresentação de informações de fundo relacionadas ao tópico de foco pode ajudar os alunos a entender melhor o texto. Por exemplo, os professores podem mostrar aos alunos um filme relacionado ao texto, contar ao aluno uma história relacionada ao texto ou ajudar o aluno a criar conexões entre suas experiências e o tópico do texto.

Talvez o apoio mais significativo que possa ser oferecido é incluir o aluno nas rotinas e atividades típicas da vida escolar. Os alunos irão construir “conhecimento de fundo” diariamente quando estiverem incluídos na vida social (por exemplo, recesso, aula de arte, rotinas dos armários) e a vida acadêmica da escola (por exemplo, aula de matemática, orquestra, clubes acadêmicos) e quando suas instruções são fornecidas ao lado de seus pares da mesma idade.

A compreensão também pode ser reforçada quando os professores ensinam uma história ou um texto usando o drama. Um professor pode fazer que os alunos façam parte de um livro de texto ou uma passagem em uma história curta. Esta técnica é frequentemente usada em notas mais baixas, mas também pode ser muito eficaz nas escolas de ensino médio e secundário.

Quando estudantes com autismo estudam literatura nos níveis superiores, eles podem ter alguma dificuldade em entender as motivações dos personagens em uma história. Esse problema ocorre porque alguns desses alunos têm dificuldade em identificar e articular emoções em determinados contextos

EDUCAÇÃO E O AUTISMO

Sabemos que são muitas áreas afetadas em uma criança com o Espectro Autista podendo ser diferente em cada caso. É por isso que temos de levar em conta essas distinções quando representar uma intervenção terapêutica ou educacional. Por exemplo, mesmo em um curto período de dois anos de escolaridade, ao melhorar o desenvolvimento educacional crianças com autismo, deve-se notar que aqueles que têm um progresso educacional tendem a um prognóstico melhor.

Métodos de ensino para crianças com autismo, de acordo Powers (1992) deve ser estruturada e com base no conhecimento desenvolvido pela modificação de comportamento. Eles devem ser evolutivos e adaptados às características pessoais dos estudantes, sistemas de definição funcional e explícitos para a generalização; e deve envolver a família e a comunidade em um processo de inclusão.

No texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) encontra-se o conceito do serviço de apoio à inclusão, pelo qual deve ser desenvolvido o atendimento educacional especializado (AEE) na escola, envolvendo-se professores com diferentes funções e recursos. Destacam-se:

Salas de Recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns [...]. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum (BRASIL, 2001, p.50).

As pessoas com autismo muitas vezes têm dificuldade em tomar iniciativa em comunicação, portanto, a intervenção deve priorizar o ensino de expressão intencional comunicativa e uso espontâneo e funcional da linguagem. A intervenção deve incentivar a espontaneidade e ser realizada em contextos em que os alunos se mover, tendo estímulos interessantes para ele e uma diminuição progressiva dos estímulos discriminativos de comunicação, ou seja, para evitar os avisos, perguntas ou ajuda desnecessária; garantir a generalização do aprendizado, pois muitas vezes manter aprender exclusivamente a estímulos com aqueles associados em estágios iniciais de aprendizagem; definir objetivos funcionais, desenvolver uma competência linguística; e adaptar-se ao atual nível de desenvolvimento.

O autismo é classificado como um transtorno global do desenvolvimento, tendo como característica principal o desenvolvimento acentuadamente

atípico na interação social e na comunicação e pela presença de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. Proporcionar às crianças com autismo oportunidades de conviver com outras da mesma faixa etária possibilita o estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo (CAMARGO e BOSA, 2009, p. 65-74).

A educação de crianças com autismo deve estar ciente de que eles têm problemas na constituição psíquica (MAIDAGAN, 2010) e sua estrutura é no “Tempo de construção”, portanto, é “tudo feito” (FILIDORO, 2002). As estruturas cognitivas de crianças psicóticas têm noções ultrapassadas de conservação e de identidade, em que esquemas de conhecimento são “soldados” para a situação ou o objeto de origem, perdendo a generalização novas situações (FILIDORO, 2002). Problemas de comunicação no autismo variam de acordo com o desenvolvimento social e pessoa intelectual. Alguns têm vocabulários muito ricos e podem definir discussões com temas de interesse e outros não são capazes de falar. Eles não usam a língua de forma adequada e muitos têm dificuldade com o significado da palavra e oração, ritmo e entonação. Muitas vezes, é pessoas com autismo que pode falar ou dizer coisas sem conteúdo ecolalia presente: a repetição de algo ouvido antes (CALDERON, 2007). Esta faz-nos pensar nos obstáculos que esta limitação irá fornecer uma criança com autismo quando integrados em uma escola regular.

Dadas as dificuldades curriculares apresentadas por alunos com autismo, eles são importantes adaptações curriculares individualizada. Eles são feitos em muitos poucos casos, e mesmo estes não são revistos após a sua preparação. Em vez disso aplicar programas de desenvolvimento individualizados destinados a melhorar o transtorno do espectro autista. É importante que o programa educacional ajude para a criança com TEA para continuar a escolaridade incluídos na classe.

As crianças precisam de cuidados constantes e isso requer considerável paciência e habilidade por parte dos pais para garantir que os irmãos e irmãs normais também recebam a sua parcela da atenção (GAUDERER, 1993, p. 126).

Isto nos faz pensar que as questões enfrentadas pelos professores, e como ela é tratada, pois muitas vezes os alunos com autismo sofrem bullying ou assédio moral. Esta trata-se de conduta envolvendo tirar, intimidação, ameaça, insulto ou ridicularização de uma pessoa para outra (AVILÉS, 2002). É mais comum em homens do que em mulheres, e maioria dos casos é um assédio verbal (COMIN, 2011). O Bullying pode ser direto e explícito, tornando-se visíveis em um ato (violência verbal ou física), você pode aparecer mais undisguised (rejeição ou isolamento social) ou pode ocorrer como cyberbullying (assédio exercido por telefone ou pela web.)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: RISCOS E POSSIBILIDADES

Os centros de ensino superior também foram afetados pelas variações e múltiplos significados que o conceito de inclusão educacional teve. A construção de políticas compensatórias na educação tem pressionado fortemente a formação de profissionais capazes de reconhecer e valorizar a diversidade, a fim de promover comunidades educativas inclusivas.

As teorias contemporâneas de aprendizagem sugerem que os professores devem ser capazes de ensinar em diversos contextos de aprendizagem (AINSCOW, 2001, BEYER, 2001, RIEHL, 2000). O que precede é altamente relevante, uma vez que os dados de estudos chilenos mostram a variabilidade dos estudantes, ressaltando que o número de alunos com necessidades educacionais especiais, com ascendência indígena e com uma nacionalidade diferente do Chile vem aumentando (MINEDUC, 2007). No entanto, grande parte do currículo do ensino superior inclui ferramentas específicas ao nível de metodologias e didáticas que se concentram na aprendizagem de uma escola média (INFANTE; MATUS, 2009).

Como resultado, a escola é projetada como um espaço homogêneo em termos de ações e assuntos, afastando-se significativamente das realidades do nosso sistema educacional e com uma ênfase implícita nesse centro normativo. Este professor ou professor em treinamento está construindo sua identidade profissional com base em habilidades voltadas para uma suposta normalidade que está longe da escola a que ele será enfrentado ou confrontado, produzindo uma série de problemas que ele não consegue resolver uma vez que ele é na prática (TENORIO, 2007).

Do mesmo modo, as competências que definem um professor ou professor de sala de aula, definidas em seu currículo de graduação, não são necessariamente aquelas que o aluno em treinamento desenvolveu através de suas experiências em estabelecimentos educacionais (INFANTE; ORTEGA; RODRÍGUEZ; FONSECA; MATUS; RAMÍREZ, 2008).

A abordagem anterior não é apenas evidente nos programas de formação de professores de educação básica e de jardim de infância, mas uma situação semelhante é observada na capacitação de especialistas que trabalham no campo da educação (por exemplo, fonoaudiólogos, professores diferenciais, psicólogos). Os especialistas recebem em seu treinamento uma série de ferramentas particulares que lhes permitem apoiar aprendizagem de grupos minoritários como estudantes com deficiência.

Ao mesmo tempo, no sistema educacional observa-se que, como resultado de políticas educacionais inclusivas, esse especialista deve viajar da escola especial para uma escola regular onde deve estar relacionado com o resto dos

atores educacionais, entre eles os alunos com resultados educacionais dentro da norma e os professores da sala de aula regular, situação para a qual não são treinados (INFANTE; ORTEGA; RODRÍGUEZ; FONSECA; MATUS; RAMÍREZ, 2008; TENORIO, 2007).

O principal objetivo é fornecer aos futuros professores as ferramentas para trabalhar com adaptações ao currículo comum da educação escolar chilena. Este aspecto é crucial, uma vez que dá uma clara intenção ao conteúdo que deve estar presente na formação de professores. Conteúdo entendido como conhecimento dos planos e programas estabelecidos pela educação chilena e certas modificações que devem ser feitas para esses instrumentos (chamadas adaptações curriculares). Se a agenda educacional nacional de qualquer país pretende favorecer o desenvolvimento de uma educação inclusiva, a educação dos profissionais da educação é um dos principais componentes. Nesse sentido, experiências internacionais (AINSCOW, 2005; SLEE, 2001) e estudos nacionais (INFANTE; MATUS, 2009, INFANTE; ORTEGA; RODRÍGUEZ; FONSECA; MATUS; RAMÍREZ, 2008; TENORIO, 2007) possibilitam a visualização da necessidade de abordar alguns aspectos neste treinamento.

O primeiro consiste na necessidade de abrir espaços para discussão teórica com um olhar crítico sobre os cursos de formação de professores. No que diz respeito a Slee (2001), ao se referir a práticas inclusivas, a necessidade de futuros professores e treinadores ter a capacidade de entender suas próprias noções de inclusão para construir espaços de diferentes possibilidades que não fortaleçam as fraquezas tradicionalmente visíveis em os grupos minoritários na escola. Desta forma, um primeiro passo na transformação do treinamento seria abrir espaços no currículo universitário de carreiras relacionadas à pedagogia que permitam a reflexão sobre o que é a construção da diversidade e inclusão que cada assunto elabora, antes do desenvolvimento de técnicas e ferramentas pragmáticas de trabalho (metodologias de ensino, avaliação, etc.).

Por exemplo, se considerarmos que o diagnóstico e a categorização são o portal atual para algumas minorias (por exemplo, étnico, deficientes, entre outros) para a maioria das escolas regulares, este assunto em treinamento exigiria o desenvolvimento de um senso crítico de as mensagens implícitas com as quais essas categorias estão inscritas e uma consciência de como elas funcionam na construção de regimes de verdadesobre, por exemplo, as habilidades dos alunos).

Ainscow (2005) reforça essa ideia, explicando que um dos aspectos importantes a serem atendidos em uma escola que busca a inclusão como premissa é a suas postagens de déficit que existem nos professores. Isso ocorre porque esses pressupostos podem afetar as percepções que os professores têm sobre os alunos. A este respeito, Hall (1997: 3) enfatiza que “[...] são os participantes de

uma cultura que dá sentido às pessoas, objetos e eventos [...] é por nosso próprio uso das coisas e pelo que dizemos, pensamos e sentimos sobre eles como nós os representamos que lhes damos um significado”. Claramente, a seleção de metodologias e estratégias de ensino baseia-se na compreensão e no significado que os professores têm em aprendizagem e aprendizes (RICE, 2006, TENORIO, 2007).

O segundo aspecto está relacionado à necessidade de tornar a definição de inclusão mais complexa, considerando as contribuições de diferentes disciplinas. Especificamente, implicaria um desenvolvimento reflexivo na área multidisciplinar da educação inclusiva.

Como pode ser visto no início deste artigo, existem diferentes maneiras de entender a inclusão e, quando não há evidência de convergência em aspectos básicos que apoiem essa construção, ela tende a usar um discurso derivado de uma tradição médica e, portanto, muito limitado e referido à educação especial. No entanto, uma concepção contemporânea de educação inclusiva refere-se a todos os alunos e não apenas aos que são designados com o rótulo de necessidades educacionais especiais e deficiência (AINSCOW, 2005; TREGASKIS, 2006). Portanto, os futuros professores precisam deixar uma visão da diferença com uma orientação de déficit.

O primeiro passo é trabalhar na possibilidade de ver a inclusão como um todo, em vez de uma área segregada para uma especialidade (educação especial ou interculturalidade). Seguindo esta premissa, Ferri (2006) destaca a necessidade de encorajar os alunos a analisar a forma como classe social ou raça, por exemplo, influencia como a experiência de uma deficiência é experimentada. Mais especificamente, este autor argumenta a importância de que ambos os cursos de treinamento e seus respectivos materiais não evidenciam características de identidade específicas (por exemplo, um aluno com síndrome de Down evidenciam alterações de fala), pois isso negaria “

Finalmente, um aspecto final considera a necessidade, como sugerido por Ainscow (2005), para fornecer novas formas de abordar a informação usada para avaliar o desempenho escolar. Assim como as metodologias de ensino tradicionalmente se concentraram no aluno médio, então as maneiras como a aprendizagem é avaliada. A medida das realizações na escola tem sido muito rígida em contraste com a variabilidade dos alunos que habitam uma sala de aula contemporânea.

Então, ao invés de ser configurado de forma a melhorar a aprendizagem, tornou-se um obstáculo para isso. Nesse sentido, a Ainscow sugere que os educadores em treinamento desenvolvam habilidades em seus cursos que lhes permitem construir padrões de inclusão que, o treinamento de professores que considerem o componente cultural como um empreendimento dinâmico e

o produto de uma construção social compartilhada permitirá contextualizar as formas de funcionamento que cada comunidade educacional particular tenha e abrirá possibilidades de gerenciar ações de mudança que facilitem a aprendizagem de todos os assuntos que dela participam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No autismo, há uma condição mais funcional para a inclusão educacional e, posteriormente, social: a síndrome de Asperger. O aluno com este diagnóstico possui características autistas, mas não apresenta dano cognitivo ou atraso significativo na linguagem. Por outro lado, apresenta dificuldades para socialização, controle de comportamentos e expressão e interpretação de emoções.

Partimos do reconhecimento de que todos os indivíduos, independentemente de sua condição, devem ser incluídos como parte ativa da sociedade; e, portanto, eles têm o direito de receber igual atenção, uma vez que todo ser humano tem possibilidades de aprendizado e treinamento.

Além disso, é importante superar a atitude de assistência que considera as pessoas com deficiência como sujeitos vulneráveis sem capacidade de decidir. Assim, a escola deve participar na construção de um projeto institucional antidiscriminação que inclua mecanismos para fortalecer a coexistência, o respeito pela diversidade e o acesso a oportunidades de emprego, políticas e assim por diante.

Sugere-se promover o trabalho conjunto entre família, escola e profissionais com o objetivo de elaborar estratégias para alcançar uma comunicação funcional, a abordagem efetiva dos conteúdos curriculares e uma adequada interação com seus pares e professores. Tudo isso para facilitar o aluno a alcançar certo grau de autonomia e adaptação social e, com isso, uma melhor qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

AFFONSO, R. M. **Ludo diagnóstico**. Taubaté: Cabral, 1998.

AIELLO, A.L.R. Família inclusiva, In: PALHARES, M.S. e MARINS, S.C.F. **Educação In-clusiva**. São Carlos: Ed UFSCaR, 2002.

ALVES F. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro, WAK EDITORA, 2009.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**. Porto Alegre, v. 21, n.1, p. 65- 74, 2009.

CANIZA DE PÁEZ, S. M. **A integração em processo: da exclusão à inclusão**. In: Es-critos da criança. Porto Alegre: Centro Lydíia Coriat, n. 06, 2001.

COLL, C.; PALACIOS,J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e**

educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COLASENT, R., & GRIFFITH, PL. **Autismo e alfabetização:** olhando para a sala de aula com histórias de coelhos. O Professor de Leitura, 51, 414-420, 1998.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola ena família. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FILIDORO, N. Adaptações curriculares. In: **Escritos da criança.** Porto Alegre: CentroLydia Coriat, n. 06, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir:** Nascimento da Prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GAUDERER, E. C. **Autismo.**3ed. Rio de Janeiro: Atheneu, 1993.

O “NOVO” ENSINO MÉDIO E AS PESQUISAS APRESENTADAS NAS REUNIÕES NACIONAIS DA ANPED: O QUE HÁ DE “NOVO”?

Maysa Lima de Souza

A história se repete, a primeira vez como tragédia, e a segunda como farsa. (Karl Marx, 2011)

INTRODUÇÃO

Embora estivesse previsto para implementação gradativa a partir de 2019, o “Novo” Ensino Médio (NEM) começou a se materializar na rede pública de todos os estados brasileiros apenas no ano de 2022, uma vez que a pandemia de covid-19 atrasou essa transição. O NEM foi idealizado a partir da MP 746/2016 e finalizado, promulgado e materializado por meio da Lei nº 13.415/2017, durante o governo provisório de Michel Temer (PMDB).

A fim de identificar produções que contemplassem a discussão das políticas de supressão de direitos que começaram a se movimentar no ano de 2009, optamos por selecionar trabalhos classificados como resumos expandidos, ensaios, artigos e posters no site oficial da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Para tanto, foram selecionadas as três mais recentes reuniões nacionais da associação: 38ª Reunião Nacional da ANPEd “Democracia em Risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência” (2017), 39ª “Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências” (2019) e 40ª “Educação Como Prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!” (2021).

Com base nas produções encontradas nesses três eventos específicos, temos os seguintes objetivos principais: 1) analisar e compreender as produções apresentadas aos grupos de trabalho “Estado e Política Educacional” e “Trabalho e Educação”, enfatizando as produções que contemplam a política pública de “reformulação/reconfiguração” do “Novo” Ensino Médio e 2) explicitar apontamentos, diferenças, consensos e resultados produzidos nas pesquisas selecionadas entre 2019 e 2021.

A ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)

A ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação –, de acordo com a própria página da associação, foi fundada em 16 de março de 1978 e se caracteriza como uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a esses programas e demais pesquisadores da área.

A ANPEd tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Dentre seus objetivos, destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área, à pesquisa educacional e os temas relacionados, entre outros.

A associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação.

Para além disso, as reuniões nacionais e regionais da associação também construíram um espaço permanente de debate e aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da área.

METODOLOGIA E DELIMITAÇÃO DO ESPAÇO DE BALANÇO DE PRODUÇÃO

O Balanço de Produção (Nosella, 2010) é uma importante metodologia que auxilia os pesquisadores a encontrarem trabalhos na mesma linha de estudo, a fim de identificarem, por exemplo, dificuldades que tal objeto pode acarretar durante o percurso de pesquisa, ou, ainda, mostrar o que as pesquisas já realizadas deixaram de acrescentar em seus escritos e que teorias deixaram de incluir, entre outros aspectos.

A fim de realizar um balanço de produção em torno das pesquisas desenvolvidas sobre reformas educacionais, especificamente sobre o “Novo” Ensino Médio, utilizamos como objeto de análise as Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd.

