



# Gestão & Educação

Vol. 7, No 5 Mai./2024

Gestão & Educação {acesso eletrônico} / Editora Instituto Educar Rede – vol. 7  
n.05 {maio 2024} - São Paulo: Faculdades Conectadas {Facon}, 2024.

134p: il, color.

Mensal

Modo de acesso: [www.faconnect.com.br/revista](http://www.faconnect.com.br/revista).

ISSN 2675-2891 (digital)

1. Educação. 2. Brasil (Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003).
- 3 Cultura afro-brasileira - estudo e ensino. 4. Currículos -mudança -Brasil.
5. Negros - Brasil- história . 6. Jogos educativos .7. Brincadeiras .
- 8 Ensino individualizado.9. Educação física. 10. Aprendizagem invertida
11. Ensino -metodologia. 12. Linguagem e Internet.
- 13 Comunicação escrita - inovações tecnológicas .14. Surdos -educação.
- 15 Língua Brasileira de Sinais . 16. Língua de sinais.
17. Crianças - livros e leitura. 18. Incentivo à leitura.
- 19 Literatura infantojuvenil .20. Inclusão escolar.
- 21 Escolas - organização e administração . 22. Planejamento educacional.
- 23 Poincaré, Henri, 1854 - 1912. 24. Tipologia álgebra
- 25 Teoria das medidas. 26. Matemática - estudo e ensino.
27. Crianças surdas - educação. 28. Educação especial .
- 29.Educação inclusiva

CDD 370

Catálogo: Maria Inês Meinberg Percin CRB -8/5598

# EDITORIAL

## ENSINO BASEADO EM COMPETÊNCIAS

O ensino baseado em competências é uma abordagem educacional centrada no desenvolvimento das habilidades, conhecimentos e atitudes necessárias para os alunos enfrentarem os desafios do mundo real.

Ao contrário do modelo tradicional, que se concentra principalmente na transmissão de informações, o ensino baseado em competências se concentra na aplicação prática do aprendizado. Ele enfatiza a aprendizagem ativa, colaborativa e contextualizada, onde os alunos são incentivados a resolver problemas reais, trabalhar em projetos e aplicar conceitos em situações do mundo real.

Este modelo também enfatiza a avaliação formativa e contínua, permitindo que os alunos demonstrem seu domínio das competências ao longo do tempo. O ensino baseado em competências visa preparar os alunos para o sucesso em suas carreiras e na vida, equipando-os com habilidades transferíveis e adaptáveis para enfrentar os desafios em constante evolução da sociedade.

**Profª Dra. Adriana Alves Farias**

Editora Chefe - Revista GESTÃO & EDUCAÇÃO

### Conselho Editorial

Prof. Ms. Eber da Cunha Mendes  
Profª. Adriana de Souza  
Profª. Alessandra Gonçalves  
Prof. Ms. Alexandre Bernardo da Silva  
Profª. Andrea Ramos Moreira  
Profª. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim  
Profª. Debora Banhos  
Profª. Juliana Mota Fardini Gutierrez  
Profª. Juliana Petrasso  
Profª. Marina Oliveira Reis  
Profª. Priscilla de Toledo Almeida  
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

### Editora-Chefe

Profª. Dra. Adriana Alves Farias

### Revisão e Normalização de Textos

Profª. Dra. Daniela Oliveira Albertin de Amorim  
Prof. Dr. Rodrigo Leite da Silva

### Programação Visual e Diagramação

Eliana Duarte de Souza

### Projeto Gráfico

Tayna Sousa

### COPYRIGHT

Revista Gestão & Educação, Educar Rede  
Volume 7, Número 05 (Maio 2024- SP)  
ISSN 2675-2891 (Digital)  
Site: <https://www.faconnect.com.br/revista>

Publicação Mensal e multidisciplinar vinculado a Editora Instituto Educar Rede. Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

# Sumário

## 06 APRENDENDO CULTURAS

ALESSANDRA VANESSA PEREIRA

---

## 14 O PODER DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

ELLEN CRISTINA DA SILVA

---

## 21 POSSIBILIDADES DO USO DA INFORMÁTICA EDUCACIONAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

FRANCILENE PETERS SANTOS

---

## 32 SALA DE AULA INVERTIDA E A INTRODUÇÃO DE ESPORTES NÃO CONVENCIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

LENICE APARECIDA VIEIRA

---

## 42 LEITURA, GRAMÁTICA E ORALIDADE: AS INFLUÊNCIAS DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E ESCRITA DOS ALUNOS

LUCIANA CHIARELLI NALE DA SILVA

---

## 49 AS CONTRIBUIÇÕES DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA APRENDIZAGEM DO SURDO EM ESCOLAS REGULARES

LUCIANA DIAS MARCATI MANDU

---

## 60 A RELEVÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA APARECIDA DE PAULA

---

## 72 CONTRIBUIÇÕES DE GOTTFRIED WILHELM LEIBNIZ NO ENSINO DA MATEMÁTICA: ASPECTOS NOTÁVEIS DE SUA PROPOSTA FILOSÓFICA

SANDRA ADELINA DE MENDONÇA ALVES

---

## 81 A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA A INCLUSÃO DOS SURDOS NO CONTEXTO ESCOLAR

SARA REBOUÇAS DE SALES

---

## 98 FUNDAMENTOS EM GESTÃO ESCOLAR

SELMA MARTINS SASSO

---

# Sumário

106 EXPLORANDO A CONJECTURA DE  
POINCARÉ: UMA PERSPECTIVA DE  
MODELAGEM MATEMÁTICA

SHEILA SIMÕES BONFIM

---

117 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO  
PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL

TERESA PINTO DA SILVA

---

126 A TRAJETÓRIA E INCLUSÃO DO ALUNO  
SURDO

THAIS DA CRUZ HEER

---

# APRENDENDO CULTURAS



## ALESSANDRA VANESSA PEREIRA

Professora na Rede Pública de São Paulo.

### RESUMO

Este estudo se dedicou a mostrar a importância da execução da Lei 10.639/03 que decretou que as instituições de ensino no Brasil passem a implementar o estudo da história e da cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, entretanto como todo começo é complicado; foram inúmeros desafios enfrentados pela Educação pública brasileira no que se refere ao seu processo histórico escolarização e acultura Afro-Brasileira, que sempre esteve atrelado ao sistema político vigente nesta perspectiva, analisamos a demora para si desvencilhar dos ensinamentos dos Jesuítas, pois, muitos viam neles os donos da razão, também como centro de estudos com muita distância da classe mais baixa entre outros, bem assim como também a influência da cultura afro no Brasil, assim com o uso do ensino da cultura Afro-Brasileira nas escolas: dificuldades e oportunidades. O Projeto de Lei 10.639 traz mudanças na Lei de Diretrizes e Bases, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nas escolas de nível Fundamental e Médio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; História; Cultura Afro.

### INTRODUÇÃO

A inclusão do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares é fundamental para promover a equidade e combater o racismo estrutural presente na sociedade. Essa abordagem visa reconhecer e valorizar a contribuição dos afrodescendentes para a formação da identidade brasileira, além de desconstruir estereótipos e preconceitos historicamente enraizados. A inclusão do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares é fundamental para promover a equidade e combater o racismo estrutural presente na

sociedade. Essa abordagem visa reconhecer e valorizar a contribuição dos afrodescendentes para a formação da identidade brasileira, além de desconstruir estereótipos e preconceitos historicamente enraizados.

Ao incorporar esses conteúdos nos currículos, as escolas contribuem para a construção de uma consciência crítica e plural, permitindo que os estudantes compreendam a diversidade cultural e histórica do Brasil de maneira mais completa. A compreensão das raízes africanas na formação do país é essencial para a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A história e a cultura afro-brasileira e africana são ricas em contribuições nas áreas da arte, música, religião, ciência, tecnologia, entre outras. Inserir esses elementos nos currículos não apenas resgata a verdadeira história do Brasil, mas também proporciona aos alunos uma visão mais ampla e precisa da construção da sociedade em que vivemos.

Além disso, a presença dos afrodescendentes na história do Brasil muitas vezes é marginalizada ou omitida nos livros didáticos e materiais educativos. A inclusão desses temas nos currículos escolares desafia essa visão eurocêntrica e permite que os estudantes tenham acesso a uma narrativa mais inclusiva e justa.

A educação é uma poderosa ferramenta para transformar a sociedade, e a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana é um passo crucial para a construção de uma sociedade mais igualitária e consciente. Essa abordagem não apenas beneficia os estudantes afrodescendentes, proporcionando uma representação mais positiva e precisa de sua história e cultura, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a promoção da igualdade racial.

A valorização da diversidade é um princípio fundamental para a construção de uma sociedade justa, e a inclusão desses conteúdos nos currículos escolares é um meio eficaz de disseminar esse valor desde a educação básica. Dessa forma, os estudantes serão mais aptos a compreender e respeitar a pluralidade cultural que compõe o tecido social brasileiro.

Em última análise, a inclusão do estudo da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares não apenas contribui para a formação integral dos estudantes, mas também representa um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e livre de discriminação racial. Essa abordagem educacional é um passo significativo na promoção da igualdade e no combate ao racismo estrutural que persiste em nossa sociedade.

Ao integrar esses conteúdos nos currículos, as escolas podem proporcionar uma compreensão mais abrangente da diversidade étnica e cultural do Brasil. Os alunos têm a oportunidade de conhecer as tradições, a história e os impactos das culturas afro-brasileira e africana na construção da nação, promovendo, assim, um respeito mais profundo pela pluralidade cultural existente.

Além disso, o estudo dessas temáticas contribui para a promoção da autoestima e identidade positiva entre os estudantes afrodescendentes, ao oferecerem referências históricas e culturais que muitas vezes foram negligenciadas. Essa abordagem não apenas amplia o repertório cultural dos alunos, mas também fomenta a consciência crítica sobre as desigualdades raciais e sociais

presentes na sociedade.

A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, representa um importante avanço nesse sentido. Contudo, é essencial que haja uma implementação efetiva e contínua dessa legislação, proporcionando formação adequada aos professores, desenvolvimento de materiais didáticos inclusivos e a promoção de práticas pedagógicas que incorporem de maneira significativa esses conteúdos.

Dessa forma, a educação se torna uma ferramenta poderosa na luta contra o racismo, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária. A inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares não é apenas uma questão de representatividade, mas uma estratégia eficaz para a construção de uma consciência coletiva que reconheça e valorize a riqueza da diversidade cultural do Brasil.