No decorrer da busca, selecionamos todos os trabalhos por meio da palavra-chave: novo ensino médio. Boa parte dos trabalhos que apareceram no filtro dissertavam apenas sobre o ensino médio na configuração em vigor antes da implementação da Lei n. 13.415/2017, isto é, antes da reforma. Para além disso,

como será visto no fluxograma adiante, foram utilizadas outras duas categorias para identificarmos as produções: Lei 13.415/2017 e Contrarreforma.

Um outro ponto importante a respeito da seleção diz respeito a três Grupos de Trabalho⁴ da ANPEd que se destacam com produções relacionadas ao Ensino Médio, denominados GT05 Estado e Política Educacional, GT09 Trabalho e Educação e GT12 Currículo.

O GT05 Estado e Política Educacional, de acordo com o informativo da ANPEd (2022), é um “campo de confluência de estudos e pesquisas, de âmbito nacional e internacional, sobre políticas públicas em educação: relações governamentais e de articulação entre atores diversos”. Em seu contexto, a busca pelas três reuniões da ANPEd entre 2017 e 2021 resultou em 05 produções sobre o Ensino Médio.

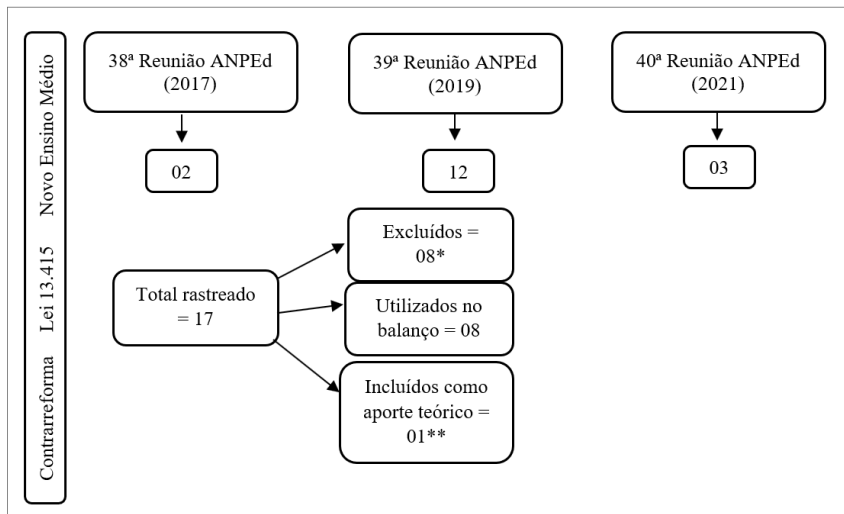
O GT09 Trabalho e Educação, por outro lado, “caracteriza-se como um fórum de discussão sobre as relações entre o mundo do trabalho e a educação, enfocando temáticas como: trabalho na sua dimensão ontológica e nas suas formas históricas de trabalho escravo e trabalho alienado sob o capitalismo [...]” (ANPEd, 2022). Para esse GT foram encontrados, entre os anos de 2017 e 2021, cerca de 10 (dez) produções que discutiam a temática do Ensino Médio.

O GT12 Currículo da ANPEd “reúne pesquisadores vinculados a universidades e instituições de pesquisa brasileiras e latino-americanas que vêm se dedicando ao estudo de questões concernentes ao campo do currículo” (ANPEd, 2022). Em seu contexto foram encontradas 02 produções que corresponderam às categorias que fazem parte da discussão do objeto da pesquisa.

Ademais, apresentamos logo abaixo um fluxograma do processo de seleção dos estudos incluídos na pesquisa (Figura 1).

4 Todas as informações referentes aos Grupos de Trabalho foram retiradas do site oficial da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>> (Acesso em: 05 de jul. 2022).

Figura 1 – Fluxograma do processo de seleção dos trabalhos incluídos neste balanço de produção:



* Artigos incompatíveis com a proposta de estudo. ** Artigos com proposta semelhante, mas com foco em outro objeto (Trabalho).

O “Novo” Ensino Médio na Perspectiva dos Trabalhos Apresentados ao GT05 e GT09 da ANPEd

As discussões em torno do NEM são relativamente recentes. A maioria dos artigos, tanto da ANPEd quanto de outros canais de veiculação de artigos e pesquisas acadêmico-científicas, começou a ser desenvolvida em meados de 2017, logo após a promulgação da Lei nº 13.415. A seguir, apresentamos os trabalhos que abordam o tema do Novo Ensino Médio, Lei 13.415 e Contrarreforma (Tabela 1):

Tabela 1 – Estudos selecionados e principais resultados ou discussões apresentadas.

AUTORES	GPS DE TRABALHO	METODOLOGIA	FOCO DAS PESQUISAS/RESULTADOS
MACHADO (2019)	GT09 Trabalho e Educação	Análise Bibliográfica	O autor aponta três relações entre o sentido da dependência na política educacional brasileira expressos na reforma do ensino médio. A primeira se trata de tendência de determinações oriundas de potências estrangeiras na política interna dos países latino-americanos. Já a segunda diz respeito aos atores políticos que perfizeram a articulação da reforma e as apropriações por parte da iniciativa privada. Por sua vez, a terceira aborda o esvaziamento do acesso a conhecimentos curriculares via BNCC.

MONTEIRO; SILVA (2019)	GT09 Trabalho e Educação	Estudo de Caso	Analisa a oferta do itinerário formativo técnico profissional no contexto da Reforma do Ensino Médio no estado do Espírito Santo. De modo geral, os autores entendem as reformas empreendidas no âmbito educacional brasileiro como dualista e desigual, deixando ocultas suas verdadeiras intenções.
NEGRÃO; HORA (2019)	GT05 Estado e Política Educacional	Análise Bibliográfica e Documental	Discute o modo como a imposição da Lei 13.415 e suas normatizações têm desregulamentado a organização e funcionamento do ensino médio público e paraense. As autoras propõem que se pense de forma crítica os ataques à educação pública, percebendo também as lutas e resistências que se constroem nessa contracorrente.
QUADROS (2019)	GT05 Estado e Política Educacional	Pesquisa Bibliográfica e Documental	O autor apresenta como resultado o papel do empresariado, enfatizando que este atua na indução das políticas educacionais. Embora no âmbito econômico possa fazer parte das frações da burguesia interna, com interesses ora distintos do imperialismo, não distingue seus posicionamentos da fração da burguesia a ele associada, legitimando no território nacional as orientações dos organismos multilaterais.
GONÇALVES (2019)	GT09 Trabalho e Educação	Pesquisa Bibliográfica, Documental e de Campo	A autora apresenta como resultados que a maioria dos estudantes participantes do estudo inicialmente aponta não ter conhecimento sobre a mudanças previstas para o Ensino Médio. Além disso, os secundaristas demonstraram bastante preocupação com os rumos da formação da juventude.
REIS (2021)	GT05 Estado e Política Educacional	Análise Bibliográfica e Documental	Trata-se de um resumo expandido, em que a autora disserta sobre as tensões acerca da Lei 13.415, destacando a organização flexível do currículo. Além disso, ela traz ponderações relativas à precarização do trabalho docente na área da sociologia a partir de suas percepções.
RIBEIRO (2021)	GT09 Trabalho e Educação	Análise Bibliográfica e Documental	Investiga os processos formativos educacionais para as juventudes no Brasil a partir das categorias analíticas capital-trabalho-educação.
SILVA; MARTINI (2021)	GT09 Trabalho e Educação	Abordagem Qualitativa; Pesquisa Bibliográfica e Documental	Discute os impactos da implementação da Lei 13.415 sobre o trabalho e a formação continuada de professores de 120 escolas-piloto do “Novo” Ensino Médio da rede estadual de ensino de Santa Catarina.

Antes de propriamente adentrar a discussão dos trabalhos selecionados, é interessante utilizarmos como ponto de partida o trabalho “A qualidade da

educação como prioridade da agenda pós-2015” (MARQUES; SANTOS, 2017). O objetivo central desta produção é “identificar como se configura o debate e a centralidade em torno do conceito de qualidade da educação para a construção de uma agenda global pós-2015”. Os autores se utilizaram de análise documental acerca de documentos da Unesco e do Banco Mundial, além de explorar o sentido de qualidade que o Banco Mundial atribui à educação.

De acordo com Marques; Santos (2017, p. 5),

O novo foco sobre a aprendizagem implica um conjunto de ações que impactam profundamente sobre a escola, mudam a forma como fazem a gestão e a organização do trabalho pedagógico, redefinem prioridades de ensino e, até mesmo, os conteúdos trabalhados. Aliando melhoria da qualidade da aprendizagem ao desempenho escolar, tanto de alunos como principalmente dos professores, é inaugurada nova agenda para as políticas educacionais, sempre atendendo às demandas do capital.

Os autores salientam que com esse novo foco na qualidade da educação, aliado ao desempenho escolar e à qualidade da aprendizagem, surge também um movimento de avaliação ou de qualidade do próprio docente/professor, uma questão outrora quase inexistente, não possuindo a carga que agora possui.

Um outro ponto crucial para a discussão sobre o NEM não escapa aos olhos desses dois estudiosos, pois denotam que, mesmo com todas as ideias de concepções de mudança na educação básica brasileira, uma questão permanece nessa reformulação e chega até ser repetitiva e nada surpreendente: o foco em leitura, escrita e conhecimentos matemáticos, ou seja, **a prioridade ainda é Língua Portuguesa e Matemática** (MARQUES; SANTOS, 2017, **grifo meu**). Contudo, é necessário salientar que não se nega a importância desses *componentes*, todavia, o foco nestes deixa de lado – e talvez seja esse mesmo o objetivo – *componentes* que poderiam auxiliar os estudantes a desenvolver o senso crítico e a autonomia.

Por fim, outro ponto importante nesta produção é o destaque que se dá à “Agenda pós-2015” – e talvez o principal para o início desta discussão –, buscando, ainda que de forma muito discreta, discutir de que forma o modelo neoliberal influenciou essas mudanças no cenário educacional. Marques; Santos (2017) advogam que a Agenda pós-2015 não se refere exclusivamente à educação, mas tem nela uma de suas principais estratégias.

Depois de analisar os documentos da Unesco e do Banco Mundial, os autores destacam três prioridades para a Agenda pós-2015:

1) **Escolarização de todas as crianças**: atualmente a região atingiu índices aproximados a 92%, mas aponta que o mais difícil passa a ser a universalização do restante dessa população, justamente por ser aqueles mais vulneráveis; 2) **Melhorar a qualidade das aprendizagens**: segundo os OM, essa é a principal meta para a agenda pós-2015. Nela, será possível garantir

uma educação mais eficiente, eficaz e voltada ao desenvolvimento sustentável da economia. Podemos associar a essa prioridade os professores (formação e carreira), a avaliação externa e a aprendizagem; 2) **Fomentar nas crianças a consciência de se tornarem cidadãos do Mundo**: aqui a educação deve proporcionar o compartilhamento de valores em um mundo globalizado. Formação de uma cidadania global, pautada em valores pacíficos (MARQUES; SANTOS, 2017, p. 10 **grifo meu**).

Os autores entendem que essas prioridades são o principal objetivo e desafio do capitalismo contemporâneo, isto é, “transformar as profundas desigualdades sociais em oportunidades de desenvolvimento econômico” (MARQUES; SANTOS, 2017, p. 10). Todavia, penso que esse objetivo serve muito mais ao neoliberalismo, mais precisamente ao sujeito neoliberal em formação, destacado por Pierre Dardot e Christian Laval (2016) como sendo uma figura de “homem-empresa”/”sujeito empresarial”, com um reforço imensurável de individualismo, afetando e modificando seu aspecto econômico, social e político.

Iniciando as discussões sobre o NEM, evocamos o trabalho de Machado (2019), “O sentido da política educacional no capitalismo dependente, o Ensino Médio e a Lei 13.415/17”, já começa considerando que “a reforma do Ensino Médio promulgada pela Lei 13.415/2017 em decorrência do caráter eminentemente polêmico e o contexto político controverso que surge, já tem produzida, apesar da sua brevidade, considerável bibliografia discutindo diferentes elementos que perpassam as alterações propostas nesta e outras reformas educacionais”. Machado (2019) realiza seu estudo sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético em relação às categorias que daí surgem.

Em seu estudo, ele propõe três indagações e, posteriormente, aponta as possíveis respostas para essas questões na conclusão de sua pesquisa, sob o título de “As três relações entre o sentido da dependência na política educacional brasileira expressos na reforma do ensino médio”. O autor salienta que a partir do materialismo histórico-dialético é possível analisar o modo de produção capitalista na América Latina e suas mediações com o sistema público de ensino médio brasileiro (MACHADO, 2019, p. 6).

A primeira pergunta proposta por Machado (2019) é a seguinte: Como se desenvolve a relação entre o modo de produção capitalista, a escola e a realidade brasileira? Para ele, essa relação “está presente na tendência de determinações oriundas de potências estrangeiras na política interna dos países latino-americanos” (MACHADO, 2019, p. 6), sendo depois mais bem expressas nas diretrizes formuladas pelo Banco Mundial para a formação de nível médio. O autor se utiliza de fontes como Florestan Fernandes (1975), Frigotto & Motta (2017) e Kuenzer (2017) para corroborar sua resposta.

A segunda questiona “como essa relação pode ser conceitualmente

explicada a partir da realidade educacional objetivamente determinada no desenrolar das políticas voltadas para o Ensino Médio?”. Machado (2019, p. 6) afirmará que é “acerca dos atores políticos que perfizeram a articulação da reforma e as apropriações por parte da iniciativa privada composta tanto por empresas e o Sistema S de recursos públicos no itinerário formativo profissionalizante”, a partir de Bezerra & Araújo (2017), Costa (2018) e Carcanholo (2013).

Na terceira questão, Machado (2019) questiona “como essas determinações incidem nos sentidos políticos presentes na atual reformulação”, apontando que:

[esta] se faz presente no esvaziamento do acesso a conhecimentos curriculares via BNCC, apontada por Morcazel, Rojas e Pimenta (2018), que coaduna as alterações da política educacional em escala internacional em um contexto de reprimarização da economia brasileira destacadas por Coutinho e Rodrigues, revelando um mecanismo de desqualificação do trabalho educacional e que pode ser interpretados como um meio de preparação para a superexploração do trabalho conceituada por Marini, traço fundante da realidade social latino-americana (MACHADO, 2019, p. 6).

Essa questão do esvaziamento é apontada por ele em relação a BNCC por conta dos conceitos de transversalidade e interdisciplinaridade, abordagens estas que devem nortear o currículo nessa nova fase do NEM. Ao utilizar-se tais abordagens, provoca-se nos conteúdos esse “esvaziamento”, pois há a necessidade de se adequar os conteúdos para que se encaixem e não fiquem soltos.

A ideia de interdisciplinaridade pressupõe que se trabalhe com dois ou mais componentes curriculares, por isso se enfatiza a ideia de “esvaziamento”; conteúdos de quatro áreas diferentes e que precisam se encaixar para poderem contemplar essa transversalidade e interdisciplinaridade propostas na BNCC, anteriormente nos próprios PCNs.

Monteiro; Silva (2019), em “O Itinerário Técnico e Profissional na Reforma do Ensino Médio: o protagonismo do retrocesso”, trazem questões importantes para o debate a respeito do NEM e aproveitam para alfinetar as propostas de protagonismo trazidas pelo próprio NEM e BNCC do Ensino Médio, chamando-as de retrocesso.

Durante todo o trabalho, os autores enfocam na relação entre esse “novo” ensino médio e a Educação Técnica e Profissional proposta pela Lei 13.415. No decorrer da discussão, retomam a história do ensino profissionalizante no Brasil, salientando que este fora impulsionado pelas demandas sociais, econômicas e, por que não, políticas, tendo sido concebido/visto como uma medida assistencialista (MONTEIRO; SILVA, 2019, p. 2). Isto é, uma forma de “ajudar” os filhos da classe operária a se sobressaírem na sociedade, a “terem uma oportunidade” de vender mão de obra minimamente qualificada, contribuindo ainda para a formação de um grande “exército de reserva”.

Nas considerações finais do trabalho, os autores avaliam que

a Lei Nº 13.415/2017 perpetua o processo neoliberal na educação profissional, modalidade que tem como objetivo atender às demandas do capital, fazendo [com] que o público jovem de renda menor tenha dificuldades para progredir nos estudos na educação superior, definindo essa etapa de educação como a terminalidade dos estudos de grande parte do alunado (MONTEIRO; SILVA, p. 6).

Além disso, os autores apresentam ainda um outro ponto importante, salientando que não existe uma solução de consenso em relação ao Ensino Médio e ao Técnico Profissional. E mais, as reformas na educação nem sempre servem aos seus propósitos, enquanto no tocante à formação profissional e à escolarização dos jovens, sua formulação e implementação ainda estão muito a dever (MONTEIRO; SILVA, 2019, p. 6).

Os autores finalizam o trabalho salientando que consideram a presente reforma “um capítulo amargo da educação brasileira, marcado pela imposição golpista” de um governo em crise, não somente política, mas também uma crise do capital (Ibdem, p. 6-7).

O trabalho de Negrão; Hora (2019), “O ‘Novo’ Ensino Médio Paraense da Lei 13.415/2017: dissensos, disputas e resistências”, avalia como as normatizações subsequentes à lei de reforma têm incidido sobre a forma de desregulamentação na organização e no funcionamento do ensino médio público e paraense.

As autoras retornam aos anos 90 e montam um quadro cronológico para visualizar todas as reformas do ensino médio, perpassando as normativas de regulamentação da etapa em 1996 até o ano de 2018, com a aprovação da BNCC do Ensino Médio. Acrescentam que “este trabalho pressupõe pensar de forma crítica os ataques à educação pública e por meio da pesquisa também perceber as lutas e resistências que se constroem nessa contracorrente – do ordenamento jurídico” (NEGRÃO; HORA, 2019, p. 6).

Ainda, as autoras acrescentam que

A reforma do ensino médio a partir da Lei n. 13.415/2017 reforça a implementação de uma estrutura de regulação social em valorização aos modelos unipessoais, agravando as desigualdades sociais pela dualidade, diferenciação e flexibilização do ensino médio, permeada por fortes dissensos entre empresários (governo) e sociedade civil sobre os fins da educação pública, deflagra-se, portanto que o processo de implementação da reforma paraense, para além de mera execução de um plano, constitui-se em um espaço de tomada de decisões que influenciam sua configuração, cujo processo de implementação está sendo imposta com a mudança curricular minimalista, [...] (NEGRÃO; HORA, 2019, p. 6).

Quadros (2019) dá uma importante contribuição a respeito do NEM por meio do seguinte trabalho “A Atuação da Burguesia na Reforma do Ensino

Médio”. O autor analisa a participação do empresariado nas audiências da medida provisória 746/2016, materializada, em 2017, na Lei 13.415/2017, que reformou o Ensino Médio.

Em suas considerações, Quadros (2019, p. 7) disserta que

a reforma empreendida pela medida provisória segue a tendência global de reformas curriculares, sobretudo no que diz respeito a flexibilização do currículo ainda que não procure aproximar o financiamento e infraestrutura em relação aos países que supostamente serviram de base para a proposta.

Quadros (2019, p. 7) também acrescenta que o empresariado que atua na orientação das políticas educacionais [...] parece se unir nas pautas educacionais, aceitando e legitimando as orientações do imperialismo, propostas pelos organismos multilaterais, aos quais a reforma atendeu diretamente. O autor fecha sua exposição demarcando que

[...], a reforma também atendeu as diretrizes propostas pela OMC (cf. SIQUEIRA, 2004) em diversos aspectos, dos quais alguns foram elogiados pelos empresários durante as audiências: a liberalização de serviços por meio da indução das parcerias, sobretudo com as instituições de educação à distância; a baixa regulamentação nestas parcerias e com o “notório saber” para o itinerário da educação profissional; a alta flexibilidade proposta na reforma (QUADROS, 2019, p. 7).

Gonçalves (2019), em seu trabalho “Novo Ensino Médio? Quem conhece não aprova!”, analisa as percepções dos estudantes secundaristas do 1º ao 3º anos sobre a reforma educacional. Este é de longe um dos textos mais importantes, pois se dispõe a escutar a classe mais afetada pela política reformista do NEM.

A autora salienta que a análise dos dados nos permite inferir que a maioria dos jovens não aprova o “Novo Ensino Médio”, mesmo possuindo pouco conhecimento sobre as mudanças previstas com a implementação da reforma (GONÇALVES, 2019). Em seus resultados, ela apresenta o seguinte:

No que se refere as mudanças propostas os estudantes secundaristas expressaram que não estão de acordo com a determinação da oferta de português e matemática como únicas disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio. Consideram que atualmente **o ensino é precário** e que essas disposições iriam fragilizá-lo ainda mais. A partir das respostas abertas, percebeu-se uma **preocupação com a perspectiva do futuro**, com a possibilidade de ausência de alguns conteúdos, uma vez que a **fragmentação e fragilização do ensino**, coloca os **estudantes de escolas públicas em desvantagem em relação dos alunos de escolas particulares**, que provavelmente teriam a possibilidade de conformar os seus currículos abrangendo todas as disciplinas (GONÇALVES, 2019, p. 5 **grifo meu**).

Outro ponto importante na discussão do NEM é a questão de seu caráter dual. Gonçalves (2019, p. 5) acrescenta que “esta perspectiva da dualidade está

relacionada aos aspectos de empregabilidade e de preparação de “mão de obra barata” presentes na proposta da reforma do Ensino Médio”.

Reis (2021) apresentou os resultados de sua pesquisa de pós-doutorado, sob o título de “Reforma e BNCC do Ensino Médio: considerações de docentes de Sociologia de escolas estaduais de Pouso Alegre/MG”. A autora enfatiza questões como flexibilização do currículo, precarização e privatização do ensino e tem como objetivo apresentar considerações de docentes de sociologia sobre as repercussões da reforma do ensino médio e da implantação da BNCC no ensino da disciplina, bem como na prática e identidade docentes (p. 2).

No trabalho analisado anteriormente, Gonçalves (2019) avalia a percepção dos estudantes; em contrapartida, o trabalho de Reis (2021) traz a percepção de docentes de sociologia sobre a BNCC e Ensino Médio reformado. Entretanto, o trabalho de Reis (2021), na configuração apresentada na 40ª Reunião Nacional da ANPEd no GT09, não traz grandes contribuições para a pesquisa em andamento, contudo, vale salientar dois pontos que chamam atenção nos resultados das entrevistas.

Primeiramente, todos os professores e professoras entrevistados por Reis (2021) afirmaram que suas escolas não estavam desenvolvendo as adequações dos currículos à nova BNCC por dois motivos: a) “ela não tinha sido implementada na prática” e b) “a Superintendência Regional de Ensino (SER) do estado de Minas Gerais ainda não havia elaborado e divulgado o currículo de Referência para o novo Ensino Médio”. Segundo os professores, “não houve discussões sobre o ensino médio, apenas comentários superficiais por parte dos gestores” (REIS, 2021).

O trabalho de Ribeiro (2021), “Programa ‘Novos Caminhos’ Como um Desdobramento da Reforma do Ensino Médio: o que há de novo?”, trata-se de uma pesquisa de doutorado em andamento que investiga os processos formativos educacionais para as juventudes no Brasil.

De forma geral, o trabalho de Ribeiro (2021) questiona alguns pontos relevantes, entretanto, o que mais se destaca são suas últimas considerações. A autora advoga que as pseudomudanças na escolarização das juventudes brasileiras atendem a pressões econômicas e políticas nacionais e internacionais e nascem no bojo de outras reformas com vistas à ideologia “ultraliberal” (RIBEIRO, 2021, p. 3).

Por fim, Ribeiro (2021, p. 3) entra em uma discussão sobre a pedagogia das competências, em pontos que convergem com os estudos de Dardot; Laval (2016):

essa pedagogia da “flexibilização” coopera com uma formação que maximiza o tempo produtivo, que materializa expressões atuais da divisão internacional do trabalho globalizado, no qual a classe trabalhadora vem

sendo cada vez mais desestruturada, desarticulada e alienada, dados os processos de terceirização, trabalho sem contrato e autoempresendedor.

Ainda com base nos estudos de Gonçalves (2019), podemos entender que a implementação do “Novo Ensino Médio” terá como efeitos tanto a redução da possibilidade de ingresso na universidade quanto uma dificuldade para os estudantes das camadas populares e egressos das escolas públicas se inserirem dignamente no mercado de trabalho, podendo criar ainda mais “homens-empresa”.

Silva; Martini (2021) escrevem sobre os impactos da reforma do Ensino Médio em seu trabalho “A Contra-reforma⁵ do Ensino Médio em Santa Catarina: impactos sobre o trabalho e a formação continuada dos trabalhadores da educação”. As autoras analisam os impactos da Contrarreforma em 120 escolas-piloto da rede estadual de Santa Catarina a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica e documental.

Antes de discutirmos os resultados apresentados pelas autoras, é importante sabermos o que elas entendem como contrarreforma. Elas buscaram apoio no texto de Ramos; Frigotto (2016), os quais afirmam que a Lei 13.415 é “expressão do pensamento conservador” e, conseqüentemente, resultado do movimento neoliberal e reformista que se iniciou em 2009.

As autoras apresentam alguns resultados sobre esses impactos, incluindo a formação dos trabalhadores da educação. Silva; Martini (2021, p. 1, **grifo meu**) expressam que:

essa formação se constitui em uma estratégia política para viabilizar a implementação dos propósitos da contra-reforma do ensino médio no sentido de produzir uma **formação dos jovens precarizada** e alinhada aos **interesses do empresariado** e, portanto, do **sistema produtivo capitalista**, impactando sobre suas **condições de trabalho**.

Silva; Martini (2021), Negrão; Hora (2019), Quadros (2019) e Gonçalves (2019) possuem a mesma visão quanto à Lei 13.415, enxergando-a como reducionista, utilitarista e dualista, cujo objetivo é, ainda que “de forma indireta”, precarizar a educação dos jovens – ainda mais –, sendo diretamente alinhada aos interesses do empresariado, conseqüentemente impactando o próprio sistema capitalista e as condições de trabalho.

Ao abordar os impactos que essa nova educação precarizada traz para a juventude, as autoras acrescentam o vínculo que se estabeleceu com instituições privadas que ofertam cursos de formação continuada para professores, tais como o Instituto Ayrton Senna. Suas capacitações promovidas incluem algumas relacionadas à educação socioemocional, servindo ao propósito desse movimento

5 As autoras se utilizaram da grafia Contra-reforma em vez de Contrarreforma por terem se fundamentado no texto de Ramos; Frigotto (2016).

neoliberal que enaltece a importância da individualidade e da competição, bem como a proliferação do “sonho empreendedor”.

Essas questões são elencadas nas considerações de Dardot; Laval (2016, p. 342) ao discutirem os tópicos “A ‘gestão da alma’ e a ‘gestão da empresa’” ao frisar que, os “gerentes da alma”, [...], introduzindo uma nova forma de governo que consiste em guiar os sujeitos, fazendo-os assumir plenamente a expectativa de certo comportamento e certa subjetividade no trabalho. Com isso, é possível evidenciar que a questão da educação socioemocional serve a um propósito no movimento neoliberal, principalmente na repercussão do “sonho empreendedor”.

Em suma, essa psicologização no contexto educacional evidência que a gestão neoliberal busca/precisa “fabricar para si mesmo um eu produtivo, que exige sempre mais de si mesmo e cuja autoestima cresce, paradoxalmente, com a insatisfação que se sente

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas considerações se fazem necessárias sobre os trabalhos apresentados neste exposto e elucidam os objetivos que versam sobre compreender as produções apresentadas, pois abordam a política pública de “reformulação/reconfiguração” do “Novo” Ensino Médio, discorrendo sobre os apontamentos, diferenças, consensos e resultados produzidos nas pesquisas.

Primeiramente, há um consenso entre boa parte dos autores sobre o caráter dualista, utilitarista e fragmentado da Lei n. 13.415/2017. Em segundo lugar, os oito artigos analisados apresentam boas contribuições a respeito do objeto, entretanto, apenas dois deles abordam o papel que a burguesia/empresariado brasileiro exerceu nas conferências e, posteriormente, na promulgação da reforma do Ensino Médio. Em terceiro lugar, é sabido que estamos vivenciando o movimento neoliberal e, conseqüentemente, uma crise de “governamentalidade⁶” e o “gerencialismo da educação”. Todavia, apenas um dos trabalhos discutidos enfatiza a questão neoliberal, a saber Monteiro; Silva (2019), pois Ribeiro (2021) utiliza o conceito de “ultraliberal”, enquanto Marques; Santos (2017) abordam a Agenda pós-2015, mas não falam diretamente em neoliberalismo.

Outro ponto que merece um pouco de atenção é a introdução da educação socioemocional nos ambientes escolares, trazida no bojo dos resultados de Silva; Martini (2021), que servem aos propósitos da educação enquanto mercadoria. Assim, ao pontuarem a questão da gestão neoliberal, Dardot; Laval

6 É um conceito empregado por Foucault. Dardot; Laval (2016, p. 18) explicam que ele “foi introduzido precisamente para significar as múltiplas formas pelas quais homens podem ou não pertencer a um governo”. Foucault chama de ‘governamentalidade’ o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si.

(2016) demonstram todas as considerações realizadas pelos autores no decorrer do exposto, uma vez que os trabalhos de Gonçalves (2019), Machado (2019), Negrão; Hora (2019), Monteiro; Silva (2019), Quadros (2019), Reis (2021), Ribeiro (2021) e Silva; Martini (2021) enfatizam que a “reforma” do NEM contribui para uma formação precarizada e fragilizada que atende aos interesses do empresariado e afeta drasticamente as condições de trabalho.

Não é à toa que Karl Marx, em seu “O 18 de Brumário de Luís Bonaparte” (2011), afirma que, “*a história se repete, a primeira vez como tragédia, e a segunda como farsa*”, sendo justamente o que tem acontecido com a educação básica no Brasil.

Da década de 1930 até a chegada ao poder de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), tinha-se uma educação de nível médio vinculada à educação profissional, o que foi posteriormente desfeito. Agora, em pleno ápice do século XXI, essa vinculação retorna inserida dentro do contexto reformista do “Novo” Ensino Médio.

Ainda que o próprio NEM e a Formação Técnica e Profissional (FTP) tenham “ressurgido” com o intuito de combater problemas como evasão escolar, déficit de vagas, falta de professores, baixo desempenho da etapa, entre outros problemas, ancorando-se na premissa de atender as necessidades e expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil, não é possível desvinculá-la dos ideais neoliberais que mercadificam a educação e até mesmo os indivíduos.

Em suma, se antes a Formação Técnica e Profissional (FTP) servia para “dar oportunidades aos filhos do proletariado”, atualmente passa a contribuir tão somente para a formação de um “exército de reserva”, reforçando ainda mais a divisão da sociedade em classes ao gerar mão de obra barata.

REFERÊNCIAS

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. 416p.

GONÇALVES, S. R. V. Novo Ensino Médio? Quem conhece não aprova! **39ª Reunião Nacional da ANPED – Educação Pública e Pesquisa: ataque, lutas e resistências**, Niterói/RJ, 20 a 24 out., 1-6, 2019.

MACHADO, P. H. S. S. O sentido da política educacional no capitalismo dependente, o Ensino Médio e a Lei 13.415/17: qual o propósito de reformar a formação secundária brasileira? **39ª Reunião Nacional da ANPED – Educação Pública e Pesquisa: ataque, lutas e resistências**, Niterói/RJ, 20 a 24 out., 1-8, 2019.

MARQUES, H. J.; SANTOS, F. A. A Qualidade da Educação Como Prioridade da Agenda Pós-2015: mais do mesmo? **38ª Reunião Nacional da ANPED, Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência**, 1º a 05 de out., São Luís/MA, 1-16, 2017.

MARX, K. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011. 169p.

MONTEIRO, S. R. M.; SILVA, M. L. O Itinerário Técnico e Profissional na Reforma do Ensino Médio: o protagonismo do retrocesso. **39ª Reunião Nacional da ANPEd - Educação Pública e Pesquisa: ataque, lutas e resistências**, Niterói/RJ, 20 a 24 out., 1-7, 2019.

NEGRÃO, A. R. M.; HORA, D. L. O “Novo” Ensino Médio Paraense da Lei nº. 15.415/2017: dissensos, disputas e resistências. **39ª Reunião Nacional da ANPEd - Educação Pública e Pesquisa: ataque, lutas e resistências**, Niterói/RJ, 20 a 24 out., 1-8, 2019.

NOSELLA, P. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

QUADROS, S. F. A Atuação da Burguesia Brasileira na Reforma do Ensino Médio. **39ª Reunião Nacional da ANPEd - Educação Pública e Pesquisa: ataque, lutas e resistências**, Niterói/RJ, 20 a 24 out., 1-8, 2019.

REIS, D. M. Reforma e BNCC do Ensino Médio: considerações de docentes de Sociologia de escolas estaduais de Pouso Alegre/MG. **40ª Reunião Nacional da ANPEd – Educação Como Prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!** Universidade Federal do Pará, set. Out., 1-5, 2021.

RIBEIRO, G. L. C. Programa “Novos Caminhos” Como Desdobramento da Reforma do Ensino Médio: o que há de novo? **40ª Reunião Nacional da ANPEd – Educação Como Prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!** Universidade Federal do Pará, set. Out., 1-4, 2021.

SILVA, F. L. G. R.; MARTINI, T. A. A Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina: impactos sobre o trabalho e a formação continuada dos trabalhadores da educação. **40ª Reunião Nacional da ANPEd – Educação Como Prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!** Universidade Federal do Pará, set. Out., 1-6, 2021.

LETRAMENTO ESTATÍSTICO EM PERSPECTIVA DIALÓGICA: OS SABERES E A RESPONSABILIDADE ÉTICA

Anderson Salvaterra Magalhães

Manassés Pereira Nóbrega

INTRODUÇÃO

A palavra *estatística* pode evocar diferentes significados na cultura, especialmente, na cultura urbana, interpelada pela pululante rede midiática. Recém finda uma pandemia mundial de SARS-CoV-2, uma série de termos como “crescimento exponencial”, “número relativo de vítimas”, “achatamento da curva”, entre outros, foram vulgarizados na discussão entre especialistas, como infectologistas, na cobertura jornalística da pandemia, na interação informal em redes sociais. Isso tornou patente o que sempre esteve, ao menos, latente no cotidiano da sociedade contemporânea: muitas das informações que circulam são emolduradas por parâmetros estatísticos, e a participação sociocultural se vê implicada na produção e interpretação de dados.

Neste capítulo, discute-se como a apropriação do saber estatístico tem se desenhado como condição de cidadania a partir de dois pontos chave. Um deles diz respeito ao entendimento de que a estatística constitui um saber que articula, a um só tempo, o mundo teórico e o mundo vivido, experiencial. O outro concerne a compreensão de que *letramento* viabiliza a articulação do saber estatístico para a participação responsável na cultura contemporânea.

Para tanto, consideram-se duas premissas aqui apresentadas sem hierarquia de relevância. A primeira é o entendimento de que qualquer produção linguageira, mesmo aquela que concebe o pensamento teórico, é imbuída de responsabilidade ética. No início do século XX, o pensador russo Mikhail Bakhtin esboça um ensaio em que sustenta a indissociabilidade entre o agir culturalmente validado e a inescusável responsabilidade ética daquele que age (BAKHTIN, 2010). Segundo o autor, o lugar histórico-social único ocupado pelo indivíduo faz com que seu agir, uma vez validado pela cultura, isto é, seu agir significado socialmente, configura uma participação inalienável. Assim como ninguém pode fisicamente ocupar o lugar de outrem, não há como se eximir da responsabilidade ética do agir na cultura. E o autor complementa: mesmo no domínio

teórico, aquele em que o objeto do dizer se sobressai àquele que o diz, o agente não é eximido de sua responsabilidade. Não há como agir pela linguagem sem implicar-se eticamente.

Isso significa dizer que, mesmo no exercício de práticas orientadas pelo e para o saber teórico, a produção sociocultural sempre articula o saber abstrato e o saber experiencial. Também vale considerar que a recíproca é verdadeira. Nas palavras do autor, em qualquer ato com valor na cultura, há, como um Jano bifronte, o encontro do mundo da cultura - aquilo que independe do indivíduo - com o mundo da vida, do vivido - aquilo que depende do indivíduo. Esse encontro é, invariavelmente, interpelado por valoração. Agir na cultura é, desse ponto de vista, posicionar-se pela linguagem. (BAKHTIN, 2010).

A segunda premissa que fundamenta a discussão neste capítulo é a visada sociocognitiva do saber humano, especialmente em chave ecológica, que integra natureza e cultura. (DUQUE, 2018). Segundo Tomasello (1995; 2007), a cognição humana emerge de condições onto e filogenéticas, o que vem ao encontro do entendimento de que a mente humana funciona, seguindo a metáfora do computador, como um processador de símbolos. (DAWSON, 2013). E tal como um processador - ou uma inteligência artificial utilizada para identificação biométrica, por exemplo - o cérebro humano funciona à base de um processo inferencial e, portanto, estatístico, de reconhecimento de padrões, os quais, uma vez aprendidos, são incorporados fora do alcance do sistema consciente e automatizados. (KAHNEMAN, 2012). Estes padrões vão desde o autorreconhecimento do próprio rosto no espelho ou o de uma pessoa querida, até o cálculo de uma medida estatística ou a interpretação do gráfico de uma pesquisa.

A visada sociocognitiva em perspectiva ecológica permite identificar não só a base biológica que viabiliza o conhecimento estatístico, como sua dimensão distribuída. Eis a razão para o letramento estatístico figurar entre os pontos chave da cidadania nos dias de hoje.