## **CONCEITUANDO A LEI**

Essa estratégia educacional não apenas busca corrigir a ausência histórica e cultural de grupos étnicos marginalizados nos livros didáticos e no ensino, mas também visa promover um entendimento mais profundo sobre as raízes da formação da sociedade brasileira. Ao reconhecer e valorizar a contribuição dos africanos e afrodescendentes, os estudantes são instigados a refletir sobre as injustiças históricas e a compreender a complexidade das relações raciais no país.

A educação que abraça a diversidade é um passo crucial para combater a discriminação racial desde cedo, proporcionando aos alunos uma perspectiva crítica sobre o papel histórico desses grupos na construção da nação. A integração da história e cultura afro-brasileira e africana nas disciplinas curriculares não se limita ao mero cumprimento de uma legislação, mas sim à promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao explorar temas como a resistência negra, a influência africana na música, na religiosidade, na culinária e em outras manifestações culturais, os estudantes desenvolvem uma apreciação mais ampla pela riqueza da diversidade cultural brasileira. Isso não apenas enriquece o repertório cultural dos alunos, mas também contribui para a construção de uma identidade nacional mais inclusiva, na qual todas as contribuições são valorizadas e celebradas.

Além disso, ao incluir a perspectiva afro-brasileira nos currículos, a educação se torna um espaço propício para o diálogo intercultural, incentivando o respeito mútuo e a compreensão entre diferentes grupos étnicos. Essa abordagem não apenas combate o preconceito, mas também prepara os alunos para atuarem como cidadãos conscientes, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares transcende a sala de aula, influenciando a construção de uma consciência coletiva que reconhece e valoriza a diversidade como um dos pilares fundamentais da identidade nacional. Essa abordagem educacional não apenas molda indivíduos mais informados e sensíveis, mas também contribui

para a construção de um país mais equitativo e respeitoso com suas raízes culturais variadas.

Essa abordagem inclusiva não apenas molda a percepção individual dos alunos, mas também tem um impacto significativo na sociedade em geral. Ao reconhecer a diversidade étnica e cultural como um componente integral da identidade nacional, a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares contribui para a construção de uma sociedade mais justa, plural e respeitosa.

A consciência coletiva que surge dessa inclusão promove a quebra de estereótipos e preconceitos arraigados, criando um ambiente propício para o diálogo intercultural e a valorização das diferentes contribuições para a formação da nação. Isso não apenas enriquece a compreensão histórica dos estudantes, mas também fortalece os laços de solidariedade e empatia entre os diversos grupos étnicos presentes no Brasil.

A educação inclusiva, que abraça a multiplicidade de perspectivas culturais, gera cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais equitativa. Essa consciência coletiva transcende os limites da sala de aula, refletindo-se em práticas sociais, políticas e culturais mais igualitárias e representativas.

A inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos não é apenas uma medida educacional, mas uma estratégia para promover a equidade e a justiça social. Ela influencia a construção de uma identidade nacional que celebra suas raízes diversas, reconhecendo a importância de todas as contribuições para a formação do tecido social brasileiro.

Ao formar cidadãos que compreendem e valorizam a diversidade cultural, a educação se torna uma ferramenta poderosa na desconstrução de práticas discriminatórias e na promoção de uma convivência pacífica e respeitosa. A inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, portanto, não é apenas um ato de justiça histórica, mas um investimento no fortalecimento de uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa.

No Brasil, embora haja muitas evidências a respeito da contribuição social, econômica e cultural que formou o país, a partir da presença de vários povos como as diversas etnias Indígenas (já presentes) ao longo do território, Europeus e Africanos escravizados, mesmo após cinco séculos, há ainda na prática social uma diferenciação na forma como essas culturas são tratadas e conseqüentemente influencia também na forma de como os pertencentes a essas culturas são percebidos ou invisibilizados, (ainda que de forma velada). Escolha do tema Afrodescendência, veio em mente desde o momento do projeto de pesquisa aplicada, no qual foi visto e percebido a necessidade de ver e saber como a questão era tratada e trabalhada na escola. A lógica eurocêntrica fundamenta a ideia de que há uma cultura superior e de que os descendentes dessa cultura são, portanto, seres superiores e assim, detentores de todos os conhecimentos, ciências e bens materiais e imateriais que lhes sejam alvo de interesse.

Tais relações de poder são presente em todos os âmbitos da nossa sociedade e dessa forma as escolas Brasileiras não estão isentas de tais relações, onde a discriminação racial é uma das formas mais evidentes como consequência da lógica da supremacia racial e um dos principais desafios a serem encarados, para que de fato possamos falar de igualdade de direitos.

Para tentar alcançar esse objetivo, a proposta de Lei n.10639/03 altera a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece a obrigatoriedade da educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a fim de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Para regulamentar esta Lei, o Conselho Nacional de Educação, por meio de seu Conselho Pleno, elaborou o Parecer nº CNE/CP 003/04 de 10/03/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A Educação Infantil, segundo Paulo Freire (1986), deveria possuir etapas, pois o desenvolvimento das crianças se dá por etapas e de modo desigual, sendo diferente ela requer uma escola de tipo diferente dos outros níveis escolares.

Paulo Freire, renomado educador brasileiro, destacou a importância de compreender a Educação Infantil como uma fase específica do processo educativo, caracterizada pelo desenvolvimento infantil único e peculiar. Para Freire, a infância não é uma simples preparação para a fase seguinte da escolaridade, mas uma etapa crucial por si só, na qual as crianças começam a construir seus conhecimentos de maneira ativa e lúdica.

Ao considerar as peculiaridades do desenvolvimento infantil, Freire enfatizou que a Educação Infantil deveria ser sensível às fases pelas quais as crianças passam, reconhecendo a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Essa abordagem respeita a individualidade de cada criança, promovendo um ambiente educacional que estimula a curiosidade, a exploração e a expressão criativa.

A visão de Paulo Freire sobre a Educação Infantil destaca a importância de uma pedagogia que vá além da mera transmissão de conhecimentos. Ele defende a ideia de que as crianças aprendem melhor quando envolvidas em experiências significativas, nas quais podem explorar o mundo ao seu redor, desenvolver habilidades motoras e sociais, e construir suas próprias compreensões.

Para Freire, uma abordagem pedagógica eficaz na Educação Infantil deve ser sensível às necessidades emocionais, sociais e cognitivas das crianças, respeitando sua curiosidade natural e criando um ambiente que as encoraje a questionar, experimentar e interagir. Isso implica uma mudança no papel do educador, que deixa de ser um mero transmissor de informações para se tornar um facilitador do processo de aprendizagem, estabelecendo uma relação dialógica com as crianças.

Em síntese, a perspectiva de Paulo Freire sobre a Educação Infantil destaca a importância de reconhecer as etapas do desenvolvimento infantil e adaptar as práticas educacionais de acordo com essas fases. Essa abordagem contribui para a formação de crianças mais autônomas, críticas e participativas, preparando-as não apenas para os desafios educacionais subsequentes, mas também para uma vida cidadã ativa e consciente.

Freire foi quem elaborou o plano da escola maternal no ano de 1637, ele trazia a ideia de educar as crianças menores de 5 anos, pois sua proposta era de algum modo auxiliar as crianças para futuramente levá-las a fazerem aprendizagens abstratas e para isso, suas recomendações eram que, as crianças deveriam desfrutar de materiais e atividades que sejam diversificadas, mate-

riais pedagógicos ricos em um ambiente que fossem favoráveis para educação das crianças, Comenius responsabilizou os pais pela educação antes dos 7 anos de idade, pois afirmava que dentro dos lares que inicia o ensino. No ano de 1657 usou a palavra Jardim da Infância para nomear o local de aprendizagem das crianças.

Portanto, Freire (2006) fala da pouca discussão sobre a infância e sua educação, limitando a organização de um sistema de ensino e de propostas metodológicas para o ensino das crianças pequenas. Isso limitou as potencialidades e as oportunidades de desenvolvimento, comprometendo a visão educacional na infância e dos trabalhadores nesse nível educativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Freire (2006), desde a Idade Moderna existe o entendimento de que a criança é um ser diferente do adulto, portadora de características específicas, psíquicas e comportamentais. Contudo, isso não é uma característica natural, que sempre se manifesta da mesma maneira, ao contrário, existe entre o período infantil e o adulto uma concepção cultural e histórica, que determina os papéis das crianças e dos adultos, sendo em virtude disso, necessário estudar a educação infantil dentro dos contextos próprios e não pela natureza da infância.

Como afirma Freire (2006), a infância nem sempre foi concebida como atualmente, pois esteve sujeita as mudanças socioeconômicas, políticas culturais que as sociedades passaram. A composição da família, os registros familiares e eclesiásticos, entre outros aspectos, também não foram os mesmos, as mudanças demonstram que ocorreram transformações, não se podendo tomar cada período como algo acabado.

Pode-se perceber que na Idade Média, segundo Freire, formou-se uma sociedade feudal, onde os senhores de terra possuíam muito poder, elaboravam as leis, a sua cultura, suas moedas, seus valores etc., de acordo seus contextos geo. históricos. Dessa forma, nesta época a criança era considerada um pequeno adulto, que podia executar as mesmas tarefas de um adulto. A rápida passagem da infância para a vida adulta era o que importava. Nesse sentido, havia necessidade de distinção entre essas duas etapas da vida, crianças e adultos usavam o mesmo traje.

De acordo com Freire, a partir do século XVII, há um crescimento das cidades devido ao comércio, a Igreja Católica perde o poder com o surgimento da burguesia, sendo a Igreja a responsável pela assistência social e educação.

É importante tratar tais assuntos na escola, como diz a Lei nº. 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira em toda a escola de Ensino Fundamental e Médio. Este documento é uma medida de ação afirmativa que torna obrigatório o ensino da História da África e da cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino público e particulares da educação básica, e modificada posteriormente pela lei 11.645/08 que acrescenta à temática também a cultura dos povos indígenas.

A Lei nº. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-

-Brasileira em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio, representa um marco crucial na busca por uma educação mais inclusiva e justa. Ao estabelecer essa obrigatoriedade, a legislação reconhece a necessidade de corrigir distorções históricas, promovendo uma abordagem que contemple a diversidade étnico-cultural do Brasil.

Ao trazer para o currículo escolar temas como a história africana, a resistência negra, a contribuição afrodescendente para a construção da sociedade brasileira e a valorização da cultura afro-brasileira, a legislação visa combater estereótipos, preconceitos e promover a igualdade racial. Essa iniciativa não apenas atende a uma demanda por justiça histórica, mas também fortalece a construção de uma identidade nacional mais plural e integradora.