LETRAMENTO ESTATÍSTICO E RESPONSABILIDADE ÉTICA

A noção de letramento (*literacy*) surge, no mundo anglófono, no século XIX, remetendo a habilidades letradas, condizentes não apenas com a escrita, como principalmente com o universo estético canônico. (BROCKMEIER; OLSON, 2009). Contemporaneamente, porém, *letramento* nomeia não habilidades, mas práticas histórico-sociais, e não se limita às letras, mas abarca a dimensão linguageira multimodal por meio das quais se estabelecem as mais variadas relações sociais. (BROCKMEIER; OLSON, 2009). Dessa perspectiva atual de letramento, assume-se o conhecimento estatístico como prática social relevante para participação na cultura. Isso autoriza tratar do letramento estatístico


como desenvolvimento de condições sociocognitivas para o agir na sociedade. Letramento estatístico, portanto, atrela-se à responsabilidade ética inerente ao engajamento na vida social.

Em seu discurso presidencial, proferido para a Associação Americana de Estatística, o estatístico matemático Samuel S. Wilks, parafraseando o escritor H. G. Wells, escreveu: “Um dia, o pensamento estatístico será tão necessário para uma cidadania eficiente quanto a habilidade de ler e escrever”. (WILKS, 1951, p. 5). Wilks (e Wells!) não poderia(m) ser mais certo(s) em sua previsão. O avanço da informática e da tecnologia, o aumento de acessibilidade à Internet, a explosão de redes sociais e de plataformas digitais têm feito do século XXI o século da informação. A quantidade de dados produzidos diariamente é inimaginável. Nesse cenário produtivo, a Estatística cada vez mais torna-se necessária, sendo uma ferramenta útil na coleta, resumo e análise desses dados, transformando informação em conhecimento confiável que serve de base para as tomadas de decisões de governos, empresas e pessoas.

Reconhecendo a importância da Estatística na formação do cidadão, muitos pesquisadores da Educação Matemática têm se dedicado ao processo de ensinar e de aprender esse conteúdo, visando o desenvolvimento da autonomia intelectual, social e cultural do aluno-cidadão. Para tanto, é comum usar a expressão *letramento estatístico*, definida pela primeira vez por Katherine Wallman como sendo “a habilidade de entender e avaliar criticamente resultados estatísticos que permeiam nossas vidas diárias, aliada à habilidade de reconhecer as contribuições do estatístico para a tomada de decisões públicas e privadas, profissionais e pessoais.” (WALLMAN, 1993, p. 1; KATAOKA *et all.*, 2011, p. 874 - tradução dos autores). Ainda de acordo com Gal (2021), o letramento estatístico pode ser definido como “a motivação e a habilidade de acessar, compreender, interpretar, avaliar criticamente e, se for o caso, expressar opiniões sobre mensagens estatísticas, argumentos relacionados a dados ou questões envolvendo incerteza e risco.” (GAL, 2021, p.41). Tais habilidades são imprescindíveis para o cidadão contemporâneo, uma vez que o entendimento estatístico é fundamental para muitas das decisões tomadas nas sociedades atuais (não só na coletividade, mas a nível individual também).

Gal (2019, 2021) também propõe um modelo que busca representar como se dá o processo de letramento estatístico em adultos. Ele sugere que dois componentes são requisitos importantes para tal consecução: os elementos de conhecimento e os elementos de disposição da pessoa, conforme no quadro 1.



Quadro 1: Modelo de Letramento Estatístico

Elementos de Conhecimento	Elementos de Disposição
<ul style="list-style-type: none"> ● Habilidades de letramento ● Conhecimento estatístico ● Conhecimento matemático ● Conhecimento do contexto ● Questões críticas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Crenças e atitudes ● Postura crítica
 <p>Letramento Estatístico</p>	

Fonte: Gal (2002 - Tradução dos autores)

Nota-se que esse modelo integra conhecimento teórico e experiencial, o que evidencia que a responsabilidade ética é inerente ao saber estatístico. Afinal, não há como acionar crenças e posicionamento crítico e se eximir da responsabilidade implicada em tal agenciamento. Isso permite redesenhar o modelo da seguinte maneira:

Quadro 2: Modelo Dialógico de Letramento Estatístico

Dimensão Teórica	Relações Dialógicas	Dimensão Experiencial
<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento Estatístico ● Conhecimento Matemático 	<p>Crenças, Atitudes</p> <p style="text-align: center;"></p> <p>Postura crítica</p> <p style="text-align: center;"></p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Habilidades de Letramento ● Conhecimento do Contexto
<p>Letramento Estatístico</p>		

Fonte: Os autores, adaptado de Gal (2002)

O que está em jogo no letramento estatístico não parece ser um conjunto de conhecimentos ou de saberes, de um lado, e uma lista de disposições, de outro. O letramento estatístico parece emergir de relações que articulam aquilo que diz respeito à dimensão teórica e aquilo que diz respeito à dimensão experiencial. De que natureza seriam tais relações? Seguindo Bakhtin (2016a, 2017), essas relações se caracterizam como dialógicas, posto que se dão para além das relações lógicas - e não em contraposição a elas - e implicam aquele que se posiciona no mundo pela linguagem. Ainda que pela simples compreensão (2016b),

o indivíduo engaja-se na vida sociocultural ao integrar saberes lógico-formais em situações vivenciais concretas. Isso permite reinterpretar o modelo de letramento estatístico proposto por Gal (2002) considerando as crenças, atitudes e posicionamento crítico como as relações dialógicas que estabelecem a ponte entre as dimensões interdependentes.

A ESTATÍSTICA NO COTIDIANO E NO ENSINO

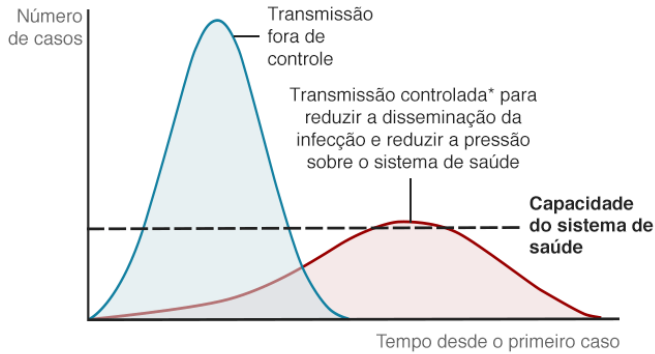
Durante a pandemia do SARS-CoV-2, era muito comum observar, nos noticiários da TV ou em outros meios digitais, uma enxurrada de gráficos sobre o número de casos, de pessoas hospitalizadas, de mortes, bem como de curados. No bojo da discussão sobre quais as melhores medidas para lidar com a pandemia - isolamento, *lockdown*, medicação e vacinação -, uma expressão tornou-se muito comum, principalmente nas demonstrações estatísticas: “o achatamento da curva”.

Em termos práticos, por *achatamento da curva* enfatizava-se a importância de o contágio do vírus acontecer de modo mais lento e gradual no tempo, permitindo assim que os sistemas de saúde pudessem atender os doentes com necessidades hospitalares sem extrapolar suas capacidades. Para isso, era necessário reduzir a taxa de infecção, diminuindo o ritmo de infecções no tempo.

Em termos matemáticos, define-se a função exponencial como $f(x) = a \cdot b^x$. Assim, *achatar a curva* significava reduzir, ao máximo possível, o valor da constante real a que representa a base da função exponencial e descreve o comportamento do aumento no número de casos de contaminação pelo SARS-CoV-2, conhecida como fator de proporcionalidade ou taxa de infecção. No entanto, além de saber o ritmo de infecção e o número de novos casos por dia, era importante também perceber o impacto das ações dos sistemas de saúde bem como das medidas sociais e governamentais que regiam o comportamento da população, com destaque para o isolamento social. Esse impacto pode ser observado por meio de uma função logística, seu gráfico e seus parâmetros. Veja, por exemplo, o gráfico publicado pela BBC em notícia do dia 13 de março de 2020:

Figura 1: Gráfico publicado pela BBC Brasil

Como se achata a curva da epidemia?



*com medidas como orientar higiene adequada das mãos, adotar trabalho remoto, limitar eventos públicos e restringir viagens internacionais

Fonte: Esther Kim, Carl T. Bergstrom, Universidade de Washington



Fonte: BBC Brasil⁷

A leitura do gráfico na matéria jornalística on-line requer a mobilização de saberes teóricos para fazer sentido da experiência pandêmica. Aplicando o modelo dialógico de letramento estatístico (cf. Quadro 2), identificam-se os seguintes elementos:

Quadro 3: Interpretação estatística

Dimensão Teórica	Relações Dialógicas	Dimensão Experiencial
<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento estatístico <ul style="list-style-type: none"> ○ população e amostra ○ variabilidade ○ medidas de centro ● Conhecimento matemático <ul style="list-style-type: none"> ○ taxa de variação ○ porcentagem ○ equações e expressões numéricas ○ função exponencial ○ função logística 	<ul style="list-style-type: none"> ● Crenças e atitudes <ul style="list-style-type: none"> ○ Alinhamento político (pró ou contra o governo) <p style="text-align: center;">↔</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Postura crítica <ul style="list-style-type: none"> ○ Qual a fonte dos dados? ○ Que significam os vieses da apresentação desses dados? <p style="text-align: center;">↓</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Habilidades de letramento <ul style="list-style-type: none"> ○ capacidade de processar informação simbólica multimodal (elementos verbais e visuais do gráfico) ● Conhecimento do contexto <ul style="list-style-type: none"> ○ pandemia mundial de SARS-CoV-2 declarada pela OMS em 11 de março de 2020 ○ formas de contágio, prevenção e tratamento ○ políticas públicas de saúde ○ cenário político brasileiro
<p>Letramento estatístico em chave dialógica</p>		

Fonte: Os autores

7 Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-51850382>>. Acesso em 20 maio 2023.

Nessa breve e superficial descrição do funcionamento dialógico das práticas de letramento estatístico implicadas na leitura de uma matéria jornalística, observa-se que, para compreender o significado de *achatamento da curva*, o indivíduo necessita de alguns conhecimentos e habilidades para lidar, entender e se posicionar diante dessas mensagens/informações e, pelas relações dialógicas que ligam a dimensão lógica à experiencial concreta, instalar-se como cidadão. Dentre outros conceitos lógico-formais, era necessário, por exemplo, ter algum conhecimento das medidas de tendência central (média, moda, mediana), de taxa de variação, de porcentagem, noções de população e amostra, noções de função exponencial e logística, além de boas habilidades de leitura e interpretação de gráficos.

Todo esse conhecimento é (deveria ser!) matéria disciplinar do currículo da Educação Básica, conforme orienta a *Base Nacional Comum Curricular - BNCC* (BRASIL, 2018), além das habilidades dele decorrentes. Por exemplo, competências, habilidades, objetos de aprendizagem e desenvolvimento concernentes ao currículo de Matemática para a Educação Básica elencados na BNCC e relacionados com o conceito de letramento estatístico discutido neste capítulo são apresentados no Quadro 4.

Quadro 4: Diretrizes curriculares para o ensino de Estatística na Educação Básica



Nível de Ensino	Competências, Habilidades, Objetos de Aprendizagem e Desenvolvimento
Educação Infantil	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> (EI03ET03) Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação <input type="checkbox"/> (EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes <input type="checkbox"/> (EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos
Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> (EF01MA21) Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples <input type="checkbox"/> (EF03MA27) Ler, interpretar e comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativos <input type="checkbox"/> (EF05MA24) Interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões <input type="checkbox"/> (EF08MA23) Avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa <input type="checkbox"/> (EF09MA21) Analisar e identificar, em gráficos divulgados pela mídia, os elementos que podem induzir, às vezes propositalmente, erros de leitura, como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão de informações importantes (fontes e datas), entre outros

Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> (EM13MAT102) Analisar tabelas, gráficos e amostras de pesquisas estatísticas apresentadas em relatórios divulgados por diferentes meios de comunicação, identificando, quando for o caso, inadequações que possam induzir a erros de interpretação, como escalas e amostras não apropriadas <input type="checkbox"/> (EM13MAT304) Resolver e elaborar problemas com funções exponenciais nos quais seja necessário compreender e interpretar a variação das grandezas envolvidas, em contextos como o da Matemática Financeira, entre outros <input type="checkbox"/> (EM13MAT202) Planejar e executar pesquisa amostral sobre questões relevantes, usando dados coletados diretamente ou em diferentes fontes, e comunicar os resultados por meio de relatório contendo gráficos e interpretação das medidas de tendência central e das medidas de dispersão (amplitude e desvio padrão), utilizando ou não recursos tecnológicos <input type="checkbox"/> (EM13MAT316) Resolver e elaborar problemas, em diferentes contextos, que envolvem cálculo e interpretação das medidas de tendência central (média, moda, mediana) e das medidas de dispersão (amplitude, variância e desvio padrão)
--------------	---

Fonte: Brasil (2018)

Aplicando esses fragmentos das diretrizes ao modelo dialógico de letramento estatístico, obtém-se o seguinte:

Quadro 5: Diretrizes curriculares para a interpretação estatística

Dimensão Teórica	Relações Dialógicas	Dimensão Experiencial
<ul style="list-style-type: none"> ● Conhecimento estatístico <ul style="list-style-type: none"> ○ EM13MAT102 ○ EM13MAT202 ○ EM13MAT316 ● Conhecimento matemático <ul style="list-style-type: none"> ○ EM13MAT316 ○ EF03MA27 ○ EM13MAT304 ○ EM12MAT304 ○ EM13MAT304 	<ul style="list-style-type: none"> ● Crenças e atitudes <ul style="list-style-type: none"> ○ EF09MA21  <ul style="list-style-type: none"> ● Postura crítica <ul style="list-style-type: none"> ○ EI03ET03 ○ EM13MAT102; ○ EF08MA23 	<ul style="list-style-type: none"> ● Habilidades de letramento <ul style="list-style-type: none"> ○ EI03ET04; EI03ET08; ○ EF01MA21; EF03MA27 ● Conhecimento do contexto <ul style="list-style-type: none"> ○ EF05MA24 ○ EF03MA27 ○ EF03MA27 ○ EM13MAT316
<p>Letramento estatístico em chave dialógica</p>		

Fonte: Os autores

Evidentemente, não se trata de uma lista exaustiva das competências e habilidades previstas nos documentos oficiais atinentes ao complexo fenômeno do letramento estatístico. O quadro 5 serve apenas para ilustrar como as diretrizes curriculares da educação formal básica também projetam o desenvolvimento das condições sociocognitivas para o exercício ético e responsável da cidadania

por meio das práticas sociais que mobilizam o saber estatístico.

A plausibilidade biológica da identificação de padrões, uma das premissas desta discussão, justifica a viabilidade do ensino formal das competências e habilidades necessárias para a interpretação de dados. Todavia, o letramento estatístico não é resultado causal dessas competências e habilidades, mas condição emergente das relações dialógicas que entrelaçam as dimensões teórico-formal e experiencial-social.

No âmbito do ensino, visando desenvolver o letramento estatístico, o professor deve não apenas ter conhecimento dos conteúdos necessários a serem ensinados, mas também entender o modo como seus alunos aprendem. Compreender os meios e os processos usados pelo aluno para aprender um novo conteúdo, tais como os conteúdos de Estatística, é de fundamental importância para direcionar o planejamento da aula, a metodologia a ser utilizada bem como a avaliação da aprendizagem. Dominar os conceitos técnicos é o passo inicial para o desenvolvimento do letramento estatístico. Além disso, é importante saber localizar o universo teórico no escopo da vida social para que se promovam as relações dialógicas das quais emerge o letramento estatístico. Dito de outro modo: é importante que o ensino formal se dê por práticas em que o conteúdo das disciplinas faça sentido sociocultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade simbólica do exemplo “achatamento da curva” deixa evidente como o letramento estatístico, na condição de fenômeno sociocultural, é condição para a instalação do cidadão ético, responsável. A representação gráfica da dinâmica da pandemia, ilustrada neste capítulo, mostrou que, para uma interpretação adequada das circunstâncias histórico-sociais semiotizadas em infográficos, diagramas, gráficos, entre outros recursos verbo-visuais mobilizados pelo jornalismo, se faz necessária não apenas uma clareza técnica/teórica, mas também uma clareza da vivência cultural.

Diante disso, a partir desse exemplo, esta discussão vem trazer duas principais contribuições: uma de refinamento conceitual e outra de esquematização metodológica. A correlação entre o letramento estatístico com a visão dialógica de linguagem e cultura vai ao encontro de tendências contemporâneas acerca do entendimento de letramento como prática social, mais do que mero conjunto de habilidades. Esse encaminhamento conceitual permite conciliar a plausibilidade biológica da abordagem sociocognitiva humana e a dimensão ética e social da experiência.

Com base nesse fundamento conceitual do fenômeno, propõe-se um modelo dialógico do letramento estatístico em que se procura compatibilizar o lógico e o vivencial pelas relações dialógicas. São as posturas éticas que estabelecem

a ponte entre as duas dimensões constitutivas do processo interpretativo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. M. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016a, p. 71-110.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016b, p. 11-70.
- BAKHTIN, M. M. Fragmentos dos anos 1970-1971. *In*: BAKHTIN, M. M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 21-56.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BROCKMEIER, J.; OLSON, D. R. The literacy episteme: from Innis to Derrida. *In*: OLSON, D.R.; TORRANCE, N. (Eds.) **The Cambridge Handbook of Literacy**. New York: Cambridge University Press, 2009, p. 3-22.
- DAWSON, M. R. W. **Mind, body, world: foundations of cognitive science**. OPEL (Open Path to Enriched Learning). Athabasca: AU Press, 2013.
- DUQUE, P. H. Percepção, linguagem e construção de sentidos: por uma abordagem ecológica da cognição. *In*: TENUTA, A. M.; COELHO, S. M. (Orgs.) **Uma abordagem cognitiva da linguagem** [livro eletrônico]: perspectivas teóricas e descritivas. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2018, p. 31-46.
- GAL, I. Adults' statistical literacy: Meanings, components, responsibilities. **International Statistical Review**, Netherlands, v. 70, n. 1, p. 1 - 25, 2002.
- GAL, I. Understanding statistical literacy: About knowledge of contexts and models. *In*: CONTRERAS, J. M.; GEA, M. M.; LÓPEZ-MARTÍN; M. M.; MOLINA-PORTILLO, E. (Eds.). **Anais de Actas del Tercer Congreso Internacional Virtual de Educación Estadística**, [evento remoto] 2019. p. 1 - 15. Disponível em: www.ugr.es/local/fqm126/civeest.html. Acesso em: 20 maio 2023.
- GAL, I. Promoting statistical literacy: challenges and reflections with a Brazilian perspective. *In*: MONTEIRO, C. E. F.; CARVALHO, L. M. T. L. (Eds.) **Temas emergentes em letramento estatístico**. Recife: Ed. UFPE, 2021, p. 37-59. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/666>. Acesso em: 20 maio 2023.
- KAHNEMAN, D. **Rápido e devagar: duas formas de pensar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

KATAOKA, V. Y.; VENDRAMINI, C. M. M.; SILVA, C. B. da; OLIVEIRA, M. H. P. de. Evidências de Validade de uma Prova de Letramento Estatístico: um estudo com estudantes universitários de cursos tecnológicos. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 24, n. 40, p. 873-895, dez. 2011.

TOMASELLO, M. Joint attention as social cognition. **Joint attention: Its origins and role in development**, *103130*, 103-130, 1995.

TOMASELLO, M. Cognitive Linguistics and first language acquisition. *In*: GEERAERTS, d.; CUYCKENS, H. **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics** New York: Oxford University Press, 2007, p. 1.092-1.112.