A educação, ao abordar esses temas, não apenas cumpre uma exigência legal, mas se torna um agente de transformação social. Através do conhecimento e da compreensão das contribuições afro-brasileiras, os estudantes são capacitados a questionar as desigualdades presentes na sociedade e a se tornarem agentes de mudança, promovendo a igualdade e o respeito mútuo.

Além disso, a Lei nº. 10.639/2003 também destaca a importância da formação de professores para a implementação efetiva desses conteúdos, incentivando práticas pedagógicas que promovam a reflexão crítica sobre as questões raciais. Isso implica em uma constante atualização e sensibilização dos educadores, para que possam transmitir de maneira adequada e engajada os conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira aos seus alunos.

Assim, a legislação não apenas reforça a importância do combate ao racismo estrutural, mas também destaca o papel fundamental da educação na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A implementação efetiva dessa lei é um passo significativo na promoção da igualdade racial, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a construção de um país mais igualitário e respeitoso com suas raízes culturais diversas.

Essa abordagem enriquecedora do currículo escolar, que incorpora a história africana, a resistência negra, a contribuição afrodescendente e a valorização da cultura afro-brasileira, desempenha um papel crucial na desconstrução de estereótipos e na promoção da igualdade racial. Ao proporcionar uma compreensão mais profunda das contribuições dos afrodescendentes para a formação da sociedade brasileira, a legislação busca criar uma consciência coletiva que transcenda preconceitos arraigados.

Ao conhecer a rica história africana, os estudantes têm a oportunidade de romper com narrativas eurocêntricas dominantes e desafiar estigmas que perpetuam desigualdades raciais. A inclusão desses temas no currículo escolar não apenas destaca a diversidade cultural do Brasil, mas também contribui para a construção de uma narrativa nacional mais inclusiva e precisa.

Além disso, ao abordar a resistência negra, a legislação proporciona uma perspectiva crítica sobre a luta contra a opressão e a busca por direitos civis. Essa abordagem não apenas fortalece a autoestima dos estudantes afrodescendentes, mas também educa todos os alunos sobre a importância da justiça social e da solidariedade na construção de uma sociedade mais equitativa.

A valorização da cultura afro-brasileira no currículo não apenas celebra manifestações artís-

ticas, religiosas e sociais, mas também fomenta o respeito e a apreciação pela diversidade cultural. Ao compreender a influência africana nas tradições brasileiras, os alunos desenvolvem uma visão mais holística e respeitosa da herança cultural do país.

Essa abordagem educacional não se limita à sala de aula; ela se estende para além dos muros escolares, influenciando a maneira como as futuras gerações percebem e interagem com a sociedade. A legislação, ao propor essa inclusão curricular, reconhece a educação como uma ferramenta transformadora capaz de moldar uma sociedade mais justa e igualitária, onde a diversidade é valorizada e respeitada como um componente essencial da identidade nacional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, v.13, nº37 jan/abr. 2008.

LIMA, Maria N. Mota de. **Escola Plural: A diversidade está na sala. Formação de Professores em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. (Série fazer valer os direitos) São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF; Salvador, BA: CEAFFRO, 2006.

NEVES, Gilberto. **A discriminação racial na educação brasileira**. in: Revista de Educação Popular, nº 4. Uberlândia: EDUFU, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**

# O PODER DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM



## ELLEN CRISTINA DA SILVA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade FAENAC Faculdade Editora Nacional (2007); Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Professora de Educação Infantil no CEU CEI São Mateus.

## RESUMO

Este artigo tem o objetivo de investigar a importância do brincar no processo de aprendizagem a partir dos primeiros anos nos espaços, levando em conta que, quando o assunto é a trajetória infantil, não podemos observá-la e analisá-la apenas pela ótica da razão, mas temos que considerar que a criança é um ser social e adquire saberes, mesmo antes de nascer, assimilando as experiências e emoções daqueles com os quais ela convive e com os quais compartilha espaço e tempo. Este trabalho de pesquisa buscou embasamento nas diretrizes curriculares da educação e na opinião de vários pensadores que abordaram o tema sobre a importância do jogo, da brincadeira, da terapia e da arte, no aprendizado do ser humano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brincar; Lúdico; Socialização; Aprender.

## INTRODUÇÃO

O brincar não deve ser sinônimo de algo que se iniciou há apenas algumas décadas atrás, mas essa forma de ludicidade vem de muitos séculos atrás, onde as brincadeiras eram realizadas das mais diversas maneiras, não importando o espaço e os materiais que eram utilizados para esse momento. Nessa perspectiva a educação infantil deve ser um espaço privilegiado para se tratar dessa temática, visto que as aprendizagens e desenvolvimento infantil estão amplamente relacionados à perspectiva lúdica. Desta forma, é importante que tenhamos como base desse estudo alguns autores que pensam de maneiras diferentes sobre esse tema.

Por meio de estudos relacionados ao lúdico e seu contexto histórico muitos autores fazem uma relação entre esse termo com a ideia de jogo, ou seja, tudo que é citado como lúdico está vol-

tado aos jogos. Mas é importante começar a destacar algumas dessas falas como a que Huizinga (2004, p.5) faz uma relação entre lúdico e jogo para expor como ocorreu surgimento dessas atividades lúdicas na humanidade.

Para esse filósofo, a existência do lúdico se dá no início das civilizações humanas, onde os homens assim como os animais já apresentavam atitudes e características de tais atividades em seus comportamentos. Sob esta perspectiva, o autor relaciona o lúdico a um fenômeno fisiológico e um reflexo psicológico.

Segundo Marcellino (1989, p.29), ele entende que o lúdico também pode ser visto como um elemento da cultura, que vai gerar um produto de acordo com as características da cultura daquele local. Desta forma, é importante perceber que as mudanças ao longo dos anos, desde os mais remotos tempos até os dias atuais, o lúdico se adapta a todas as transformações sociais, econômicas, climáticas e demais e sempre esteve presente nas culturas dos mais diferentes povos, países e nações.

## **APRENDENDO NO LÚDICO**

No espaço da educação infantil o ideal é trabalhar todas as facetas do desenvolvimento infantil principalmente por meio de projetos. No projeto Movimento busca-se elaborar brincadeiras e jogos tanto em sala como ao ar livre levando a criança a ter contato com diversos tipos de materiais como por exemplo: caixas, cones, cubos, pneus, fitas, tecidos, embalagens plásticas etc. Os brinquedos não estruturados permitem o desenvolvimento da criatividade infantil. Um simples pote de sorvete vazio transforma-se tanto em um chapéu, com o qual a criança feliz se exhibe diante do espelho, como no momento seguinte se transforma em um banquinho onde ela sentasse e observava os movimentos dos coleguinhas. Por meio de músicas e movimentos as crianças exploram os espaços apropriando-se dele, testando seus limites e adquirindo segurança.

O projeto de Identidade, indispensável nesta faixa etária, possibilita que a criança construa sua identidade e autonomia por meio de brincadeiras que incentivam a interação entre os coleguinhas da mesma faixa etária e com outros maiores e menores, com o reconhecimento e diferenças de seus familiares.

Nesta faixa etária, como lembra o psicólogo americano Andrew Neltzoff, ao falar sobre os cuidados de pais e adultos em relação às crianças afirma:

“É preciso deixar que a criança brinque enquanto se presta atenção nela. Ela sabe quando é observada. Isso faz com que a criança se sinta segura, cuidada e apreciada.... As crianças são diferentes umas das outras e têm necessidades distintas. Mas uma coisa sabemos sobre todas elas: se saem melhor quando recebem a atenção daqueles que a amam. (Neltzoff, Andrew. Revista/época/09/05/2016-p.68” Os bebês são detetives emocionais”).

## AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROFESSOR NESSE PROCESSO

Um bom professor, segundo Mário Sérgio Cortella, primeiro precisa ser bom em aprender e segundo ser humilde pedagogicamente. Segundo Corella, se o professor não tiver uma atitude de aprendizado mútuo com os alunos, não há humildade pedagógica, e, sem humildade pedagógica, o aprendizado compartilhado não ocorre.

É essencial, em qualquer ambiente, ter sempre uma postura flexível e aberta ao aprendizado. Estamos vivendo rápidas e constantes mudanças e nós somos seres dinâmicos que necessitamos nos adaptar a este cenário rapidamente. Os comportamentos antigos de alguns professores mostram o despreparo e a falta de habilidade que se tem para a função, relatados nos constantes episódios ocorridos em salas de aula.

A relação entre o brincar e educação sempre despertou curiosidade e a atenção de diversos pesquisadores desde os mais antigos tempos da humanidade. Para Almeida (2013) desde o nascimento, a criança por meio do brincar e do jogar passa a compreender o mundo e a si mesma nas atividades que desenvolve cotidianamente, que aos olhos leigos parecem desprezíveis, sem utilidade, mas que para nós profissionais da educação infantil são fundamentais.

Segundo Oliveira (2005), ao brincar a criança mobiliza diversos aspectos de sua constituição humana, como afeto, motricidade, linguagens, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas que caminham sempre interligadas no desenvolvimento infantil. Assim:

“A brincadeira é o recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológicos – particularmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar o mundo por imagens, de tomar o ponto de vista de um interlocutor e ajustar seus próprios argumentos por meio do confronto de papéis que nele se estabelece, de ter prazer e de partilhar situações plenas de emoções e afetividade”. (OLIVEIRA, 2005, p.231)

Nesta perspectiva, compreendemos que, por meio do exercício lúdico do brincar e jogar, a criança exercita diferentes capacidades, como a de representar o mundo por meio das brincadeiras. Aprende também, a internalizar regras sociais e de jogos, exercita papéis, desenvolve conceitos como solidariedade, partilha e colaboração, assim como elabora diálogos, desenvolvendo-se de maneira integral.

Segundo Almeida (2013), ele aponta que para trabalhar com o lúdico nas escolas de educação infantil, faz-se necessário transformar este ambiente em um espaço de alegria, de boa convivência, criando cenários que promovam desafios, curiosidades, socialização entre as crianças e os seus professores. Para o autor, a criança adquire motivação quando o seu professor é alegre, entusiasmado, seguro, conhecedor, participativo e integrante desse processo de ensino e aprendizagem.

Diante deste cenário é interessante ter claro que o papel do professor, em parceria com a escola de educação infantil, é um importante elo para estruturar o campo das brincadeiras das crianças. No início de cada ano letivo é importante que esses profissionais em conjunto com a Gestão Escolar discutam como organizar os tempos, espaços, materiais e interações, pois são

fatores determinantes no enriquecimento e no desenvolvimento de aprendizagens lúdicas durante as brincadeiras realizadas com as crianças.

É importante também, que o profissional tenha claro os conceitos do que é brincar, jogar e o lúdico e sua inserção no currículo da educação infantil, visto que envolvem aspectos éticos, morais, biológicos, sociais dentre outros. Outro ponto importante é com relação a elaboração do planejamento do professor na educação infantil, pois precisa ser pautado pela ludicidade em todas as suas ações, valorizando a expressividade, o protagonismo e a espontaneidade infantil frente as atividades, como possibilidade de desenvolvimento e aprendizagens significativas para essas crianças.

O processo educacional é frequentemente visto como um processo isolado do ambiente e suspenso no tempo que prepara as crianças para uma vida que parece chegar mais tarde, em outro estágio outra hora e em outro lugar.

Assim, a educação formal é separada de suas vidas e de outras possíveis formas de educação, como a fornecida por familiares, comunidades e outros ambientes, ou alternativas não formais e informais etc. Como resultado, a educação é frequentemente vista como um conjunto de conhecimentos a serem transferidos para as crianças, para que estejam prontas quando suas vidas finalmente “chegar”.

Nesse sentido, torna-se um produto ou mercadoria e as crianças tornam-se as que têm e não tem. Mudar esse conceito de educação é a premissa básica para provocar mudanças mais amplas na comunidade e na sociedade em geral. Assim, o aprendizado envolveria constantemente moldar e remodelar nosso mundo interior através de nossa interação com o outro e, conseqüentemente, transformar o mundo exterior.

A transformação resultante não é, no entanto, o produto de uma espera passiva ou ingênua expectativa, mas inevitavelmente compreende e molda o próprio processo educacional. É por essa razão que descrevemos neste artigo o conceito de educação como um processo vital baseado na aprendizagem individual e coletiva e que interage com o nível social.

Entendemos que isso não é possível sem interagir com outras pessoas. Deste ponto de vista, nós vemos a aprendizagem como um processo coletivo moldado pelas relações entre os participantes buscar um processo educacional enraizado em políticas cooperativas, não competitivas, baseadas no diálogo e democráticas. Aprendendo em nível social, reconhecemos que o espaço educacional está imerso em uma determinada situação física, temporal e, embora seja indubitavelmente moldado por esse contexto, acreditamos que é também capaz de influenciá-lo.

É difícil construir um futuro com comportamentos rígidos e pautados no passado. A construção do conhecimento é um caminho que se percorre em conjunto. Aprender e ensinar são modos de agregar uma vivência rica em experiências, fortalecendo a interação entre os envolvidos e não somente uma relação aluno-professor.

O educador precisa ter sensibilidade e um olhar atento para perceber as iniciativas das crianças, levando em consideração a faixa etária. Educadores devem incentivar e propor diversas brincadeiras impulsionando a descoberta por meio da criatividade para incentivar a investigação e

a criação.

O olhar do professor deve ter caráter de observação e pesquisa para mediante da postura investigativa compreender a complexidade da natureza infantil na contemporaneidade e favorecer o enriquecimento das competências imaginativas das crianças por meio do lúdico.

Faz-se necessário na proposta do brincar que o educador permita as crianças experimentarem, descobrirem e conhecerem as possibilidades na perspectiva de que seja uma experiência transformadora que contribua para a construção de outra concepção da dinâmica do processo de aprendizagem.

A ampliação e a diversidade de experiências oferecidas às crianças fornecem mais elementos para o processo de construção de conhecimento e desenvolvimento da imaginação e da capacidade criadora. Outra sugestão é estabelecer um cronograma que estabeleça os dias de recreação para que todos possam participar e relacionem estas atividades aos dias da semana.

As crianças se sentem mais seguras, valorizadas e amadas na presença do educador. O aumento do vínculo e da troca de experiências permite o conhecimento das crianças que passam a entender melhor sua forma de ver o mundo, bem como as suas atitudes e o seu modo de ser e interagir com os outros.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Aqui finalizamos fazendo uma breve descrição sobre o contexto histórico do lúdico na nossa civilização, observando que o brincar não é algo recente, mas que vem de séculos e vem se transformando ao longo desse tempo. Muitas dessas brincadeiras continuaram sendo transmitidas entre as gerações que se sucederam ao longo desse período e estão no cotidiano de muitas crianças na atualidade, pois são frutos da cultura de cada uma das nações existentes.

O brincar ao longo das últimas décadas passa a ter um olhar diferenciado, na qual por meio de leis começam a ser asseguradas as nossas crianças o direito ao brincar nos espaços escolares, principalmente na faixa etária de 0 a 5 anos de idade, onde devemos estimular o desenvolvimento pleno das crianças em seus aspectos cognitivo, afetivo, físico, histórico e social, além de garantir esse direito em todos os lugares e com as condições necessárias para a sua prática.

Por fim, discutimos quais são as contribuições que o brincar pode trazer para o desenvolvimento da criança e qual o papel dos professores nesse processo. É importante entender que o brincar possibilita que a criança possa desenvolver vários aspectos como o afeto, motricidade, linguagens, percepção, representação, memória e outras funções cognitivas. O brincar possibilita que a vários aspectos como a sua forma agir, pensar, dividir e compartilhar determinada brincar sejam compreendidas pelas crianças, e conseqüentemente, cada uma será a responsável pela construção da sua autonomia nesse processo. Com relação ao professor é importante que ele saiba observar, planejar e colocar em prática ações que estimulem o brincar das mais diferentes formas no ambiente escolar, onde a sua formação deve favorecer o brincar nos mais diferentes contextos,

valorizando as culturas locais, os materiais existentes e o que as crianças já sabem, além de que seu planejamento possa valorizar a expressividade, o protagonismo e a espontaneidade infantil frente as atividades que irá trabalhar, é importante que o professor saiba que a criança também o vê como uma possibilidade do brincar, e é necessário que o professor esteja disposto a participar dessa troca de experiências e saberes.

Com os estudos e pesquisas realizadas para a realização deste trabalho, pode-se concluir que, o jogo, a brincadeira e o lazer fazem parte do aprendizado humano. Quando uma criança brinca ela não está dando um tempo no aprendizado, mas, continua aprendendo, interagindo, trocando experiências, descobrindo novos saberes, aumentando sua rede de informações.

É importante observar o quanto as atividades pedagógicas, podem lucrar com a inclusão do lúdico no seu currículo pois, ao participar de um jogo, de uma brincadeira, o educando se desarma e, enquanto brinca, assimila saberes sem o perceber e principalmente, aprende a interagir em grupo, respeitando o outro e a si mesmo e construindo uma rede de Interrelações positivas que tornaram mais viável a sua atuação em sociedade na sua vida adulta.

A visão sobre o lúdico está mudando, embora os jogos e os brinquedos estejam presentes na vida do ser humano. Quanto a sua aplicabilidade, a relação do lúdico no processo de aprendizagem exige planejamento com critérios preestabelecidos e respostas objetivas.

A descoberta da importância do trabalho com jogos e brinquedos no processo de aprendizagem permitirão aos educadores uma ferramenta indispensável para o trabalho cotidiano e o envolvimento participativo das crianças nas atividades.

Faz-se necessário que, nesta relação, o educador direcione a atividade e estabeleça os objetivos para que o lúdico contribua na construção do conhecimento. A brincadeira precisa ter um caráter pedagógico e promover a interação social e o desenvolvimento de habilidades intelectivas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de, PLACCO, V. M. N. de S (Orgs): **As relações interpessoais na formação de Professores**; 2. Ed., S. Paulo: Loyola, 2004.

ALVES, Rubem. **A gestão do futuro**. Campinas: Papyrus, 1987.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

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

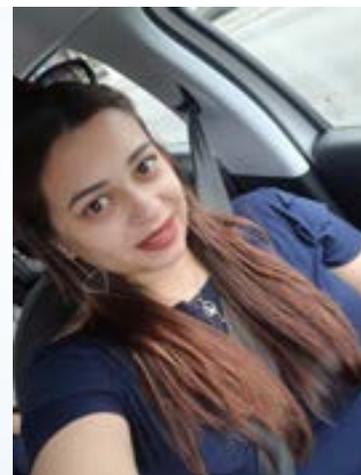
PIAGET, Jean. **A formação simbólica da criança.** Rio de Janeiro: Zhar, 1975.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 22. Ed. S. Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Moacir da. **Desenvolvendo as relações interpessoais no trabalho coletivo de professores.** In: ALMEIDA, L. R. de e PLACCO, V. M. N. de S. (orgs) ET al: **As relações interpessoais na formação de professores.** 2. Ed. S. Paulo: Loyola, 2004, pp. 79-90.

VYGOTSKY, L. S. **A formação sócia da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

# POSSIBILIDADES DO USO DA INFORMÁTICA EDUCACIONAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA



## FRANCILENE PETERS SANTOS

Graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE); ano de conclusão: 2008; Professora de Ensino Fundamental II - Língua Inglesa - na E.M.E.F Ayres Martins Torres. Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na E.E Professor Milton Cruzeiro.

## RESUMO

A informática está presente na sociedade moderna e conseqüentemente nas escolas. Nesse sentido a informática pode contribuir com diversas possibilidades com a aquisição do conhecimento e na intervenção do ensino-aprendizagem. O presente artigo busca conciliar os conteúdos de língua portuguesa e a informática, auxiliando no ensino da língua materna, evidenciando as possibilidades dessa ferramenta. Nossa pergunta investigativa consiste em quais as possibilidades que o professor de língua portuguesa pode agregar com o uso da informática no ensino da língua materna? Dessa forma, o objetivo geral do presente artigo é apresentar concepções do uso da tecnologia e informática no contexto escolar. Os objetivos específicos permeiam em inserir a informática nas aulas de língua portuguesa; as legislações pela perspectiva das ferramentas tecnológicas na educação; os caminhos percorridos pela informática no Brasil e a inclusão digital nos documentos. O referencial teórico utilizado foi de cunho bibliográfico com autores contemporâneos e notamos que há inúmeras possibilidades de ensinar a língua materna com o uso da informática e as tecnologias dentro da sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Informática Educacional; Ferramenta Pedagógica; Língua Materna..

## INTRODUÇÃO

O ambiente escolar é um reflexo do que acontece na sociedade, e se a tecnologia está presente em diversos meios, não poderia estar fora da escola, considerando a sociedade contemporânea em que atuamos.

Nossa justificativa para o presente artigo se apoia em refletir sobre a educação, suas ferra-

mentas pedagógicas e como elas perpassam pela utilização da informática e todas as possibilidades que a cercam é algo inerente e necessário para o educador, e pensando nesse contexto, nossa pergunta investigativa consiste em quais as possibilidades que o professor de língua portuguesa pode agregar com o uso da informática no ensino da língua materna?