WILKS, S. S. Undergraduate statistical education. **Journal of the American Statistical Association**, v.46, n.253, p. 1-18, 1951.

WALLMAN, K. K. Enhancing statistical literacy: enriching our society. **Journal of the American Statistical Association**, Alexandria, v. 88, n. 421, p. 1-8, 1993.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: A AUSÊNCIA DO BRINCAR PRESENCIALMENTE E OS JOGOS VIRTUAIS⁸

Leonardo Felipe Gonçalves Duarte

Edina Amelia Alves

Rodrigo Gonçalves Duarte

Karina Paula da Conceição

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, o objetivo é trazer uma discussão a respeito do brincar interativo, em tempos de pandemia, que passou a ser virtual, com os distanciamentos sociais exigidos, pois, como ressaltam Pereira Junior e Machado (2021), a covid-19 trouxe sérios problemas para a vida coletiva, fazendo com que os jogos virtuais passassem a substituir, dentro dessa nova perspectiva de “normal”, o brincar corpo a corpo, em que as crianças interagem pessoalmente entre elas.

O meio virtual tornou-se cada vez mais presente, em tempos pandêmicos, visto que o isolamento social foi essencial para a preservação de vidas, fazendo com que as pessoas utilizassem cada vez mais as tecnologias para aprender, principalmente em ambientes como escolas (COSTA *et al.* 2020).

Diante disso, o presente trabalho foi norteado pelas seguintes questões: De que forma a pandemia impactou a educação infantil? E como o brincar interativo pode ser trabalhado em sala de aula virtual?

Para a composição deste estudo, escolheu-se o método de pesquisa bibliográfico exploratório. Segundo Sousa, Oliveira e Alves (2021), a pesquisa bibliográfica é uma metodologia que considera o que já tem escrito sobre a temática. Dessa maneira, trata-se de uma releitura de parte dos estudos já publicados sobre a temática. Os estudos foram buscados no Google Acadêmico, por meio de palavras-chave, e se estenderam aos autores clássicos, na perspectiva histórico-cultural que deu embasamento à temática.

O enfoque baseou-se nas análises de Minayo (2012), que compreende a

8 Agradecemos ao Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particulares (Prosup) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que proporcionou o apoio financeiro a este estudo.

interpretação como uma ação contínua do pesquisador e que é inacabada, tendo em vista que o sujeito humano é também um ser inacabado.

Com isso, a relevância deste estudo encontra-se em apresentar o brincar alternativo, de forma que os professores possam buscar, nos meios tecnológicos, maneiras de não deixar findar uma das missões da educação infantil, em tempos de isolamento social.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

Como ressalta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Educação Pré-escolar, termo utilizado até os anos de 1980, e expressão que relaciona a etapa a uma formação desligada da Educação Básica, visto que estava mais relacionado ao assistencialismo, com os cuidados e a educação de bebês e crianças pequenas. Com a edição da Constituição Federal de 1988, passa a ser dever do Estado atender às crianças de 0 a 6 anos, também reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), ao descrever que a educação infantil passa a ser uma parte da Educação Básica como um todo e a primeira etapa do ensino formal.

Mesmo integrada à Educação Básica, a educação infantil só passa a ser obrigatória por meio da Emenda Constitucional n. 59/2009, que estabeleceu que crianças e jovens com idades de 4 a 17 anos precisam estar com a matrícula ativa na Educação Básica. Assim, apenas as crianças de 4 e 5 anos deviam estar obrigatoriamente matriculadas em unidades escolares (BRASIL, 2017).

Para a BNCC, o ingresso na educação infantil passa a ser um rompimento com os laços afetivos familiares, e o primeiro degrau de socialização a ser atingido pela criança. Nesse sentido, as práticas de educar e cuidar, características desta etapa, visam não somente ao ato em si, mas fazer com que as vivências sejam ampliadas por meio da interação entre todas as crianças (BRASIL, 2017).

A BNCC ressalta a concepção de que criança passa a ser vista como um sujeito que é histórico; tem direitos; interage; relaciona-se; e prática, de forma cotidiana, aquilo que aprende de forma contínua, seja nas experiências pessoais ou nas coletivas; que é capaz de fantasiar; aprender; observar; elaborar hipóteses; e, principalmente, questionar (BRASIL, 2017).

Portanto, tanto a criança como a educação infantil passam a ser vistas, nos dias atuais, de forma mais inclusiva, e reconhecida; a educação infantil, como parte integrante da Educação Básica, e a primeira etapa dessa composição, assim como passa-se a entender a criança como um sujeito dotado de história e capaz de construir, com autonomia, o conhecimento.

O DESENVOLVIMENTO POR MEIO DAS BRINCADEIRAS, NA INFÂNCIA

O lúdico tem por origem a palavra *ludos*, do Latim, que significa jogo, e, quando associado à intenção de educar a pessoa que pratica tal ação, torna-se importante ferramenta, que incentiva o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (OLIVEIRA, 2002).

A criança, quando está realizando a atividade do brincar, externaliza as ações sociais que foram internalizadas, edificando seu próprio pensamento. Portanto, a linguagem, possui importante função no desenvolvimento infantil, à medida que formaliza as experiências e ainda colabora na categorização dos processos em construção (VIGOTSKY, 2007).

O comportamento do homem moderno, cultural, não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico. No processo do desenvolvimento histórico da humanidade, ocorreram mudança e desenvolvimento não só nas relações externas entre pessoas e no relacionamento do homem com a natureza; o próprio homem, sua natureza mesma, mudou e se desenvolveu (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 95).

Apoiados na teoria histórico-cultural, entende-se o brincar como um ato de interação social, em que ocorre a aprendizagem infantil, pois a brincadeira faz com que haja interação social entre as crianças que estão realizando o ato do brincar. Assim, de acordo com Vygotsky (2007), a criança pode se expressar de forma integral e aprender com as outras pessoas com as quais se relaciona durante o brincar.

O lúdico permeia todo o processo de desenvolvimento infantil, pois as crianças aprendem brincando o que, para elas, é bom e divertido. Para isso, o docente, quando está mediando a aprendizagem de seus alunos, deve propiciar situações nas quais o lúdico ajude, de maneira integral, o processo de internalização da criança. O professor necessita compreender que a sua função é muito relevante para esse processo, incentivando e abrindo novos caminhos, ao propor novas ideias para que a criança elabore por si mesma, de forma autônoma, o conhecimento (OLIVEIRA, 1997).

Na teoria escolhida, as funções, no desenvolvimento da criança, aparecem sempre de duas maneiras. A primeira é no nível social, e, depois, ocorre no nível individual. Dentre esses níveis, o primeiro é denominado de interpsicológico e, o segundo, é chamado de intrapsicológico. Isso se faz de forma comum para a atenção voluntária, assim como para a memória lógica e a formação de conceitos, na infância. Portanto, a teoria basicamente descreve que todas as funções superiores começam nas relações reais entre os sujeitos (VYGOTSKY, 2007)

Com isso, a apropriação, por meio do brincar, é um processo pelo qual toda criança passa, quando exerce a brincadeira, seja essa ação coordenada ou não. A aprendizagem infantil sempre pode ocorrer quando a criança brinca com seus amigos, interagindo socialmente e representando as funções sociais. Dessa forma, ela cria um mundo de imaginação, onde tudo é possível.

No princípio da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estado precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo (VYGOTSKY, 2007, p.108).

Portanto, as ações do brincar por meio de jogos e brincadeiras é efetiva, na vida da criança, pois ela interage socialmente, além de desenvolver as características cognitivas, nas quais os jogos e as brincadeiras auxiliam, de forma eficiente, segundo a teoria analisada.

Por isso, a brincadeira faz com que a criança que participa dela compreenda, assim, o lugar de seu colega, no brincar, uma vez que ela precisa interagir e se relacionar e, para que isso de fato ocorra, é necessário, segundo a perspectiva histórico-cultural, a presença do outro para que a aprendizagem e os processos de desenvolvimento possam acontecer. Além disso, o docente tem uma função a exercer, na brincadeira, que é a de mediador, e assim participar, observando e mediando situações de aprendizagem dentro da brincadeira (VYGOTSKY, 2007).

OCONTATOCORPORALNOBRINCAREMTEMPOSPANDÊMICOS

Um dos desafios da educação infantil, nos tempos pandêmicos, foi a ausência do contato corporal entre aluno e professor, pois, tanto os alunos quanto os professores, não estavam habituados ao ambiente virtual, no contexto escolar. Dessa forma, o professor de educação física e o pedagogo tiveram que refazer suas práticas, pensando não apenas na interação, de forma *on-line*, mas também dialogando com esses alunos, com o intuito de explorar o ambiente que é a sua casa (MATTIONI; LORENZONI, 2020).

E, a partir desse novo contexto de ensino e aprendizagem, levantamos os seguintes questionamentos: Como o brincar esteve presente no ensino remoto? E quais foram as possíveis estratégias de atividades para que a ausência do contato corporal fosse provida? Seguindo a linha de raciocínio desses questionamentos, iniciamos entendendo a importância da interação da criança com o adulto, na hora do brincar, para que a criança compreenda o seu papel social.

Sabemos que o brincar faz parte do processo de aprendizagem da criança,

e que, a partir do lúdico, além de aprender, começa a assimilar os papéis sociais, por meio de jogos simbólicos, jogos protagonizados, entre outros. Uma das formas de interação da criança com o adulto ocorre por meio de ações com objetos, pois, assim como Elkonin (2009, p. 220) pontua:

O processo de aprendizagem das ações com objetos, ou seja, com coisas que têm certa importância social, estritamente determinada, transcorre na criança somente na atividade conjunta com os adultos. Estes vão transmitindo pouco a pouco à criança o processo de execução do ato, que começa a realizar-se com autonomia.

Ou seja, a partir da mediação do adulto, a criança aprende a manipular o objeto, criando depois a autonomia, e também atribuindo significados para aquelas ações. A partir dessa colocação do autor, nota-se que a criança necessita do contato com o adulto, de alguma forma, para a aprendizagem de algo, e após aprender a ação, ela começa a atribuir sentidos para a atividade que está realizando através do jogo, como, por exemplo: quando uma criança ganha uma boneca, antes de brincar com essa boneca, provavelmente, ela já teve contato com alguma pessoa adulta fazendo alguma ação relacionada; vamos colocar que essa criança viu algum adulto penteando os cabelos, ou até mesmo seus pais e/ou responsáveis pentearam seus cabelos; então, a criança atribuirá a ação “pentear os cabelos” à sua brincadeira com a boneca (ELKONIN, 2009).

Nesse caso, a criança associou uma necessidade básica do cotidiano, o ato de pentear os cabelos, para a sua brincadeira, por meio do jogo de faz-de-conta. Essa ação também poderia ser realizada sem a boneca, com a criança reproduzindo a ação de pentear os cabelos consigo mesma (ELKONIN, 2009).

Dado esse exemplo da interferência do adulto direta, ou indiretamente, na ação da criança, atribuindo uma representação simbólica de uma ação cotidiana, voltamos agora à questão da ausência dessa interação, em tempos de pandemia, e quais as possíveis estratégias que os professores poderiam ter adotado para o brincar.

Apesar dos grandes desafios, devido a esse novo contexto, o brincar passou a acontecer por meio da mediação de pais e professores, pois ambos se reinventaram em estratégias para alcançar seus filhos e alunos, e se adaptaram às necessidades da criança, para que os objetivos do ensino continuassem sendo alcançados, assim como verifica-se na seguinte observação:

Diferente das outras modalidades a Educação Infantil, não admite Educação e Distância, por isto a construção educativa do momento, esteve bem longe do que se conhece nas instituições e da modalidade educativa a distância, ocorreu uma flexibilização do fazer pedagógico, houve um reinventar de práticas alinhando as possibilidades do momento, as concepções e marcos legais vigentes, as necessidades das crianças e suas famílias e o uso das tecnologias (CASTRO; V ASCONCELOS; ALVES, 2020, p.3).

Dentre as diversas estratégias, podemos elencar: as atividades manuais – com a criação de brinquedos, fabricados pelas próprias crianças, para que posteriormente pudessem utilizá-los em suas brincadeiras –; atividades artísticas – por meio da música, dança, teatro, entre outros, para que as crianças reproduzissem tanto cantando, quanto dançando, ou interpretando, cenas, músicas, coreografias, com as quais elas já estavam familiarizadas; podemos citar como exemplos as “*challenges*” de coreografias, que têm sido virais, em diversos aplicativos de mídias sociais –; e os jogos eletrônicos – a gamificação, de que trataremos a seguir, tem sido uma das principais estratégias que os professores adotaram nos tempos de pandemia (CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2020).

Em síntese, ainda sobressaem diversas estratégias que puderam ser adotadas para realizar ações corporais, por meio do brincar, nos tempos de pandemia, porém, é uma discussão a ser adotada posteriormente, dado que ainda estamos em tempos de descoberta.

O USO DA GAMEFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MEIO À PANDEMIA

Em tempos pandêmicos, uma das preocupações da escola foi como manter as crianças engajadas, e despertar nelas o interesse por aprender. Quando não se tem motivação, tudo fica mais complicado e com a educação infantil a questão toma proporções maiores. Muitas crianças perdem o gosto pelo aprender porque julgam que não há lugar para brincadeira. Infelizmente, muitos educadores agem de forma a inibir o brincar, trazendo implicações para a aprendizagem, pois crianças passam a entender o ambiente escolar como enfadonho.

O isolamento social afetou drasticamente o processo de ensino e aprendizagem, assim, a necessidade de oportunizar momentos lúdicos e, ao mesmo tempo, de aprendizado, foi intensificada (PEREIRA JUNIOR; MACHADO, 2021).

Considerando os eixos estruturantes da educação infantil, as interações e brincadeiras fazem parte da construção da aprendizagem, elencados na BNCC como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, na educação infantil:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, 2017 p. 38).

Diante dessa difícil realidade, manter as crianças engajadas, atentas e interessadas no processo de construir o aprendizado, mesmo em tempos de pandemia, tornou-se um desafio, e as práticas pedagógicas precisaram ser selecionadas

com zelo, na busca de estratégias eficazes que criassem, para as crianças, situações propícias para aprender brincando.

A tarefa apresentou-se bastante árdua, principalmente no contexto a distância. Assim, as metodologias ativas adotadas permitiram propor diferentes estratégias, que proporcionassem ao aluno oportunidades de interagir na construção do saber.

As Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011, p. 29).

São várias as formas de aplicação das metodologias ativas, dentre elas, estão o jogo e a gamificação. Por meio dos elementos do jogo, aliados aos objetivos de aprendizagem, é possível estimular a atenção das crianças e dar suporte à construção da aprendizagem. O jogo está cada vez mais presente na vida das crianças, nas mais variadas modalidades. Segundo Huizinga (2000, p. 24):

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (grifos no original).

Kapp (2012) define a gamificação como o uso de mecanismos, estética e pensamento dos jogos para engajar pessoas; motivar ações; promover conhecimento; e resolver problemas, ou seja, utilizar seus elementos em situações fora dos jogos.

Como elementos de jogos, em atividades gamificadas, podemos elencar: objetivos; regras; desafios; conflito; competição; cooperação; tempo; estruturas de recompensas; *feedback*; medalhas; *rankings*; narrativas; curva de interesse; estéticas, e fator *replay*; ou, ainda, o sistema de pontuações atribuídas de acordo com a finalização de determinadas atividades, subdivididas em diferentes níveis de dificuldade. Esses recursos podem ser utilizados como estratégias para aplicar diferentes conteúdos em um ambiente divertido e norteado pelos objetivos da aula.

A título de exemplo, o trabalho traz um jogo digital gratuito, disponível para as plataformas Windows, Android e IOS, que pode ser utilizado atrelado a atividades gamificadas, com a turma de educação infantil. O jogo chama-se GraphoGame. Desenvolvido pela empresa finlandesa Grapho Learn, é utilizado em vários países do mundo, e, no Brasil, foi lançado como ação do Ministério da Educação, no âmbito da Política Nacional de Alfabetização e do programa Tempo de Aprender.

No jogo são disponibilizadas interfaces para serem controladas pelo professor, nas quais ele gerencia e observa os níveis que os alunos atingem, e também oferece um modo doméstico, com o qual o jogador pode jogar *offline* em sua casa (BRASIL, 2020).

O *software* possui ambiente virtual para aprendizagem de habilidades fonológicas, com os sons da linguagem, que ajudam na alfabetização. Possui exercícios que trabalham a relação entre letras e sons da linguagem e, aos poucos, esses exercícios ficam mais difíceis, até trabalharem com sons de sílabas e de palavras completas (BRASIL, 2020).

Figura 1 - Cenário do jogo GraphoGame



Fonte: Manual do professor e usuário – GraphoGame.

O jogo digital mencionado pode tanto ser utilizado propriamente como recurso digital, assim como o conteúdo pode ser laborado com a proposta de estratégia gamificada, criando um *ranking* entre os alunos, que visualizam os diferentes níveis atingidos, retornando *feedbacks*; propondo campeonato, entre as crianças, com competição; ou, ainda, a cooperação entre os colegas, que contam com as bonificações como formas de recompensa.

Em contexto de pandemia, a possibilidade de utilizar as metodologias ativas e as tecnologias: jogos digitais e gamificação, com a finalidade de estimular a participação e o interesse das crianças, pelo aprender brincando, foram propostas bem-vindas no combate às dificuldades enfrentadas na educação infantil (BRASIL, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, apresentou-se uma discussão a respeito do brincar interativo em tempos de pandemia. Consideramos que o brincar passou por diversas transformações, pois, como aponta a literatura, as crianças tiveram que se submeter ao isolamento social, fato que, de forma inesperada, impactou o meio educacional, principalmente a educação infantil.

Observou-se, na revisão de literatura, que muitos meios e alternativas estão surgindo, que visam fazer com que o professor e os alunos possam interagir em um ambiente virtual, como é o caso das aulas que ocorreram de forma remota, no período mais grave da pandemia.

Ao poucos, as atividades estão voltando ao normal e a educação básica vem se recuperando. Porém, muito ainda precisa ser feito, uma vez que nada substitui o brincar e o interagir com o outro. Considera-se que, por mais que os jogos virtuais estejam cada vez mais presentes na educação, o contato entre os corpos, relacionado ao brincar de forma simbólica, é fundamental e precisa ser incentivado no desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, sob a ótica da visão histórico-cultural, interagir socialmente faz com que o sujeito adquira a linguagem, capacidade que, de fato, o torna humano. Por meio dessa interação, ou socialização, é que ocorre essa aprendizagem. Durante a pandemia, pouco se teve contato social, o que prejudicou sobremaneira o desenvolvimento infantil. Por essa visão teórica, favoreceu-se, assim, que os jogos virtuais tomassem o espaço da brinquedoteca e dos parques de diversão.

Devido ao isolamento social, muito se tem pensado sobre as brincadeiras interativas, e uma sugestão apresentada neste trabalho é justamente o Graphogame, um recurso alternativo que visa a interação infantil dentro do processo de ensino e aprendizagem. Mesmo não havendo contato corporal, as interações podem ocorrer de formas diversas, favorecendo, assim, para que o desenvolvimento humano não pare, mas só evolua para melhor, em busca de meios para se superar cada vez mais.