Nesse diapasão, o objetivo geral é apresentar concepções do uso da tecnologia e informática no contexto escolar. Os objetivos específicos permeiam em inserir a informática nas aulas de língua portuguesa; as legislações pela perspectiva das ferramentas tecnológicas na educação; os caminhos percorridos pela informática no Brasil e a inclusão digital nos documentos.

## **POSSIBILIDADES NO USO DA INFORMÁTICA NA ESCOLA**

A tecnologia está presente no dia a dia pessoas e conseqüentemente também passou a fazer parte do contexto escolar. A informática que somente era utilizada na administração escolar passou a ser uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem. Na maioria das escolas públicas possui em suas dependências um laboratório de informática equipado com softwares, jogos e internet, mas também pode se afirmar que a informática não está presente apenas no ensino-aprendizagem e sim como em uma sociedade moderna para além da organização da escola, como por exemplo, notas online e documentos digitalizados.

Masseto afirma que “os avanços tecnológicos modificam o contexto escolar ampliando o conceito de aula, tempo e espaço”. MASSETO (2001, p.8) Assim, na sala de aula o computador deve e pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica, não apenas como uma diversão, mas como uma ferramenta de ensino mais aplicada, com professores atualizados e inteirados com o assunto.

No estado de São Paulo a tecnologia já está fazendo parte do cotidiano, pois antes as notas que só eram impressas e entregues aos pais no final do bimestre, sendo difícil para eles acompanharem o rendimento de seus filhos, agora podem ser acessados de qualquer computador que possua Internet, porque os dados se encontram disponíveis no site da Secretaria Estadual da Educação.

Conforme Tajra (2005, p. 10) “O computador é um recurso que deve ser inserido no cotidiano de todos nós, mesmo dos que pertencem a uma classe social menos favorecida”. Nessa perspectiva, o computador deve estar presente nas escolas desde a organização à sala de aula e até na biblioteca, em que encontramos uma ferramenta que pode ser útil para colocar os alunos em contato com o livro, bastando apenas cadastrá-los em um banco de dados simples contendo o nome do autor, nome da obra e localização nas prateleiras. Isso faz com que o aluno saiba onde está o livro e ele mesmo vá buscar no local indicado ao invés de esperar que o bibliotecário vá buscar o livro para ele, ou seja, nessa concepção é dever do aluno encontrar a obra desejada.

Fazer com que o aluno tenha contato com o livro é também trabalhar com uma possível forma dele se interessar por outras obras, uma vez que, ele percorrerá uma lista de obras e depois descobrirá novos títulos na prateleira. Nesse sentido, a internet tem se tornado fonte de pesquisa

muito importante na vida escolar assim como os softwares livres oferecidos para download, editores de texto, planilhas e desenhos. Podendo servir também como recursos educacionais se aplicados em momentos adequados.

## **DIFERENTES CONCEPÇÕES DO USO DE TECNOLOGIA E INFORMÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR**

Na educação, a informática se apresenta de diferentes formas, dentre estas a que mais conhecemos é a informática educacional, além desta existem outros tipos de informática, ou tecnologia, que estão presentes em nosso cotidiano escolar. Tecnologia educacional, informática educativa, informática aplicada à educação e informática educacional são alguns conceitos de tecnologia presente na escola.

A tecnologia vem ocupando vários departamentos na nossa sociedade e na escola não é diferente, como já citado, podemos ver na secretaria da escola um computador auxiliando na organização, em algumas bibliotecas a consulta feita digitalmente fazendo com que o próprio aluno busque o que deseja, a troca de informações com alguns órgãos do governo e claro que, a informática educacional, presente nas aulas, ou seja, no aprendizado.

Um dos maiores enfoques da educação gira em torno dos sistemas produtivos, antes da revolução industrial o aprendizado era gerado no dia a dia das pessoas, os estudantes eram aprendizes junto com os seus mestres na realização dos afazeres gerando produtos e serviços conforme suas necessidades. (TAJRA, 2005, p.26).

Ainda nesse diapasão, compreender essa lógica produtiva também na escola e que se espera do nosso corpo discente e docente é [...]

[...] uma maneira sistemática de elaborar, levar a cabo e avaliar o processo de aprendizagem em termos de objetivos específicos, baseados na investigação da aprendizagem e da comunicação humana, empregando uma combinação de recursos e materiais para conseguir uma aprendizagem mais efetiva. (PONS, 1994, p.42)

De acordo com os autores, a tecnologia educacional não deve utilizar apenas do recurso computador para que aconteça o aprendizado, mas sim tudo que está relacionado à tecnologia.

Utilizando a robótica, o DVD, a TV, o data show e outros recursos tecnológicos é possível obter resultados em relação ao aprendizado, pois muitos alunos necessitam apenas de um incentivo para aprender. A informática, ou qualquer outro recurso tecnológico, possivelmente não substituirá a velha lousa e giz, mas sim poderá ajudar a complementar o que eles foram capazes de fazer desde sua descoberta, ou seja, auxiliar no processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, outros recursos que já existem na educação podem ser utilizados na sala de aula como um instrumento de ensino, os quais sempre devem ser bem planejados com objetivos a serem alcançados e um claro propósito para o aluno. Dessa forma, é possível que a tecnologia educacional passe a ser uma aliada do professor no processo de ensino-aprendizagem.

## INFORMÁTICA INSERIDA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nas aulas de língua portuguesa é possível trabalhar com os alunos a própria tecnologia educacional que nem mesmo foram traduzidas, e dessa forma, na língua materna foram adotadas como palavras aportuguesadas, o Data show e um computador, ou mesmo a TV podem ser recursos para traçar as variações linguísticas do português brasileiro. Bastando apenas a disponibilidade desses recursos, a boa vontade do professor e uma aula bem elaborada, é possível criar uma aula diferente e com propósitos úteis aos alunos. Nesse sentido, Barbero (1996) traz os anseios que,

[...] a simples introdução dos meios e das tecnologias na escola pode ser a forma mais enganosa de ocultar seus problemas de fundo sob a égide da modernização tecnológica. O desafio é como inserir na escola um ecossistema comunicativo que contemple ao mesmo tempo: experiências culturais heterogêneas, o entorno das novas tecnologias da informação e da comunicação, além de configurar o espaço educacional como um lugar onde o processo de aprendizagem conserve seu encanto. (BARBERO, 1996, p.10).

Assim, Barbero (1996) nos faz compreender que os alunos possivelmente já vêm com algum conhecimento de casa em relação às novas tecnologias, bastando apenas, para o professor de língua portuguesa, trabalhar com a criatividade dele para desenvolver textos, redações, pesquisas que abordem de alguma forma essas tecnologias, ou os termos que nem foram traduzidos para a nossa língua, uma vez que são recursos já inseridos na cultura e no cotidiano desses alunos.

A informática educativa é a integração do uso do computador à educação. Segundo o MEC, Informática Educativa significa [...]

[...] a inserção do computador no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos curriculares de todos os níveis e modalidades da educação. Os assuntos de uma determinada disciplina da grade curricular são desenvolvidos por intermédio do computador. (MEC, 1998)

Com isso, podemos perceber que a informática educativa não está ligada apenas ao processo de ensino dos conteúdos curriculares da escola, mas em todos os campos educacionais. Nesse sentido, para o professor de língua portuguesa, utilizar o corretor ortográfico e gramatical do Word pode trazer benefícios à sua aula, explicando como ocorre a construção da frase, como se escreve uma determinada palavra, sua etimologia, com essa nova ferramenta na sala de aula possivelmente trará algum tipo de interesse para o aluno.

A informática educativa pode proporcionar ao professor a expansão da sua aula para outra área de conhecimento, usando o que conhecemos como uma aula interdisciplinar em que,

a informática assume um papel de suma importância pois funciona como um agente de propagação de conhecimento, colocando-se a serviço da educação. Ele funciona como um meio didático, na medida em que pode oferecer representação específica de um saber, facilidade de manuseio, feedback e uma possibilidade para acompanhar, a distância, a construção de um procedimento realizado pelo aluno, observando suas incertezas, hesitações, até que ele encontre seu caminho. Através desse acompanhamento, o professor pode, inclusive, definir o momento mais acertado para fazer a sua intervenção. (ARTIGUE, 1996, p.12 e 13).

Em contribuição, Valente (2006, p. 37) afirma que “os computadores estão realizando uma revolução no processo ensino-aprendizagem, por causa dos diversos programas que auxiliam neste processo”. Desta forma o computador tanto na escola, como nos cursinhos e também no uso diário dos alunos, faz com que surjam novos interesses por parte dos alunos, e a informática pode uma aliada do professor, desde que bem fundamentada e trabalhada na sala de aula e complemen-

tada fora dela. Relacionando o currículo da escola à informática educativa tem por objetivo ensinar os programas que serão utilizados como profissão para os alunos, em um escritório, uma gráfica, entre outros.

Nessa perspectiva, além de aprender como utilizar o computador, as aulas de informática educativa têm papel fundamental para o aprendizado do currículo da escola proposto ao aluno, uma vez que esse tipo de informática pode participar do processo evolutivo do conhecimento, conforme dispõe Kloch (2005):

A informática educativa vem definir que a união da informática com a educação é um elemento fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Ao utilizarmos a informática para ensinar estamos propondo ao aluno a participação interativa em um mundo do qual ele já faz parte desde cedo. (KLOCH, 2005, p. 251)

Kloch (2005) nos faz compreender que, a informática aplicada à educação pode ser considerada a informática presente na organização escolar, aquela informática que está na secretaria para agilizar o trabalho dos funcionários e aquele computador presente na biblioteca como ferramenta de busca de livros. Neto (1998, p. 102) também nos ajuda a compreender que, “[...] a informática aplicada à educação é usada para o gerenciamento de uma escola, no sentido mais amplo de organização”. Assim, trabalhar com informática aplicada a educação não está apenas relacionado aos professores e alunos e sim aos que tem por responsabilidade manter a escola como uma organização educacional.

Segundo Salles (2007, p. 36) “a informática educacional é utilizada como um recurso, uma ferramenta para a construção de conhecimento”. Dessa forma, ela pode ser considerada aquela trabalhada na sala de aula com os alunos, aquela que auxilia o professor no processo de ensino através de seus programas, jogos e softwares educativos. A informática educacional depende não só dos recursos tecnológicos, mas também de um professor qualificado e interessado no assunto, dessa forma é possível de que resultados positivos sejam atingidos.

A informática educacional não deve ser apenas aquela que existe como uma nova ferramenta na escola, mas como um apoio ao professor. A máquina não pode substituir a presença de um professor na sala de aula, mas ela pode tornar a aula uma grande aliada à aquisição do conhecimento. Trabalhar com a informática na sala de aula como recurso pedagógico deixou de ser, como era há alguns anos, uma utopia e passou a ser realidade, cabe ao professor integrar essa ferramenta à sua aula deixando-a mais prazerosa e objetiva, desde que obtenha os resultados definidos como objetivos gerais e específicos da disciplina.