Foi perceptível, na literatura, que a educação infantil, a primeira etapa da Educação Básica, e fase em que ocorre o desenvolvimento da linguagem humana, é essencial para a constituição do sujeito, favorecido pela interação no ato do brincar, realizado pelo meio virtual ou presencial.

Consideramos, portanto, a interação, como um fator fundamental para que a aprendizagem ocorra e que a ausência desse brincar interativo pode acarretar sérios déficits de aprendizagem nas crianças, o que, segundo divulga a literatura, já está ficando expressivo, com diversos programas e políticas educacionais que visam recompor as aprendizagens. Estudos qualitativos serão necessários

para um aprofundamento da temática e alcançar melhor resultado em relação às dificuldades surgidas diante dessa falta de interação física.

REFERÊNCIAS

- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v.32, n. 1, p. 25-40, Jan/Jun, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 03 jul. 2021.
- BRASIL. **Manual do Professor e do Usuário**. GraphoGame. Ministério da Educação. Apoio PUCRS e Ins Cer. 2020. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/graphogame/pdf/graphogame_at.pdf. Acesso em: 05 de junho de 2021.
- CASTRO, Mayara Alves de; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly Alves. “Estamos em casa!”: narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. **Rev. Pemo, Fortaleza**, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2020.
- COSTA, Hérica Tanhara Souza *et al.* O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino remoto. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação (Conedu)**. ISSN 2358-8829. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID5354_01102020203527. Acesso em: 03 jul. 2021.
- ELKONIN, Daniil. **Psicologia do Jogo**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. 447 p. Tradução de Álvaro Cabral.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000. 24 p.
- KAPP, Karl. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. 1ª. ed. San Francisco: Pfeiffer, 2012. 342 p.
- MATTIONI, Marina; LORENZONI, Eduarda. O brincar e se-movimentar na rotina da criança: Novos olhares para o planejamento em tempos de pandemia. In: **Encontro anual de pesquisa e iniciação científica, XI.**, 2020, Balsas-MA. Anais. Balsas: ENAPIC, 2020. P. 46-48.
- MINAYO, Maria Cecília de Sousa. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n.3, mar.2012, p.621-626.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLIVEIRA, Vera Barros. de (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos**

seis anos. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

PEREIRA JUNIOR, Lucimar da Silva; MACHADO, Joana Bartolomeu. Educação Infantil em tempos de pandemia: desafios no ensino remoto emergencial ao trabalhar com jogos e brincadeiras. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 6, 23 de fevereiro de 2021.

SOUSA, Angelica.; OLIVEIRA, Guilherme.; ALVES, Laís. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v.20, n.43, p.64-83, 2021.

VYGOTSKY, Lev; LURIA, Alexander. **Estudos sobre a história do comportamento:** símios, homem primitivo e criança. Porta Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente.** 7, ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Editora LTDA.

DISCALCULIA: A PERCEPÇÃO DO PROFESSOR DIANTE DESTA DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM

Zilda Batistoti

INTRODUÇÃO

O objetivo foi desenvolvido a partir de um problema comum a muitas pessoas, que é a dificuldade de aprendizagem dos conteúdos de matemática, especificadamente a discalculia, onde se argumenta qual o papel do professor diante deste problema. Para compor o referencial teórico foram dispostos dados sobre as dificuldades de aprendizagem, caracterização da discalculia e a discussões sobre a atuação do professor diante desse transtorno.

Para a composição do artigo de revisão bibliográfica foram utilizados livros, revistas técnicas e periódicos eletrônicos, sendo embasada em autores como: Garcia (1988); Bernardi; Stobäus (2011); Relvas (2011; 2012); Wajnsztein e Wajnsztein (2009) entre outros.

Em 1924 Gestsmann finalizou os seus estudos direcionados a dificuldade de aprendizagem em matemática, chamando-a de Síndrome de Gestsmann. Ao dar continuidade aos estudos sobre essas dificuldades de aprendizagem de matemática, Dr. Ladislav Kocs, em 1974 renomeou essa Síndrome para o termo discalculia (do grego [*dis*, mal] e do latim [*calcularre*, contar/ cálculo]), que a definiu como um distúrbio que tem como diagnóstico o bloqueio do conhecimento de conteúdos da disciplina de matemática (FEITOSA; DELPRETTE; LOUREIRO, 2009).

A discalculia é classificada como um transtorno e não como uma doença, entretanto, ela está inserida no manual de Classificação Internacional de Doenças (CID-10) (1993). Neste manual ela está classificada como um transtorno do desenvolvimento psicológico e seus códigos estão descritos entre F80 a F89. Estes transtornos podem comprometer as funções de linguagem, as habilidades espaços-visuais e a coordenação motora. E são predominantes por iniciarem na primeira ou segunda infância (6 a 12 anos), podendo diminuir conforme a idade for avançando (GONÇALVES; MAIA, 2015).

Ferreira e Hasse (2009), que também estudaram sobre a discalculia, e a descreveram como discalculia do desenvolvimento assegurando os dados sobre a dificuldade persistente em aprender Matemática. Identificou como características

deste transtorno os seguintes sinais: dificuldades em realizar cálculos e raciocínios matemáticos, erros na formação dos números, incapacidade para reconhecer símbolos matemáticos, memória empobrecida para fatos aritméticos básicos e dificuldade em compreender o algoritmo dos cálculos da multiplicação e divisão.

O aluno ao apresentar dificuldades de aprendizagem na rotina escolar deverá passar por anamnese para que sejam detectados sinais de dislexia, do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e discalculia. Devido à falta de conhecimentos sobre sinais e sintomas de discalculia, uma vez que alguns sinais também são detectados em outros transtornos relacionados ao déficit de aprendizagem, os professores podem desviar o foco da atenção para o problema real do aluno com dificuldades no aprendizado dos conteúdos de matemática (FEITOSA; DELPRETTE; LOUREIRO, 2009).

Peretti (2009) apregou sobre a importância do envolvimento dos profissionais educadores da escola para que detectem os alunos portadores de dificuldades de aprendizagem, observando se são momentâneas ou se persistem há algum tempo, pois é neste ambiente em que esses obstáculos são percebidos, pois, as dificuldades passam a ser visíveis.

A pesquisa do transtorno discalculia é relevante por ser um tema relativamente novo, mas que interfere muito no desenvolvimento do aluno. Por isso o professor tem um papel importante no contexto escolar, tendo a necessidade de possuir vastos conhecimentos sobre o que pode causar dificuldades de aprendizagem, ou seja, antes dele mudar a sua metodologia, deverá primeiro realizar uma análise do que está acontecendo com o seu docente. Por isso, a pesquisa deste tema se torna relevante, pelo fato dos professores serem os primeiros profissionais e observarem indícios sobre a discalculia.

DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA

Apesar da necessidade impar da utilização de matemática pelo ser humano, ela para muitos indivíduos é motivo de transtorno, ou melhor, se expressando, muitas pessoas possuem dificuldades para aprender mesmo se esforçando bastante. Nos anos iniciais o seu ensinamento deverá ser cuidadoso, porque basta algo não dito ou mal falado para que não haja entendimento apropriado. Mas, por outro lado, quando o ensinamento for adequado e com qualidade e mesmo assim o aluno não corresponder o professor deverá ficar atento, isso porque o discente poderá estar apresentando um quadro de dificuldade de aprendizagem em matemática (PERETTI, 2009).

No contexto literário muitas são as definições sobre aprendizagem, entretanto, para a Neurociência que direciona ao desenvolvimento biológico e neurológico Lima et al (2006 p.186) destacaram a seguinte definição:

A aprendizagem é uma mudança no comportamento resultante da experiência ou prática e depende da interação entre fatores individuais e ambientais. De acordo com Vygotsky, Luria e Leontiev o aprendizado é um aspecto necessário e universal para o desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e particularmente humanas.

Apesar da complexidade da aprendizagem dos conteúdos matemáticos, Lara (2004) sintetizou a importância de um professor hábil para poder compreender a evolução do pensamento e ações de seus alunos, onde ele consiga realizar a interpretação do comportamento de seus alunos e somente assim, conseguirá compreender a origem de suas dificuldades. Cada educando aprende matemática conforme for a sua assimilação de dados da disciplina, pois o pensamento matemático acontece por meio de uma evolução lógica, que se associa ao desenvolvimento mental. Ferreira e Hasse (2009 p. 17) descreveram a Matemática como:

[...] uma disciplina cuja aprendizagem se fundamenta em um árduo processo de automatização dos desenvolvimentos conceituais através de um extenso programa de exercícios. As habilidades matemáticas somente se consolidam quando o indivíduo desenvolve uma intuição para as mesmas, ou seja, quando elas se transformam, pelo exercício continuado em uma espécie de segunda natureza.

A boa formação de um professor na área de matemática é necessária, isso porque, além do conteúdo pertinente à disciplina, e também na investigação de problemas que possam dificultar a aprendizagem. Nesse olhar, o professor deve estar muito atento as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno, sempre se cogitando um por que do seu não aprendido, uma vez que os conteúdos de matemática fundamentam-se em conhecimentos e habilidades de desenvolvimentos prévios, onde para cada novo conteúdo se utiliza o conhecimento anterior, e somente assim, os conhecimentos futuros estarão garantidos, deste modo, o aluno não pode ficar sem a compreensão de conteúdos, cabendo nesta situação a intervenção do professor para que o problema seja resolvido (RELVAS, 2011).

DISCALCULIA: PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS

Discalculia é um transtorno que pode afetar a possibilidade de um indivíduo conseguir aprendizagens e habilidades nos conteúdos matemáticos. Farrel (2008, p.73 complementou esse argumento assim: (...) Mesmo que produzam a resposta correta ou usem o método correto, eles fazem isso mecanicamente e sem confiança. Em relação à discalculia Wajnsztein e Wajnsztein (2009) complementaram que ela danifica a assimilação dos conteúdos de matemática em

indivíduos considerados com inteligência normal e mesmo tendo oportunidades educacionais apropriadas.

No CID-10, documento que padroniza e catalogam as doenças e problemas relacionados à saúde, tendo como referência a Nomenclatura Internacional de Doenças estabelecida pela Organização Mundial de Saúde, as dificuldades escolares são nomeadas como Transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares, sendo assim caracterizadas:

[...] são transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades são perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Eles não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou de doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos originam-se de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica (1993, p.236).

Wajnsztein e Wajnsztein (2009) revelaram que o aluno discálculo consegue realizar um problema matemático de modo mecânico, e desse modo, não possui confiança naquilo que faz. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2002) cita a discalculia como:

Uma capacidade para a realização de operações aritméticas com evidências abaixo da esperada para a idade cronológica, a inteligência medida e também o nível de escolaridade do indivíduo. Esse transtorno interfere significativamente no rendimento escolar ou em atividades do dia a dia que exigem habilidades matemáticas (MDS IV, 2002, p. 23).

Deste modo, Garcia (1998) relacionou a discalculia como um distúrbio neurológico, esclarecendo que esse distúrbio tem evidência genética que é desencadeada devido a uma falha na formação dos circuitos neuronais, isso porque esses circuitos envolvem os dois hemisférios. Segundo Garcia (1998) apud Kosc (1974) a discalculia é classificada em seis subtipos, podendo ocorrer em combinações diferentes e com outros transtornos:

1. Discalculia Verbal – dificuldade para nomear as quantidades matemáticas.
2. Discalculia Practognóstica– dificuldade para enumerar, comparar e manipular objetos reais ou em imagens matematicamente.
3. Discalculia Léxica – Dificuldades na leitura de símbolos matemáticos.
4. Discalculia Gráfica – Dificuldades na escrita de símbolos matemáticos.
5. Discalculia Ideognóstica– Dificuldades em fazer operações mentais e na compreensão de conceitos matemáticos.
6. Discalculia Operacional – Dificuldades na execução de operações e cálculos numéricos (KOSC, 1974, p. 123).

Quanto à graduação estipulada para a discalculia, Romagnoli (2008) citou que essa classificação irá depender do grau de imaturidade neurológica da criança, portanto, poderá ser de grau leve (quando o aluno tem reações favoráveis às

intervenções), de grau médio (quando o aluno demonstrar dificuldades específicas em matemática) e o grau de severidade grave (quando o aluno apresentar lesões neurológicas e déficits intelectuais).

Garcia (1998, p. 56) citou que: “Estudos apontam que a discalculia pode ser causada por vários elementos que abrangem áreas de estudo, como a Neurologia, a Linguística, a Psicológica, a Genética e a Pedagógica” e ainda frisou que pelo fato da discalculia ser um transtorno estrutural da maturação das habilidades matemáticas, estando relacionado principalmente em crianças, apesar de que, em adultos este distúrbio também pode ser diagnosticado, os sinais de manifestação são associados com a quantidade de erros alusivos a conteúdos de matemática, o que inclui a compreensão dos números, habilidades de contagem, habilidades na área tecnológica e resolução de questões orais e não orais.

E quanto aos sinais mais evidentes vivenciados pelo aluno discálcico na sala de aula segundo Wajnsztein e Wajnsztein (2009) são: embaraço na resolução de problemas orais, isso é, não conseguem realizar a interpretação precisa dos problemas orais. Podem escrever os símbolos numéricos em posição inversa (espelho); confusão dos numerais 6, 9, 3; dificuldade no relacionamento e uso dos símbolos das quatro operações aritméticas básicas (adição [+], subtração [-], multiplicação [x] e divisão [:]; resistência para a leitura e compreensão de mapas e tabelas;

Em conexão com o autor acima Vieira (2004, p.116) redigiu também alguns sinais de discalculia para que professores consigam identificar o aluno discálcico: Dificuldades na identificação de números; Incapacidade para estabelecer uma correspondência recíproca; Escassa habilidade para contar compreensivamente; Dificuldade na compreensão dos conjuntos; Dificuldades no cálculo; Confusão na direcionalidade; Dificuldade na compreensão do conceito de espaço quantidade, moeda, medida, peso e horas/tempo.

Wajnsztein e Wajnsztein (2009) ainda citaram as seguintes situações para que o professor consiga identificar o aluno que pode ter como diagnóstico a discalculia: realizar reproduções de números ou figuras geométricas apenas utilizando a memória; dificuldades na escrita de números acima de dois dígitos; reconhecimento de sinal positivo ou negativo; problemas de sequência numérica e também de ordenação numérica; dificuldades para resolução de problemas, isso é, qual sequência a seguir; dificuldades de realização de problemas que envolvem cálculos na vida diária; não consegue memorizar os dados de um problema apresentado e dificuldades de seguir as estratégias para solucionar problemas.

Diante dos sintomas citados pelos autores acima, ressalta-se que a criança que tem discalculia não é preguiçosa e nem apática aos estudos, mas sim, possuem muita dificuldade para aprender matemática.

Feitosa; Delprete; Loureiro (2009) relataram que não existe uma padronização geral da dinâmica para a identificação da discalculia, assim como também para outros tipos de distúrbios, mas, o consenso geral é de que os primeiros sinais na deficiência de aprendizagem nos conteúdos de matemática são percebidos pelos professores, daí a necessidade desse profissional estar capacitado para tal identificação do transtorno e assim, poder encaminhar para que profissionais especialistas no transtorno realize as atividades para o tratamento, e por sua vez, na sala de aula o professor também poderá auxiliar na parte pedagógica com intervenções necessárias.

Os profissionais envolvidos na equipe multidisciplinar para a realização do diagnóstico da discalculia são Neurologista, Psicopedagogo, Fonoaudiólogo, Psicólogo, mas, a participação da família e da escola também é necessária para que ocorra um bom prognóstico. Para a realização do diagnóstico cada profissional irá realizar testes específicos dentro de suas especificidades e conforme as necessidades (MELLO, 2011).

METODOLOGIA

A metodologia deste artigo é a revisão bibliográfica que segundo Carvalho e Jr. Almeida (1991) é a procura em fontes já existentes para que com segurança se busque a informação desejada sobre determinado tema; a coleta dos dados dá-se através de livros, revistas, jornais e diversos artigos e textos impressos. Com base em Gil (2002), todo o material escrito à disposição surge como fonte para a pesquisa bibliográfica; através da busca, o pesquisador consegue um amplo campo de conhecimento, mais do que se fosse pesquisar diretamente.

A abordagem qualitativa fez com que o pesquisador utilizasse vários recursos, e um deles é a leitura de diferentes autores, fato que foi fundamental para construção de sua opinião sobre o tema, para ao final poder concluir seu ponto de vista (GIL, 2002). Os livros utilizados foram de coleções particulares e da Universidade da Grande Dourados. Os periódicos eletrônicos disponibilizados on-line nas bases de dados Scientific Library OnLine (SciElo) e as revistas técnicas são da UNIGRAN. Os termos pesquisados foram Discalculia, Dificuldade de Aprendizagem e Professor. O método de seleção dos textos foram os que mais se assimilaram com o objetivo proposto da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

É sabido que os indivíduos sempre apresentam alguma dificuldade de aprendizagem de acordo com o seu desenvolvimento, podendo estas ser solucionadas conforme as suas habilidades e tentativas. Neste parâmetro, enquanto a

criança estiver em uma sala de aula caberá ao professor detectar as dificuldades cognitivas do aluno e realizar o seu encaminhamento para profissionais especializados para conter o problema. E, de modo geral, as maiores dificuldades dos alunos são na disciplina de matemática, entretanto, nem todos os alunos que apresentam dificuldades nesta disciplina têm como diagnóstico a discalculia.

Mello (2011) e Bernardi; Stobäus (2011) muito bem referenciam sobre a importância que um professor tem sobre a colaboração do ensino e aprendizagem de um aluno, onde ele espera que o seu discente sempre consiga compreender os conteúdos estudados, entretanto, quando isso não acontece, cabe a ele iniciar uma investigação do que está acontecendo. E especificadamente no ensino de matemática, onde é sabido que a discalculia e a matofobia podem estar presentes.

Crianças que apresentam pouco desenvolvimento na disciplina de Matemática devem ser mais bem monitoradas pelos professores e coordenadores para que se levante a suspeita de um provável diagnóstico de discalculia. Segundo Garcia (1998), os alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem devem receber um monitoramento mais intenso para que esse problema seja levado adiante, isso é, essa dificuldade deve ser encaminhada para a coordenação e depois para profissionais aptos para realizarem o diagnóstico e tratamentos/terapias adequadas.

Enaltecendo que um aluno com discalculia não necessariamente precise apresentar déficits em todos os seus subtipos. Conforme Wajnsztein e Wajnsztein (2009), também existem adultos com discalculia e apresentando alguns sintomas, mas, ao mesmo tempo apresentam um bom rendimento em geometria, usando estatística e fazendo programação de computador. Diante disso, ressalta-se a importância da classificação que Kocs (1974) fez quanto às categorias da discalculia, pois um sujeito poderá apresentar bom desempenho em determinadas atividades matemáticas e em outras não.

De acordo com Lara (2004, p. 144), “[...] as variáveis cognitivas dizem respeito aos níveis de capacidade e ao rendimento escolar.”. Sendo cada estudante um sujeito único, com pensamentos e reações diferenciadas provenientes de contextos diferenciados e com conhecimentos prévios diferentes, torna-se uma tarefa complexa perceber e compreender o nível de desenvolvimento de cognição. O autor ao fazer essa citação ele faz referência sobre a necessidade de que o professor compreenda como evolui o pensamento, interpretando comportamentos dos estudantes e possibilitando a compreensão da origem dessas mesmas dificuldades.

Fonseca (2019) ao descrever as seguintes dificuldades realizadas por alunos: relacionamento de termo a termo; associação de símbolos aditivos e visuais

aos números; contagem; aprendizagem dos sistemas cardinais e ordinais; visualização de grupos de objetos; compreensão do princípio da conservação; realização das operações básicas; conhecer e diferenciar os sinais de adição, subtração, multiplicação, divisão, igualdade, ter conhecimentos de tabuada, realizar o transporte de números, realizar sequencias, perceber princípios de medidas; relacionar o valor de moedas. Ao perceber algumas dessas situações o professor deverá tomar providencias imediatas para que o aluno seja encaminhado para uma equipe multidisciplinar, obtendo assim, diagnóstico mais preciso.

Com um diagnóstico concluído pela equipe multidisciplinar o professor também deverá adotar novas metodologias para a aplicação de seus conteúdos para o aluno com discalculia. Estas novas estratégias podem ser embasadas na utilização materiais eletrônicos, tabuadas, jogos e brincadeiras e materiais que consigam realizar o estímulo do aluno. Enfatizando que nunca o professor deve expô-lo a situações de constrangimentos no recinto escolar.

O professor deve ficar atento em alunos com diagnóstico de discalculia, isso porque, ao não aprender os conteúdos matemáticos, e desse modo não conseguir acompanhar os seus colegas de classe, poderá entrar em quadro depressivo ou de frustração que poderá também alterar a aprendizagem das outras matérias (BERNARDI; STOBÄUS, 2011).

Os sintomas das crianças que apresentam a discalculia são sempre constantes, e uma das intervenções que ajudará a criança a sanar um pouco das suas dificuldades serão novas possibilidades e metodologia de se trabalhar a matemática e sempre trabalhar com a criança quanto a sua capacidade de resolver possíveis problemáticas para assim aumentar a sua autoestima, pois com esse trabalho constante a criança sentirá encorajada viabilizando assim o sucesso em suas tarefas que antes parecia impossível realizá-las.

Outra intervenção necessária para auxiliar as crianças que apresentam a discalculia é o lúdico, na qual envolvem todo o processo cognitivo, motor e social. O lúdico é um promotor de aprendizagem que ajuda a criança a vivenciar várias situações e resolver os problemas encontrados.

É necessário que o professor possua conhecimentos sobre discalculia para que possa viabilizar intervenções que ajudem a sanar as dificuldades de aprendizagem. Utilizando o lúdico envolvendo o processo cognitivo, motor e social se conseguirão direcionar o aluno a diferentes situações fazendo com que ele seja mais estimulado e não se sinta excluído da turma, estas intervenções fazem com que a sua autoestima seja sempre alta, assim ela se sentirá sempre encorajada para realizar tarefas que se achava impossível de realizar.

Diante destes conceitos fica evidente que a discalculia é caracterizada como um distúrbio de aprendizagem na Matemática, onde, a ativação de

algumas áreas cerebrais envolvidas na representação de quantidades, verbalização dos números e operações com números podem estar prejudicadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O transtorno da discalculia é um dos responsáveis pela dificuldade de aprendizagem na disciplina de matemática. São muitos os sintomas que o aluno o pode apresentar, mas não necessariamente ele deva apresentar todos para que seja diagnosticado com a discalculia. Diante da desconfiança de algum problema no aluno referente a aprendizagem do aluno é viável que o professor possua amplos conhecimentos sobre o transtorno da discalculia, pois pode conseguir direcionar o aluno discálcico a realizar intervenções mais rápido, salvaguardando-o de baixa autoestima, déficit de aprendizagem e mantendo incorporado no ambiente da sala de aula.

O objetivo proposto para a pesquisa foi atingido, pois conseguiu-se verificar a importância que o professor tem ao conseguir detectar alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem em matemática os sinais de discalculia. Apesar de serem muitos os profissionais envolvidos no diagnóstico da discalculia, o professor é o profissional que tem mais possibilidades de perceber as dificuldades de aprendizagem de matemática no aluno.

Deste modo, cabe a ele possuir um vasto conhecimento sobre o distúrbio para que o problema seja sanado com maior rapidez. Apesar desse tema não ser sempre abordado nos cursos de graduação cabe ao futuro mestre realizar uma educação continuada sobre o assunto.

As pesquisas para este estudo se justificaram devido à relevância da investigação da discalculia, isso porque são muitas as dificuldades que os professores encontram dentro de uma sala de aula, e no caso quando o seu aluno apresenta dificuldades de aprendizagem em matemática esse problema se torna crescente. Devido ao não acompanhamento da aprendizagem e por desencadear problemas psíquicos, sociais para o aluno discálcico.

Nesta concepção, o professor com embasamento conseguirá realizar a investigação com mais destreza e imparcialidade, evitando caracterizá-lo como um aluno indisciplinado, desatento ou desmotivado, podendo assim, traçar metodologias para apadrar a sua integralização no ambiente escolar e até mesmo no familiar e social.

REFERÊNCIAS

BERNARDI, Jussara; STOBÄUS, Claus Dieter. Discalculia: conhecer para incluir. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 47-60, jan./abr. 2011. Disponível em: < <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial> >. Acesso em 30 set. 2020.

OMS. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10**: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Organização Mundial de Saúde (Org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CARVALHO, Maria Cecília M. de; JR ALMEIDA, João Baptista de. **Metodologia Científica Fundamentos e Técnicas**: construindo o saber. 3. ed. Campinas – SP: Papirus, 1991.

CONSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DMS IV – **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FARRELL, Michael. **Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem específicas**. Guia do professor; tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FEITOSA, Fábio Biasotto; DELPRETTE, Zilda A.P., LOUREIRO, Sonia Regina. Acuracidade do professor na identificação de alunos com dificuldade de aprendizagem. **Temas Psicologia**. 2009; v. 15 n. 2, p. 237-47. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S-1413-389X2007000200008>. Acesso em 04 out. 2020.

FERREIRA, Fernanda de Oliveira; HAASE, Vitor Geraldí. Discalculia do desenvolvimento e cognição matemática: aspectos neuropsicológicos. Em: VALLE, Luiza Elena Ribeiro.; ASSUMPÇÃO, Francisco.; WAJNSZTEJN, Rubens.; DINIZ, Leandro Fernandes Malloy. (Orgs.). **Aprendizagem na atualidade**: neuropsicologia e desenvolvimento na inclusão. São Paulo: Novo conceito Editora, 2010.

FONSECA, Amazilene da Silva Aguiar. Discalculia: O papel do professor frente as dificuldades dos alunos para o raciocínio matemático. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. São Paulo. Ano 04, Ed. 06, v. 02, p. 38-46, Junho de 2019.

GARCIA, Jesus Nicasio. **Manual de dificuldades de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

GONÇALVES, Sarah Kubrusly; MAIA, Cristiane Corina Couto. Discalculia: uma proposta de avaliação. **VI Congresso Internacional em Avaliação Educacional Avaliação**: Veredas e Experiências Educacionais. 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/24576/3/2015_eve_skgon/C3%A7alves.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

KOSC, Ladislav. Developmental dyscalculia. **Journal of Learning Disabilities**, v.7, 1974.

LARA, Isabel Cristina Machado de. Ensino inadequado de Matemática. **Revista Ciências e Letras**, Lajeado. 35, p. 109-119, 2004.

LIMA, Ricardo Franco de; MELLO, Rita de Jesus Luiz; MASSONI, Iramaia; CIASCA, Sylvia Maria. Dificuldades de aprendizagem: queixas escolares e diagnósticos em um serviço de neurologia infantil. **Rev. Neurocienc.**, Campinas v. 14, n. 4, p.185-190, 2006. Disponível em: <<http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2006/RN%2014%2004/Pages%20from%20RN%2014%2004-3.pdf>>. Acesso em 01 out. 2020.

MELLO, Suely Amaral. **A Escola de Vigotski**. Caderno de Textos: Pós-graduação em Aprendizagem e Autoria na Educação Infantil e Ensino Fundamental. pp. 132-145: UEMA/Porto Franco-MA, 2011.

PERETTI, Lisiane. **Discalculia Transtorno de aprendizagem**. 2009, 31 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI- CAMPUS DE ERECHIM. Disponível em: <http://www.uri.com.br/cursos/arq_trabalhos_usuario/1020.pdf>. Acesso em: 02 maio de 2020.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: WakEd., 2011.

ROMAGNOLI, Gislene Coscia. **Discalculia: um desafio na Matemática**. 2008, 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialista em Distúrbios de Aprendizagem) Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/RodrigoAlmeida28/13-33193527>> . Acesso em: 02 maio de 2020.

VIEIRA, Elaine. Transtornos na aprendizagem da matemática: número e discalculia. **Revista Ciências e Letras**, Porto Alegre. n. 35, p. 109-119, 2004.

WAJNSZTEJN, Alessandra Caturani; WAJNSZTEJN, Rubens. **Dificuldades escolares: um desafio superável**. 2. ed. São Paulo: Ártemis, 2009.

BREVES REFLEXÕES ACERCA DOS SABERES DOCENTES E PRÁTICAS INCLUSIVAS

Ana Maria Corrêa

Judite Lima Chiuza Beilner

Candida Waldira Corrêa

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o sistema educacional Brasileiro está passando por grandes mudanças, e estas mudanças ainda que a passos lentos vem conseguindo grandes avanços no sentido de cada vez mais respeitar a diversidade, garantindo a convivência e a aprendizagem de todos os alunos no âmbito escolar.

Com a Declaração de Salamanca, na Espanha. Em especial, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, o compromisso das instituições escolares e de todos que trabalham nela em garantir sem exceção o direito de aprendizagem vem contribuir para uma preocupação maior pelos poderes públicos em estar engajado na melhoria dos espaços e das metodologias de trabalho para os alunos com deficiência.

No Brasil, surgem vários documentos de base legal que subsidiam a efetivação da inclusão, contudo para que se concretize depende de medidas que viabilize as pessoas com deficiência a se apropriarem de um entendimento científico do mundo nas diversas possibilidades existentes.

Por acreditar que os aspectos metodológicos são importantes na prática da pesquisa, busca-se uma coerência entre o objetivo deste estudo e os diversos instrumentos, métodos e análises existentes, valendo-se de um estudo bibliográfico, visto que este tipo de pesquisa não admite visões isoladas, parceladas, baseando-se numa análise geral através da observação de diferentes conceitos do tema abordado.

Assim, para a realização deste trabalho foi feito um levantamento bibliográfico, no intuito de verificar diferentes estudos sobre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares os saberes docentes e as práticas educativas de inclusão.

As reflexões presentes nesse estudo estão embasadas em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos de renomados autores que abordam a Educação Inclusiva, Práticas educativas e Saberes docentes

ao longo da história, a exemplo de Mittler (2003), Anjos (2009), Tardif (2014), Denari (2006) entre outros que discutem a temática.

SABERES DOCENTES

É sabido que são muitos os desafios frente a inclusão de alunos com deficiência, no ensino regular visto que este é um processo que exige o cumprimento de leis, escolas preparadas com estruturas e materiais que venham a contribuir para a formação pedagógica e principalmente de professores com habilidade em lidar com a diversidade em sala de aula.

Sendo assim presume-se que o professor seja de fundamental importância para que a inclusão se concretize, Segundo Mittler (2003, p. 181). “Os professores já possuem conhecimento necessário e habilidades suficientes para realizar tal tarefa. O que lhes falta, muitas vezes é a confiança em sua própria habilidade”. O autor, julga que os professores já estão preparados para o trabalho inclusivo, mas a insegurança faz com que frequentemente se sintam despreparados, e ainda considera a importância da formação, tanto inicial quanto continuada, constituindo se necessária para o crescimento e a aprendizagem docente.

Assim, Mittler (2003) avalia que a formação dos educadores para o processo de inclusão necessita, ser tratada com distinção desde a formação acadêmica passando ao longo da trajetória profissional por especializações, formação continuadas e estudos, pois a qualificação garantirá novos conhecimentos e saberes que irão nortear as práticas ocorridas em sala de aula e que possam a contribuir para a aprendizagem.

Seguindo a mesma linha de pensamento Saviani: (1995, p. 45) Expõe que “ao adquirir competência o professor ganha também condições de perceber, dentro da escola, os obstáculos que se opõem à sua ação competente”. Do ponto de vista do autor, a qualificação permite ao educador sentir se seguro em suas práticas cotidianas.

Já Anjos (2009), coloca que a falta de formação específica dificulta o trabalho dos professores no sentido de realizar a inclusão, segundo o autor há um misto de sentimentos, levando os a sentir-se incapazes de implantar uma política inclusiva em sala de aula, sobretudo quando iniciam o trabalho com alunos com deficiência. Para Anjos (2009):

Entre esses sentimentos, destacam-se: o choque sentido pelos professores no início do trabalho com alunos deficientes, que faz com que ele perceba um vazio na sua formação, a falta de um treinamento e o fato de que esses novos sujeitos que estão na sala de aula exigem novas capacidades e novos modos de pensar; a certeza de que estão improvisando, que pode levar a descobrir novos fazeres e saberes, não necessariamente subordinados ao “fazer correto”; as dificuldades encontradas pelo professor, as quais

podem ajudar a acordar de um fazer pedagógico que, por ter-se tornado automático, se tornou “fácil”; a necessidade que o professor sente de ser instigado, incentivado diante das dificuldades encontradas e dos desafios colocados (ANJOS, *et al* 2009, p. 122).

A crítica do autor refere se a necessidade de se entender que a inclusão na diversidade não é apenas ter a participação dos alunos com deficiência nas propostas de ensino regular, mas perceber que todos tem suas especificidades e precisam ser atendidos.

Para o autor, apesar de ser importante a preocupação na formação do professor, também se faz necessário que a escola esteja disposta e aberta às mudanças que proporcionem o avanço no processo, cabendo a todos os envolvidos refletir as práticas de inclusão desde a elaboração de políticas públicas educacionais, a formação dos professores e a melhoria dos estabelecimentos de ensino.

Anjos (2009) entende que cabe a todos os profissionais de educação estar aberto ao conhecimento e a aquisição de competência para atendimento cognitivo e afetivo do estudante com deficiência no âmbito escolar reconhecendo a necessidade do trabalho colaborativo com outros profissionais, o que garantiria uma aprendizagem satisfatória.

Não obstante, Tardif (2014) percebe a conjuntura profissional docente na atualidade entremeada por situações de instabilidade que exigem do professor uma contínua adequação de seus saberes, entendendo os saberes docentes como conhecimentos, competências, habilidades/aptidões e atitudes, ou seja, “aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2014, p.60).

Neste sentido o autor acredita que que “a prática profissional dos professores coloca em evidência saberes oriundos da socialização anterior à preparação profissional formal para o ensino” (TARDIF, 2008, p. 72).

Tardif (2008) menciona que os conhecimentos construídos a partir das vivências docentes impulsionam diferentes saberes, defendendo a ideia de que apesar de importantes os cursos de formação não são a única fonte de experiência, devendo ser considerado tudo o que o professor vivenciou ao longo de sua vida, inclusive enquanto aluno.

Assim Tardif (2008) entende que os saberes dos professores são diversificados, e indica os tipos de saberes que constituem a docência: saberes das disciplinas; saberes curriculares; saberes profissionais e saberes da experiência, conforme quadro abaixo:

Quadro 1- saberes docentes

Quadro 1 – Descrição dos saberes docente

SABERES DAS DISCIPLINAS	SABERES CURRICULARES	SABERES PROFISSIONAIS	SABERES DA EXPERIÊNCIA
Relacionam-se aos saberes sociais que integrados à prática docente são difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondem a diversos campos de conhecimento como disciplinas transmitidos nos departamentos e programas universitários. Esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes que são incorporados à prática docente.	Expressam-se nos programas curriculares, através de objetivos, conteúdos e métodos que os professores podem aprender e aplicar no decorrer de suas carreiras.	Conjuntos de saberes transmitidos pelas instituições formadoras (escolas normais, faculdades, universidades).	São saberes específicos que se desenvolvem no exercício da função, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes constituem-se nos fundamentos da prática e da competência profissional, pois, partem da experiência, são avaliados por ela, incorporando-se a vivência individual e coletiva 'sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades de saber-fazer e saber-ser'

Fonte: TARDIF (2008, p. 36-39)

Desse modo, infere-se que o aprendizado não acontece por um único caminho, a educação precisa acontecer de forma contínua com diferentes práticas e metodologias em um processo eficaz, garantido a aprendizagem, tendo como objetivo os conceitos de inclusão, igualdade e respeito às diferenças, pois é no dia a dia da sala de aula na relação entre professor e aluno que se constroem os saberes da experiência e que o conhecimento é uma construção social e histórica, por isso, construída coletivamente, não se desvinculando a prática da teoria.

METODOLOGIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DE INCLUSÃO

Sabe-se que a escola e local de atendimento igualitário, assim quando necessita atender alunos com deficiência a mesma precisa ser eficaz contemplando suas necessidades pedagógicas em igualdade respeitando suas especificidades.

Denari (2006) discute as práticas pedagógicas e as metodologias de trabalho, julgando ser necessário que o corpo docente organize tais práticas de uma forma que venha atender os estudantes com deficiência em processo de aprendizagem, se atentando a planejar as aulas de maneira que possam acolher satisfatoriamente as necessidades de todos independentemente de apresentar algum tipo de deficiência. Segundo Denari (2006):

Para garantir o êxito dos trabalhos na escola inclusiva, algumas considerações devem ser consideradas: apoio de especialistas, unificando os dois

sistemas e adaptando-os às necessidades de todos os alunos; potencialização das formas de intervenção, isto é, aplicação dos sistemas consultivos e de intervenção direta em sala de aula comum por meio do ensino cooperativo; adoção de uma nova organização escolar, propondo a colaboração, o ajuste mútuo, as formas interdisciplinares e o profissionalismo docente (DENARI, 2006, p.36).

Diante destas proposições pode se inferir que uma prática de qualidade com um trabalho interdisciplinar seja fundamental, no entanto para que de fato a inclusão aconteça, sendo necessário um processo de formação continua um repensar diário das práticas educativas tendo em vista de que não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e que tipo de aprendizagem deve ser oferecida.

De acordo com Ambrosetti (1999, p.92), “trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade”, pelo contrário é fazer com que a diferença venha a contribuir para a aprendizagem, e ser o ponto de partida para os avanços e objetivos no processo.

Para Vigotsky (1987) a deficiência não pode ser encarada como um problema a ser resolvido, um obstáculo na aprendizagem, a única preocupação que deve existir é educar para inserir, ou seja, a aprendizagem para a vida em sociedade, “podemos dizer que em uma análise psicológica não há qualquer pedagogia especial, diferente em principio para a criança com deficiência. A educação de uma criança com deficiência, constitui somente um capítulo da pedagogia geral” (VIGOTSKY, 1987. p. 57).