A informática educacional no aprendizado ainda pode contar com o visual gráfico que o computador proporciona, dando assim um diferencial nas ilustrações. Utilizar nas aulas de ciências para visualizar os dinossauros, ou a reação química em uma substância e até mesmo a evolução das palavras em língua portuguesa pode fazer o aluno vivenciar o que ele está aprendendo. Nesse sentido, cabe ao professor dar o andamento as suas aulas e colocar suas ideias mais atrativas em prática.

Na disciplina de língua portuguesa, as ferramentas tecnológicas podem ser aliadas tanto na escrita como na leitura. Como já citado, algumas ferramentas de uso comum podem trazer benefícios ao aluno e ao professor, pois o professor tecnológico pode fazer com que suas aulas sejam

mais interessantes e aos alunos utilizando uma ferramenta que já conhecem e/ou dominam faz com que ele perceba como funciona o nosso sistema linguístico.

## **LEGISLAÇÕES NA PERSPECTIVA DAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO**

No Brasil o ministério da educação (MEC), reconhecendo a importância da informática como ferramenta pedagógica implantou o PROINFO (programa de tecnologia nacional de informática) criado pela Portaria Nº 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico das Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de ensino fundamental e médio. Com essa medida as escolas passaram desde então a ter laboratórios de informática equipados com jogos, programas e internet banda larga.

A informática, segundo o site do MEC, tem a expectativa de atingir os municípios com o IDEB (índice de desenvolvimento da educação básica) com média 2 considerada ruim em relação aos índices de cidades bem desenvolvidas que é entre 4 e 6. Além de implantar os laboratórios bem equipados o MEC também deveria ficar atento aos professores, se realmente estão fazendo da informática uma ferramenta de ensino e aprendizagem e não apenas transformar o laboratório de informática em sala de jogos e diversão.

## **CAMINHOS PERCORRIDOS PELA INFORMÁTICA EDUCACIONAL NO BRASIL**

Sabemos que a informática é algo que está presente em todas as situações, mas compreender esse percurso que se deu na educação torna-se essencial, já que pensar como a tecnologia se integrou pouco a pouco no currículo nacional até chegar na ponta, nas escolas e diretamente com os alunos.

Esse percurso se inicia em 1971, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) através de uma palestra sobre a possibilidade do uso da informática no ensino de física. Em 1973 a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) começou a utilizar computadores de grande porte para que o professor pudesse avaliar os alunos do curso de Química. Na UFRJ, em 1973, o Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde e o Centro Latino-Americano de Tecnologia Educacional (NUTES/CLATES) usou software de simulação no ensino de Química, segundo Valente (2005, p. 02).

Em 1975 a Universidade estadual de Campinas (UNICAMP) utilizou o computador como recurso pedagógico no auxílio ao aprendizado das crianças. Já em 1981 e 1982 houve um seminário internacional que tratou do assunto da utilização da informática como ferramenta pedagógica. Em 1983 foi criada pela portaria SEI/CSN/PR Nº 001, de 12/01/1983 a comissão especial para a informática educacional.

E em 1986 foi criado o Comitê Assessor de informática na educação de primeiro e segundo grau, gerando mais credibilidade ao trabalho que implementaria as novas tecnologias na cultura

educativa. Em 1988 foi realizado o III concurso de softwares educacionais. E em 1991, foi criado o comitê assessor de informática educacional que agora passara a tratar de todas as séries do ensino e não mais apenas das séries fundamentais e médio. Sendo em 1993 criado o livro Educom que tratava dos resultados obtidos com a informática na educação.

Assim, em 1997 demos um grande avanço com a reunião em Brasília que discutia sobre as possibilidades de melhoria nos projetos de informática educacional e também foi criado o PROINFO, o qual consistia em,

[...] um Programa Nacional de informática educacional (PROINFO) é um programa educacional criado pela portaria N. 522/MEC, de 9 de abril de 1997, para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. (PROINFO, 2006).

Com o PROINFO todos os estados receberam um coordenador com a finalidade de implantar e promover a qualidade da informática educacional nas escolas públicas de ensino fundamental e médio, conforme dispõem em sua definição:

O PROINFO tem por principal objetivo a informática como ferramenta de auxílio no processo de ensino aprendido visando melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizado, possibilitar a valorização dos professores, propiciar uma educação voltada para o desenvolvimento científico e tecnológico e também educar para uma cidadania global numa sociedade tecnologicamente desenvolvida. (PROINFO, 2006).

Com essas definições e diretrizes do PROINFO atuar diretamente com a informática educacional pode colaborar com uma educação de qualidade, já que as escolas possuem computadores e ferramentas necessárias para a inserção da tecnologia na vida do aluno, basta fazer com que o professor descubra a sua necessidade, pois o computador sozinho não serve como ferramenta educacional ele depende do professor como mediador do conhecimento que ele pode transferir.

Após o término das negociações feitas durante esses anos iniciais para implantação da informática nas escolas se deram por volta dos anos de 1998 e só então os computadores foram adquiridos e as escolas passaram a ser informatizadas, conforme Neto (1998) nos elucida que,

O ano de 1998 foi marcado pelo fim da primeira etapa da informatização das escolas públicas brasileiras. Os computadores foram, finalmente, comprados, em breve chegarão às escolas e as primeiras turmas de especialistas em informática educativa formados pelas universidades brasileiras já estão trabalhando nos seus respectivos núcleos de tecnologia educacional. (NETO, p. 101, 1998).

Com esta afirmação de Neto torna-se mais evidente esse processo de surgimento da informática nas escolas. Tanto pelo lado educacional, como pelo lado organizacional, pois Neto (1998) afirma que, os primeiros especialistas em informática educativa estarão em seus núcleos de tecnologia educacional, ele utiliza dessas duas designações, pois, a informática era objeto novo, proposto apenas pela sociedade e pelo mercado de trabalho que passou a dizer que a informática era uma ferramenta necessária no currículo. Com essa afirmação Neto deixa de lado as possibilidades de uma informática pedagógica de qualidade trabalhando com o que realmente o aluno precisa para complementar seu aprendizado, ou seja, ele nem cita ao menos a concepção de informática educacional, já que essa época de adaptação à informática foi caracterizada pela falta de planejamento:

O processo de informatização das escolas brasileiras se caracteriza, salvo exceções, por uma falta de planejamento pedagógico. De um modo geral, preenche-se uma sala de computadores – chamada laboratório de informática –, contrata-se um especialista em informática, às vezes com alguma formação em educação, para gerenciar o laboratório e pronto. Esquece-se do mais importante: o professor da sala de aula, aquele que é o especialista, o

professor de matemática, o de ciências, o de linguagens, o que eles podem obter de ganhos em sua sala de aula com a introdução da informática. (NETO, 1998, p. 45).

A informática trabalhada com um planejamento devido, assim como os conteúdos trabalhados como currículo proposto pelo MEC, poderia ser de grande ajuda no aprendizado inserindo as novas tecnologias. Assim como na afirmação de Neto (1998), o professor da sala de aula pode ganhar com a introdução da informática em sua disciplina, trabalhar a informática no planejamento anual juntamente com os professores especialistas pode ser que traga benefícios aos alunos.

Não é só aqui no Brasil que a informática na educação passa por momentos difíceis no começo dos anos 90 Estados Unidos e França passaram também por uma descredibilidade do uso da informática no ensino: “O fracasso desse processo, no final dos anos 80 e começo dos anos 90, na França e Estados Unidos deveu-se pela falta de planejamento e formação dos professores” Neto (1998, 57). Mais uma vez a falta de planejamento na área da informática está relacionada ao declínio da possibilidade de uso de uma ferramenta eficaz. Em países desenvolvidos é difícil de acreditar na falta de eficiência de alguma forma de tecnologia, já que eles podem investir em muito no que eles acreditam, porém, o que a França e os Estados Unidos deixaram de fazer, como diz Neto (1998), é o planejamento e a formação do professor.

Informática educacional, informática educativa, tecnologias aplicadas à educação e tecnologia educacional são ferramentas implantadas na nossa escola como meio de aprendizado para os alunos, todos esses tipos de informática que estão na escola possivelmente facilita a vida acadêmica do aluno e também quando utilizada na sala de aula provavelmente desenvolverá o aprendizado de forma satisfatória, desde que o professor saiba utilizar das diversas ferramentas que a tecnologia nos oferece como uma ferramenta pedagógica. Quando se fala de informática e aluno estamos também falando sobre professor, trabalhar com essas novas tecnologias no ensino depende apenas de um professor que seja capacitado para tal tarefa, assim como alguns dos teóricos embasados, o professor é o mediador do conhecimento que o aluno pode adquirir com o auxílio da informática.

## **INCLUSÃO DIGITAL E BNCC**

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é referência para os educadores, criado pelo governo federal para designar o que o ensino fundamental e médio deve ter como conteúdo, tais conteúdos não são obrigatórios e podem ser adequados a realidade da escola ou da comunidade. A BNCC serve também para que o ensino no Brasil, tanto na área subdesenvolvida quanto na área desenvolvida tenham o mesmo aprendizado, seguindo o que o Ministério da Educação determina como necessidade para se tornar um cidadão.

A informática não deixou de ser abordada na BNCC e tem por finalidade integrar-se com todas as disciplinas uma vez que, a informática é apenas um instrumento para complementar o aprendizado:

Informática não deve ser considerada como disciplina, mas como ferramenta complementar as demais já utilizadas na escola, colocando-se, assim, disponível para todas as disciplinas. Uma ferramenta diferenciada, porém, pois tem uma linguagem própria: símbolos, gramática,

formas de interação e interlocução, entre outras especificidades. Com este conjunto de elementos combinatórios o aluno encontra oportunidades para o uso dos vários recursos tecnológicos que podem intermediar a aprendizagem de conteúdos multidisciplinares, por meio da pedagogia de projetos, por exemplo, além de desenvolver as competências necessárias para se inserir e manter-se no mercado de trabalho. (BNCC, Acesso 15 mai. 2024).

Sendo assim, a BNCC além de se preocupar com o conteúdo pedagógico do uso da informática inserindo-a no cotidiano escolar para auxiliar no aprendizado das disciplinas ainda se preocupa com a formação para o mercado de trabalho, uma exigência da sociedade moderna. Nesse sentido,

Ter ou não acesso à informação processada e armazenada pelos meios tecnológicos, especificamente o computador, pode se constituir em elemento de identidade ou de discriminação na nova sociedade que se organiza, já que a informática se encontra presente na nossa vida cotidiana e incluí-la como componente curricular significa preparar o estudante para o mundo tecnológico e científico, aproximando a escola do mundo real contextualizado. (BNCC, Acesso 15 mai. 2024).