Neste sentido, o acesso a formação de qualidade propicia aos profissionais condições necessárias para que as práticas inclusivas sejam positivas, dando ao professor segurança em desenvolver metodologias adequadas e que venham ao encontro da realidade de cada estudante em processo de aprendizagem. Trata-se de desencadear um esforço coletivo que busque compreender as especificidades de cada estudante.

No entanto existem autores que acreditam existir alguns entraves para tornar a inclusão escolar bem-sucedida. Segundo Jerusalinsky e Páez (2001, p.35). “São poucas as experiências na qual se desenvolvem os recursos docentes e o apoio específico necessário para adequar as instituições escolares e os procedimentos pedagógico-didáticos às novas condições de inclusão”.

Mendes (2004) entende que além de uma prática metodológica adequada e harmônica, seja necessário também uma reestruturação do sistema de ensino regular, sendo imprescindível oferecer uma política de formação continuada para os profissionais da educação, pois é a partir disso que se torna possível ter uma visão da importância do processo de inclusão com profissionais dispostos a acompanhar, sustentar e interagir com o corpo docente em prol do sucesso

escolar de cada estudante. Para o autor:

Uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática (MENDES, 2004, p. 227).

Outro aspecto importante a ser elencado é o fato de que muitos educadores indicam inconstâncias nas políticas públicas de inclusão, apontando como obstáculos ao processo de inclusão dentre outros o grande número de crianças em sala e a falta de recursos para sustentação da prática pedagógica, tendo em vista que uma sala muito numerosa dificulta o relacionamento mais acolhedor entre professor e aluno. Neste sentido Silva Filho (2012) esclarece que:

As políticas públicas brasileira no que diz respeito à educação têm algumas fragilidades que impedem o seu desempenho: tem como base o interesse internacional; a falta de clareza em muitas de suas leis e decretos; a falta de participação dos profissionais de ensino nas discussões de políticas públicas; a dificuldade dos professores em mudar seus procedimentos metodológicos; a falta de qualificação dos profissionais; etc., neste contexto surge formas em sua maioria artificiais na abordagem dos conteúdos (SILVA FILHO, 2012, p. 42).

Isto posto supõe se ser necessário que tanto os profissionais de educação quanto as políticas educacionais caminhem juntas, trilhando um único caminho afim de alcançar os objetivos de inclusão, sendo que todos estejam voltados para o processo de inclusão em sua totalidade, não apenas na inserção dos alunos no ensino regular.

Quando se pensa em metodologias de trabalho e práticas pedagógicas, cogita as diferentes ações que podem ser aplicadas dentro do processo de ensino aprendizagem, na educação inclusiva não é diferente, para ser efetiva precisa ser um processo contínuo e reflexivo em suas ações com a preocupação da igualdade nas bases educacionais. Na opinião de Mittler, (2003):

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiadas pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais (MITTLER, PETER, 2003, p.20).

Considerando o entendimento de Mittler, (2003) depreende se que o aprendizado inclusivo deve ser construído dia após dia com o auxílio e acompanhamento de todos os envolvidos, família, escola, comunidade e governo, somente o trabalho do professor em sala não é suficiente para uma inclusão eficaz.

Segundo Oliveira, “mais do que conhecer as patologias dos alunos e os limites de seu desenvolvimento, o processo de inclusão enfatiza suas condições de aprendizagem e o seu nível de competência curricular” (OLIVEIRA, 2002, p. 38). Para o autor a prática pedagógica deve partir da realidade do estudante, levando em conta suas limitações, sendo preciso que sejam propostas atividades que tenham significado, que sejam prazerosas favorecendo o conhecimento e respeitando o processo de aprendizagem de cada um.

Ora, Beyer (2006) versa que o trabalho do professor visa adequar o currículo e fazer adaptações em suas metodologias e práticas para atender estudantes com deficiência, tendo em mente que o professor é o mediador, cabendo a este fazer com que os conceitos explorados sejam aprendidos da melhor forma possível, tornando a prática docente desafiadora.

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoradas dos indesejados estigmas. Ao contrário pondo em andamento na comunidade escolar, uma conscientização crescente dos direitos de cada um (BEYER 2006, p. 76).

Nesta lógica para desenvolver metodologias de trabalho onde a inclusão de fato aconteça exige do docente dedicação e comprometimento com uma prática que venha contribuir no processo de ensino aprendizagem, sendo importante a participação de todos escola, comunidade, pais e educadores.

Segundo Coll (et al 2004 p.44) “O modo mais seguro de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver seu conhecimento da diversidade dos alunos e suas habilidades para ensinar-lhes”.

Porém, não se faz necessário que o docente utilize metodologias mirabolantes para tornar a aula eficaz, bastando compreender e se disponibilizar a estar presente e mediar a construção do conhecimento colocando em uso sua experiência profissional.

O trabalho de mediar⁹ o aprendizado na construção do conhecimento acontece mediante a interação entre docente e discente a partir de uma prática de escuta, convívio afetivo e construção do saber.

Assim, o papel do professor frente a inclusão é de suma importância, pois o mesmo é o mediador das ações dentro de sala de aula e responsável pelo fazer educacional. Para Vitta (2010).

⁹ O papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem; em que professor, ao passo que ensina, também aprende. Juntos, professor e estudante aprendem juntos, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar. Paulo Freire (1921-1997).

processo de inclusão ocorra, há necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser e de ensinar do professor, além da sensibilidade à diversidade da classe e da crença de que há um potencial a explorar. A predisposição dos professores em relação à integração dos alunos com problemas de aprendizagem, especialmente se estes problemas forem graves e tenham caráter permanente, é um fator extremamente condicionante dos resultados obtidos. Por isso, uma atitude positiva já constitui um primeiro passo importante, que facilita a educação destes alunos na escola integradora (VITTA, et al, 2010, p. 425).

Destarte, supõe-se que desafio apresentado aos profissionais frente a inclusão é construir um espaço escolar onde a diferença a inovação faça parte da sua prática. Segundo McLaren (2000), é preciso construir, criar possibilidades, expectativas e não vivenciar todos os dias uma mesma prática monótona e cansativa, caindo numa rotina nada prazerosa.

McLaren (2000) reputa que seja preciso mudar o pensamento de que a inclusão escolar seja meramente uma forma de socialização, onde os alunos com deficiência estão vivenciando experiências do dia a dia, tendo a concepção que eles não possam compreender e ter avanços no seu processo de aprendizagem.

Logo, ainda encontra-se muitos estabelecimentos de ensino que recebem estes alunos, mas ainda não oferece igualitário nas suas especificidades necessário ao seu desenvolvimento, sendo que estas carecem desenvolver uma nova cultura escolar, visando respostas educativas que atinjam a todos os alunos, possibilitando permanência na escola e seu pleno desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que foi elencado revela as dificuldades enfrentadas para uma prática docente inclusiva, seja por falta de formação adequada, falta de infraestrutura, seja por limitações nas políticas públicas de inclusão ou outros fatores, o que remete a refletir quanto aos saberes construídos pelos professores ao longo de sua trajetória profissional e a constituição destes saberes associados a vivências de cada um.

Assim, após levantamento das informações bibliográficas foi possível entender, que para que a inclusão aconteça é primordial que haja um ambiente propício, esforço, trabalho e a participação de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Também foi possível compreender que a inclusão hoje é uma realidade, entretanto encontra grandes desafios no que diz respeito a realidade escolar dos educandos, sendo necessário ampliar as práticas pedagógicas, para atender de forma adequada e igualitária, considerando as especificidades de cada um.

E que valorizar as diferenças forma uma sociedade mais justa, propiciando

a efetivação da inclusão, incluir não é apenas estar em algum lugar, inclusão é estar e participar ativamente do processo, ou seja, viver a diferença na igualdade de direitos.

É de suma importância que o sistema educacional volte seu olhar para o futuro, para uma prática pedagógica que venha de encontro com as necessidades de cada aluno, com o propósito de efetuar uma educação de qualidade.

Assim conclui se que existem muitas expectativas quanto ao sucesso das práticas de inclusão, no entanto para que isso aconteça todos os envolvidos precisam estar engajados no processo, assim para que de fato aconteça a inclusão, torna se necessário o envolvimento de todos.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N.B. O “Eu” e o “Nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. **In: Pedagogias das diferenças na sala de aula.** Marli André (org.). São Paulo. Editora Papirus, 1999.
- ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. **A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso.** Revista Brasileira de Educação, v.14 n.40, p.116-129, 2009.
- BEYER, O. H. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. et al. (Orgs.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas:** Porto Alegre: Mediação, 2006.
- COLL, C. MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. e colaboradores. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento.** Editora: Artmet, 2ª. ed. Volume 3, 2004.
- DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006.
- McLAREN, P. Che Guevara, **Paulo Freire, and the pedagogy of revolution.** Lanham: Rowman & Littlefield, 2000a.
- MENDES, E. G. Construindo um “lócus” de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes.** São Carlos.
- MITTLER, P. Educação Inclusiva: Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- OLIVEIRA, S. S. S. **A importância do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem.** Disponível em: < <http://www.abpp.com.br/artigos/62.htm> > Acesso em 09.08.2017.
- SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** Campinas: Editores Associados, 1995. SASSAKI, R. K. **Inclusão - Construindo uma Sociedade para Todos.** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA FILHO, R. B. **Noções de competência**: possíveis evidências. Educação por Escrito, PUCRS, v. 2, n. 2, p. 42. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIGOTSKY, L. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VITTA, F, C. F. de; VITTA, A. de and MONTEIRO, A. S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2010, vol.16, n.3, pp. 415-428. ISSN 1413-6538.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Ana Maria Corrêa é Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (CPAN/UFMS). Graduação em Pedagogia (CPNV/UFMS) e em História pela Faculdade FIAR. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em gênero, atuando principalmente nos seguintes temas: extensão universitária, inclusão social, gênero, desenvolvimento humano e formação docente.

Leonardo Felipe Gonçalves Duarte é Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED/UFMS). Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo- UNICID (2021-2023). Especialista em Pedagogia: gestão docência pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUC-PR (2021-2022) e em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí -UFPI (2022-2023). Graduado em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro-UNISA (2018-2020). Foi membro do grupo de pesquisa Educação Inclusiva e Políticas Públicas na linha de pesquisa Educação, Direitos Humanos e Diversidade da UNISA, do grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem, Desenvolvimento e Inclusão na Educação Básica (GEPADIEB). Atualmente é membro e vice-líder do grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento Gênero e Educação (GEPDGE). Tem interesse em pesquisas na área de Educação infantil, Docência masculina e Gênero.

Rodrigo Gonçalves Duarte é Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação-PPGEdu da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED/UFMS). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação-PPGE da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Foi bolsista CAPES (Edital 01/2021) em todo o período de formação do mestrado (2021-2023). Pós-graduado em Direitos humanos e questão social pela PUC-PR, Pedagogia: Gestão e Docência também pela PUC-PR e em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí-UFPI. Graduando em Ciências Sociais (Licenciatura) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- (UFMS/CPNV). Graduado em Pedagogia e Filosofia pela Universidade Santo Amaro (UNISA). É membro da Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas educacionais (REIPPE). Aluno pesquisador dos projetos financiados pela Fapesp “Implementação de políticas educacionais e equidade em contextos de vulnerabilidade social” (2021) e “Implementação

de políticas educacionais e desigualdades frente a contextos de pandemia pelo covid-19” (2022). Membro do Projeto Arte & Resistência da UFMS/CPNV. Pesquisa sobre vários temas: Culturas; Políticas públicas educacionais; ensino de Filosofia e Ciências Sociais. Integrante dos grupos de pesquisa: Educação Inclusiva e Políticas Públicas na linha de pesquisa Educação, Direitos Humanos e Diversidade (Universidade Santo Amaro-UNISA), GEFen - Grupo de Estudos de Fenomenologia em Filosofia da USP e Implementação de Políticas Públicas Educacionais e Desigualdades CNPq/UNICID.

AUTORES E AUTORAS

Aline Ortega Soloaga é Doutoranda em Educação pela faculdade de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED/UFMS). Mestre em Ciências do Movimento (UFMS). Especialista em Ergonomia e saúde do trabalhador pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Graduada em Fisioterapia (UNESA).

Anderson Salvaterra Magalhães é graduado em Letras: Português-Inglês (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1999), Mestre em Linguística Aplicada pela mesma universidade (2004) e Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Estágio de doutorado no exterior na Université de Paris VIII (CAPES). Pós-doutorado em Língua Portuguesa pela UFRJ, sob supervisão da Prof^ª Maria Lúcia Leitão de Almeida (2017-2018/FAPERJ). É Professor Associado da área de Estudos Linguísticos do Programa de Mestrado em Letras, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Candida Waldira Corrêa é graduada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera e em Artes pela Faculdade Ideal. Pós-graduação em Educação Especial e Inclusão; Arte cultura e educação e Educação infantil e séries iniciais. Professora da rede municipal de ensino de Naviraí-MS.

Carina Petsch é Doutora e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Daniele Andressa Bassanesi possui graduação em Letras (PORT/ING) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2003) e bacharelado em Administração de Empresas (HOTELARIA) (UFMS) (2008) Pedagogia (2017) - UNIJALES. Pós-graduada em Métodos e Técnicas de Ensino (UNIVERSO/RJ), com MBA em Gestão e Planejamento Estratégico (UNINTER/PR) e

especialização em Formação de Docentes e de Orientadores Acadêmicos em EAD (UNINTER/PR). Atualmente, atua como professora e coordenadora de Área/Linguagens na Escola Estadual Antonio Fernandes.

Edina Amelia Alves é Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil (2015) e graduação em Ciência da Computação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (2008). Atualmente é docente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Ciência da Computação.

Eduarda Caroline Brum é Mestranda em Geografia no Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFSM). Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Érica Rodrigues Costa é Doutora e Mestre em Recursos Naturais pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Graduada em Tecnologia de Alimentos e Licenciada em Química pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Naviraí MS. Atualmente atua como professora e coordenadora de Práticas Inovadoras na Escola Estadual Antonio Fernandes.

Ida Carneiro Martins possui graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas/PUCCamp (1979), especialização em Educação Física Infantil pelas Faculdades Integradas de Guarulhos/FIG (1982) e em Educação Motora na Escola pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP (1991), mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP (2002) na área de Pedagogia do Movimento e doutorado em Educação na Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP (2009) na área de Formação de Professores. Foi professora da Educação Básica por 22 anos (1979-2001) e coordenadora da área de Educação Física do Colégio Notre Dame de Campinas/CND (1997-1999) para a implantação do currículo da área. Atuou como professora da Universidade Metodista de Piracicaba / UNIMEP (2001-2009; 2014-2016), da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD (2010-2011), da Universidade Nove de Julho/UNINOVE (2012-2014; 2016-2018). Foi professora do Programa de Pós-Graduação/PPGE em Educação da UNIMEP (2016-2018). Exerceu cargos de gestão como coordenadora de cursos de Educação Física na UNIMEP (2004-2008) e na UFGD (2010-2011) e Vice-diretora da Faculdade de Educação/FAED/UFGD (2011). Coordenou o Programa de Licenciaturas Internacionais PLI UNINOVE/UP, Processo 97/2012/CAPES (2012-2014). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE e do Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais PPGe-GE da Universidade Cidade de

São Paulo - UNICID. Vice-Líder do Grupo de Estudos sobre Aprendizagem, Desenvolvimento Motor e Inclusão na Educação Básica/GEPADIEB, desenvolvendo pesquisas relacionadas aos temas: Jogos e Brincadeiras; Movimento Humano; Desenvolvimento Humano; Educação Infantil, Educação Básica, Educação Física Escolar e Práticas Educativas.

Jacira Aparecida dos Santos Neves é Professora na Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, (SED), graduanda em letras/espanhol (FAVENI), licenciada em Letras /Inglês Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI) graduada em pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) Especialização em Educação infantil e Anos iniciais; Educação Especial e Inclusiva (UNINA); Metodologia do ensino de língua Portuguesa e inglesa (FACEMINAS).

Judite Lima Chiuza Beilner é graduada em Ciências- Habilitação em Biologia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS; Graduada em Normal Superior pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS; Especialista em Educação Ambiental- Umuarama – PR; Especialista em Tecnologias Educacionais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- RJ). Professora efetiva da Rede Estadual- MS e da rede Municipal - Naviraí do ano 2002 ao ano 2011; Coordenadora Pedagógica na Rede Estadual de Educação de MS na EE Eurico Gaspar Dutra - Naviraí - MS - de 2012 a 2014; Diretora-adjunta na Rede Estadual de Educação - MS na EE Eurico Gaspar Dutra de 2015 até o momento (maio/2023).

Karina Paula da Conceição é Mestra em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Graduada em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) (2011-2015). No trabalho atual desenvolve atividades pedagógicas na Dança Infantil e Ginástica Artística na fase de inicialização, atuando como professora de rede privada.

Lourdes Aparecida Machado Braga é especialista em Educação especial (2017); Psicopedagogia clínica e institucional (2016); Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental de nove anos (2015); Neuropedagogia e educação (2015) pela Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí-FATEC. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS (2014) e graduação em Licenciatura em Letras pela Faculdade Integrada de Ariquemes-FIAR (2018).

Lucinéia Silva de Oliveira é Graduada em Pedagogia. Atualmente é professora de educação infantil.

Luzia Martins Frazão é Professora na Rede Municipal de Ensino de Naviraí,

Licenciada em Pedagogia pela FINAV, Pós-graduação *Latu Sensu* em Autismo, pela Faculdade Futura e em Educação Infantil e séries iniciais pela ESAP:

Manassés Pereira Nóbrega é graduado em Ciências com Habilitação em Matemática (Licenciatura) pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG (2004), Mestre em Matemática Aplicada e Estatística pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2010), e Doutor em Neurociência e Cognição pela Universidade Federal do ABC - UFABC (2018). É professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Maria Madalena Freitas Barbosa é especialista em Educação especial (2017); Psicopedagogia clínica e institucional (2016); Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental de nove anos (2015); Neuropedagogia e educação (2015) pela Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí-FATEC. Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS (2014) e graduação em Licenciatura em Letras pela Faculdade Integrada de Ariquemes-FIAR (2018).

Marli Santos Souza é Professora na Rede Municipal de Ensino de Naviraí. Licenciada em Normal Superior pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Pós-graduada *Latu Sensu* em Autismo pela Faculdade Futura, Pós-graduada em Educação infantil e Series iniciais pela ESAP.

Maysa Lima de Souza é Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Especialista em Ensino de Sociologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul CPNV/UFMS e licenciada em Ciências Sociais pela UEMS.

Silvone Rodrigues de Oliveira é Professora na Rede Municipal de Ensino de Naviraí. Licenciada em Pedagogia e Normal Superior pela FINAV. Pós-Graduada em Educação Infantil e Séries Iniciais pela ESAP.

Volnei Fortuna é Pós-doutorando pela Universidade La Salle Canoas (UNILASALLE). Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Graduado em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE). Pesquisador no grupo de pesquisa Gestão Educacional nos diferentes contextos.

Zilda Batistoti é graduada em Matemática pelo Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). Atualmente é professora de matemática da Secretária de Estado de Educação (SED/MS).