O acesso a informática na escola se faz necessário para não deixar o aluno de fora do mundo digital, com essa proposta de inserir a informática como auxílio no aprendizado se tornou realidade. Trabalhar com a informática no ensino brasileiro pode ser uma das alternativas que o ministério da educação encontrou para alfabetizar tecnologicamente os cidadãos participantes da escola pública.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo percorreu inicialmente as possibilidades no uso da informática na escola, evidenciando a informática para além do uso do computador como um simples objeto e sim uma ferramenta pedagógica que deve ser inserida no cotidiano escolar. As diferentes concepções do uso de tecnologia e informática no contexto escolar também foi abordada com a finalidade de enxergar esse uso para além da simples utilização da sala de informática, que podemos fazer uso de diversos recursos tecnológicos para com os alunos, aumentando o leque de diversidade no ensino-aprendizagem.

A informática inserida nas aulas de língua portuguesa pode ser utilizada de diversas formas, desde simples digitação de textos, pesquisas, redações, aumentando as possibilidades de inserção dessa ferramenta no ensino de língua materna com maior efetividade da participação do aluno, sempre enfatizando o papel mediador desse professor, pois com seu apoio há a evolução do aluno com o uso desses recursos pedagógicos e conseqüentemente a evolução do aprendizado.

As legislações na perspectiva das ferramentas tecnológicas na educação também foram abordadas no presente artigo, evidenciando a evolução desse processo e em especial o Proinfo para promover de fato o uso pedagógico das tecnologias na sala de aula e garantido o acesso e permanência como recurso pedagógico.

Em continuidade foram percorridos os caminhos da informática educacional no Brasil através de uma perspectiva histórica até chegar na regulamentação do processo de informatização nas escolas. E por fim, a inclusão digital e a BNCC, para compreender que a informática também deve ser vista como um instrumento para complementar o aprendizado dos alunos e que a alfabetização

tecnológica aos cidadãos também se faz necessária.

## REFERÊNCIAS

ARTIGUE, M. **Engenharia Didática**. 1996.

BARBERO, J. Martin. **O estudo da recepção em comunicação social**. In: Sujeito o lado oculto do receptor. São Paulo, 1996.

KLOCH, H. **Informática Básica e Tecnologias na Educação**. Indaial: UNIASSELVI, 2005.

MASETTO, Marcos T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: Moran, José Manuel (org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

NETO, Garcia O. N. **Informática educativa para menores de risco**. In: Anais, Congresso de Informática Educativa. Curitiba, 1998.

PONS, Pablos J. **Visões e conceitos sobre a tecnologia educacional**. In: SANCHO, J. M. (Org.). Para uma tecnologia educacional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PROINFO: **Informática e formação de professores/ Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

SALES, S. R. **Orkut.com.escol@: currículos e ciborganização juvenil**. Tese Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação: professor na atualidade**. São Paulo: Érica, 1998.

VALENTE, J.A. **Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas**. Campinas: Unicamp, 2005.

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf). Acesso 15 mai. 2024 Acesso 10 abr. 2024

<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso 15 abr. 2024.

# SALA DE AULA INVERTIDA E A INTRODUÇÃO DE ESPORTES NÃO CONVENCIAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR



## LENICE APARECIDA VIEIRA

Graduação em EDUCAÇÃO FÍSICA pela Faculdade de Educação Física de Santo André (1984); Especialista em Fisiologia do Esforço Físico - Treinamento Personalizado FMU (2003). Especialista em GESTÃO ESCOLAR pela Faculdade Mozarteun (2013); graduada em PEDAGOGIA pela Faculdade Cruzeiro do Sul (2017), Professora de Ensino Fundamental II e Médio Educação Física - na EMEF Presidente Nilo Peçanha.

## RESUMO

O presente artigo propõe trazer possibilidades do uso da Sala de Aula Invertida nas aulas de Educação Física da Educação Básica do ensino fundamental de 09 anos, fundamentado no conceito de pesquisa exploratória. O princípio da Educação Física com escopo para o desenvolvimento de competências e habilidades, voltado para a cultura corporal, afastou-se das aulas baseadas apenas nos aspectos fisiológicos com conteúdos tradicionais e tecnicistas. Este movimento de inovação iniciou-se em meados dos anos 80 com proposições teórico-metodológicas que buscava olhar o ser humano por outro viés; de reprodutores do movimento para apropriação e recriação crítica e autônoma das diversas manifestações culturais, Betti (2009). Atualmente, numa sociedade em constante transformação, com estudantes conectados, as aulas necessitam apresentar atrativos que instiguem, envolvam a todos e possam apresentar desafios e ressignificados. Assim, sala de aula invertida pode ser um excelente recurso para apresentar esportes, pequenos jogos e brincadeiras não convencionais e trazer para as aulas de Educação Física um aporte de conteúdos muitas vezes negligenciados, proporcionar maior inclusão, valorizando, reconhecendo e fortalecendo no estudante postura mais ativa, convidando-o a sair da posição de expectador e se tornar protagonista do seu aprendizado, Scheneiders (2018).

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física; Sala De Aula Invertida; Sala De Aula Tradicional; Esporte; Jogo e Brincadeira Não Convencional.

## INTRODUÇÃO

Os esportes não convencionais muitas vezes são negligenciados pelos professores por des-

conhecimento ou por não terem domínio no assunto, assim às aulas de Educação Física ficam caracterizadas por conteúdos tradicionais com a prática dos jogos de voleibol, basquetebol, futsal/futebol, handebol, distribuídos nos bimestres durante o ano letivo. Na mesma direção dos esportes não convencionais temos também pequenos jogos e brincadeiras de diversas partes do Brasil e dos diferentes países que não são contemplados nas aulas, possivelmente pelo não domínio do professor.

Oportunizar os alunos com aulas mais diversificadas e ricas de nossa cultura e multiculturalidade descortina um novo mundo de aventuras, movimentos, signos e sinais.

Também introduzir esportes originários dos diversos países na Educação Física contribuirá para com uma variedade de benefícios, dentre eles, a diversidade cultural e expansão do repertório motor.

Com pessoas cada vez mais adeptas das tecnologias, a escola necessita cumprir seu papel de agente transformadora e o professor precisa atuar de forma a proporcionar alunos mais interessados e pesquisadores, ampliando assim o aporte cultural e motor.

Esportes não convencionais como Curling, Rugby, Badminton, entre outros, têm ocupado as redes sociais, os canais de esportes, chamado a atenção do público, assim como os jogos e brincadeiras populares pouco conhecidos dos diferentes países tem sido oportunizado por vídeos, mídias de modo geral, como exemplo, o fenômeno da Amarelinha Africana, brincadeira introduzida na escola pelas crianças e assim, com e neste caminhar, a escola necessita aproveitar o momento.

Explorar a diversidade existente e menos tradicional torna a Educação Física mais atraente e ainda mais envolvente, pois não se limitando aos esportes conhecidos, a chance de ter mais pessoas praticando seja pela pesquisa, desenvolvendo habilidades cognitivas, trocando experiências entre seus pares, ou pela prática em si; o interesse e motivação surgem e provocam.

Para isto, é importante o professor conhecer as diversas possibilidades de intervenção que o auxiliará na ruptura da aula tradicional.

Saber quais as estratégias embasa a Educação Física contribui com o enriquecimento das aulas, por exemplo, de acordo com Batista & Moura (2019) o professor pode partir da valorização das experiências prévias de seus estudantes para iniciar a temática. Outra estratégia é a problematização,

O processo de ensino ocorre a partir de questões apresentadas pelo professor que estimulem a construção do conhecimento dos alunos. Tais questões podem ser apresentadas tanto em forma de debates como em atividades a serem resolvidas (BATISTA e MOURA, 2019, p.5)

A desconstrução de paradigmas, com reflexão de práticas pautadas no multiculturalismo (NEIRA, 2008) dá aporte ao professor e o possibilita vislumbrar um currículo mais próximo de sua comunidade e aos alunos “percebam como suas próprias experiências constituem as formas de ver o mundo” (NEIRA, 2018, p.93)

Assim, ciente e consciente das diferentes estratégias existentes, cabe ao professor à organização das aulas e qual escolha de estratégia atingirá seus alunos, pois as aulas de Educação Física

ca são recheadas de intencionalidade na busca das interações humanas e nas vivências motoras.

Neste sentido, o professor de Educação Física pode com a sala de aula invertida propor pesquisas sobre a variedade de esportes, jogos e brincadeiras existentes nas diferentes partes do Brasil e do mundo, instigar a criatividade do aluno fomentando as possíveis formas de adaptações para a realidade escolar, fortalecer a troca de experiência provocada pelo multiculturalismo e propor novos desafios.

Esta metodologia ativa de sala de aula invertida auxiliará professor e aluno na construção de aulas mais interativas, menos expositivas e repetitivas, sendo o estudante, protagonista de seu aprendizado, exigindo mais responsabilidade e comprometimento por parte de cada envolvido.

E ao utilizar esta metodologia, aproximará esportes, jogos e brincadeiras não convencionais de toda a comunidade escolar, rompendo com o modelo tradicional composto por jogos mais comuns nas aulas.

Ainda, ao propor a estratégia da Sala de Aula Invertida pode contribuir com a cultura dos povos migrantes em sua unidade escolar, tornando a escola um local de acolhida, de inclusão, de equidade, promovendo maior entrosamento entre família e escola, com atividades em que os familiares podem, por mais conhecimento de seus locais de origem, apresentar jornais locais, sítios regionais, vídeos, como por exemplo, Santa Mala - composto por três irmãs bolivianas (SÃO PAULO, 2023)

E para transpor o ciclo repetitivo dos conteúdos tradicionais, o uso das metodologias ativas de aprendizagem, como a sala de aula invertida, pode se tornar recurso atrativo para aprendizagens destes esportes, jogos e brincadeiras não tão divulgados nas escolas e dar aporte aos profissionais da área com a troca de experiências, onde todos aprendem.

Porém, mesmo com todos os benefícios da Sala de Aula Invertida, a literatura acadêmica não apresenta artigos ou outras publicações sobre o tema e os benefícios para as aulas de Educação Física, portanto será apresentado de forma separada para melhor entendimento o conceito dos esportes não convencionais, algumas possibilidades do uso, entendendo o Esporte e jogos não convencionais como ferramenta de aprendizagem pedagógica, sugestões de jogos e esportes praticados no Brasil e nas diversas partes do mundo e o significado da Sala de Aula Invertida bem como seu uso como recurso para aporte as aulas.

## **ESPORTES NÃO CONVENCIONAIS**

Para contextualizar, esportes não convencionais são aqueles que raramente são praticados nas escolas, não são comuns no ambiente escolar, ressalta-se que a expressão não convencional está inserida de acordo com a realidade de cada ambiente escolar, portanto é variável.

Na literatura, encontram-se diversos termos e expressões para os esportes não convencionais complementares, “alternativas, clássicas, novas, não convencionais, pouco conhecidas, diferentes e não tradicionais” (TOMITA e CANAN, 2019 apud COSTA, 2023, p.3)

Com isto, para romper com os esportes tradicionalmente conhecidos e praticados em todas as escolas requer do profissional muita leitura, planejamento, sentimento de romper paradigmas e vontade de fortalecer o novo.

Os esportes não convencionais atuam em diversas frentes de trabalho, como na promoção de saúde, pois a atividade física combate o sedentarismo e produz bons hábitos com novos recursos motores, fortalecendo o aporte muscular e assim a melhora das habilidades motoras; ludicidade, por ser motivador; acentua o entendimento e conhecimento de culturas diferentes e por isto atua na inclusão; auxilia na interdisciplinaridade, pois ao pesquisar sobre os diferentes esportes e povos que praticam, também cruzam com a Geografia, História, Arte.

Assim, cabe ao professor aproveitar das diferentes culturas que se formam no Brasil, advindas de todas as partes do mundo e fomentar pesquisas sobre os inúmeros esportes que nos permeiam.

Como exemplo, além dos citados na introdução, o Netball (CANAN, 2022), semelhante ao Basquetebol, muito popular na Comunidade Britânica das Nações (Reino Unido, Austrália, Nova Zelândia), jogado em equipe de 07 jogadores, baseado em passes, arremessos e intercepções, onde cada jogador tem posição específica em quadra, jogo dinâmico, requer rapidez de raciocínio, estratégia de ataque e defesa. Sepak Takraw (CANAN, 2022) também é um jogo de equipe onde o continente Asiático nos convida a conhecer e a praticar, com certeza os alunos iriam gostar. O objetivo do jogo é passar a bola por sobre a rede (como no voleibol) com qualquer parte do corpo, exceto mãos e braços. Tchoukball (GIGLIO, 2011) já mais conhecido de alguns professores e alunos, nasceu na Suíça nas reflexões de um doutor preocupado com as lesões dos atletas decorrentes de traumatismos devido a movimentos errados ou bruscos. É jogado por duas equipes com nove integrantes cada, cujo objetivo é somar mais pontos ao final do jogo. É um jogo diferenciado, pois o jogador pode marcar ponto contra sua própria equipe nos seguintes casos “quando: o jogador errar o alvo após o arremesso; após acertar o quadro de remissão a bola cair fora da quadra; após a finalização a bola retornar no corpo do arremessador; e após o arremesso, como dito anteriormente, a bola cair dentro da área proibida” (GIGLIO, 2011, p.7)

No Brasil, os jogos não tradicionais podem ser trabalhados nas aulas de Educação Física conforme aponta em sua pesquisa Finco e Maciel (2019) apud Costa e Dias (2023, p. 2), “na qual concluíram que o uso de modalidades como o Kabaddi, possibilitou novos conhecimentos, novas referências culturais e contribuiu para o desenvolvimento cognitivo, físico e social dos estudantes”

Outro esporte não convencional é o Soverbol, cujas principais regras oficiais dispostas na Federação Internacional de Sorvebol são:

- 1) o jogador só pode pegar a bola com o cone;
- 2) o jogador só pode passar três segundos com a posse da bola;
- 3) o jogo é disputado em sets de 21 pontos;
- 4) o set é vencido pela equipe que fizer 21 pontos com dois pontos de diferença;
- e 5) em caso de empate, com cada equipe ganhando um set (1x1) ocorre o tie-break, onde vence aquele que fizer 15 pontos com dois pontos de diferença. (Fú, 2021 apud COSTA e DIAS, 2023, p.4)

Outro exemplo que o professor pode usar em suas aulas é Zbol ou Zaccarobol, esporte criado por Sergio Plaster Zaccaro em Ipanema na década de 90 (COSTA et al, 2023) de fácil adaptação para as quadras escolares.

Com os exemplos apontados, o professor pode descortinar um leque de opções disponibilizadas nas mídias e para introduzir estes diferenciais em suas aulas, ele precisará como ponto de partida, fazer levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos; fomentar brainstorming; estimular a criatividade; promover debates para definir práticas adotadas.

Uma prática que pode ser exitosa na inserção destes jogos e esportes não tradicionais para as aulas de Educação Física de forma simples são as metodologias ativas como a sala de aula invertida.

Então, o pensar na sala de aula invertida como ferramenta pedagógica é repensar as posturas e práxis dos profissionais e apropriação aprofundada do tema.

## **SALA DE AULA INVERTIDA – SAI**

A abordagem em questão, também conhecida aqui no Brasil por Flipped Classroom, propõe que o aluno tenha acesso ao conteúdo antes de estar em sala de aula, fazendo uso da Internet como recurso de aprendizagem (PEREIRA e SILVA, 2018) com isto a aula em quadra passa a ser mais dinâmica, com possíveis trocas significativas, fortalecendo o aprendizado e ainda a estratégia da sala de aula invertida contribui com o desenvolvimento de habilidades que será utilizada em outras áreas de conhecimento.

Esta metodologia fortalece as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem por, primeiro ressignificar o papel do professor, ou seja, cabe ao professor não a detenção do saber, mas sim a função de mediar, estimular o aluno para seu próprio desenvolvimento; e ao aluno ser o centro de seu processo educativo, auxiliando no desenvolvimento de habilidades, reflexões e questionamentos.

Oportunizar diferentes estratégias de ensino é propor mudança na cultura do ensino-aprendizagem e aliada ao interesse do aluno nas Tecnologias, torna-se poderosa ferramenta, pois “é uma técnica de ensino mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), e como o próprio nome deixa evidente, ela inverte a lógica tradicional de ensino” (ANDRADE et al, 2024, p. 3)

Segundo Bacich e Moran (2018), a ampliação da sala de aula transforma outros espaços físicos em lugar de aprendizagem e o mundo virtual também se encontra neste perfil.

Com esta metodologia de ensino invertida, o tempo de aula é otimizado e o engajamento entre professor x aluno, aluno x aluno acentua sendo assim uma vantagem e com isto a aprendizagem ativa cria oportunidades que conduzem para a construção de conhecimento.

Há necessidade de mudança radical na postura do professor, pois este deverá sair da posição de detentor do saber para mediador das situações previamente apresentadas.

Ainda para o professor será necessário questionamentos anteriores à proposta de aula, tais como

Quais os suportes que a minha instituição disponibiliza? Quais são os suportes que os alunos têm acesso? Quais conteúdos os alunos devem aprender? Quais serão as possíveis dúvidas dos alunos? Como gerar uma experiência significativa associando o conteúdo programático a este método? Como resgatar aqueles que não estudaram o conteúdo previamente? (GUIMARÃES, 2021, p. 9)

Após este primeiro questionamento, o professor deverá estabelecer estratégias e procedimentos que o norteiam para o escopo desejado. Ou seja, selecionar os formatos de conteúdos do que o aluno precisará para pesquisar e posteriormente quais técnicas deverá usar em sala de aula para melhor intervenção e interação entre todos os atores.

Conciliar processo de ensino-aprendizagem com as tecnologias digitais são claramente necessárias num mundo global, porém os profissionais da Educação necessitam qualificação

compreender as TIC como recursos importantes na aprendizagem do século XXI, o professor irá não somente fazer sua aula se tornar mais dinâmica e atraente, mas irá aproximá-la da realidade de seus estudantes, em que as informações estão circulando a todo instante (SILVA, SILVA, 2021, p. 1)

Para Luis (2023, p. 19) “a quadra não pode ser a única sala de aula do professor de Educação Física, nem os recursos pedagógicos podem ser aqueles encontrados exclusivamente nos materiais esportivos” Assim, explorar espaços virtuais e recursos tecnológicos se tornam ferramentas de aprendizagem.

Ainda é importante que o professor tenha conhecimento das dimensões

Professor de Educação Física ofereça aos alunos não apenas o conhecimento procedimental (saber fazer) referente às práticas corporais ora exploradas nas aulas da disciplina, mas que também promova um conhecimento acerca dessas práticas (dimensão conceitual do conhecimento). É preciso também que o professor planeje intencionalmente atitudes que sejam importantes para a formação humana dos estudantes e que devem ser experimentadas nas aulas da disciplina (dimensão atitudinal do conhecimento). (LUIZ, 2023, p.21)

Assim, com as metodologias ativas “além de promoverem a motivação nos estudantes, favoreçam o pensar com e sobre o conhecimento, fomentando a interação social a fim de favorecer a aprendizagem significativa “ (BELMONT, 2024, p.3)

O professor pode utilizar a estratégia da Sala de Aula Invertida, disponibilizando os conteúdos com antecedência, com recurso de vídeos, diferentes leituras de textos, pesquisas sobre o tema, utilização do Google forms e na escola fazer a interação entre todos, com discussão em grupos, realização de atividades práticas. (LUIZ, 2023)

Luis (2023) propôs a metodologia da Sala de Aula Invertida em turma de 5º, na Educação Física, confirmou o sucesso da estratégia mesmo com os percalços do caminho, como: professor conhecer os fatores limitantes; traçar perfil da comunidade que vai atender; acesso a Internet; substituição de recursos, suporte da gestão ao projeto.

Reforçar a necessidade de buscar soluções para atender toda a demanda escolar, ofertar diferentes recursos tecnológicos, refletir sobre a realidade escolar, alinhar direção – comunidade – alunos.

Quebrar paradigmas arraigados nas aulas práticas, na Educação Física replicada nos moldes tradicionais e desviar esta visão central no professor para visão mais ampla, onde o aluno é o

centro de sua própria aprendizagem.

Enfim, com a estratégia da sala de aula invertida, a contribuição para o desenvolvimento, aprimoramento e enriquecimento das aulas pode ser percebido quando a teoria e a prática se juntam, tornando-se a verdadeira práxis do aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Artigos científicos específicos da sala de aula invertida e a educação física escolar são escassos, mas mais especificamente Educação Física, Sala de Aula Invertida e os esportes/ jogos não convencionais praticamente nulos.

No sítio Scielo.org foram localizados 47 artigos sobre metodologias ativas e a Sala de Aula Invertida em diferentes áreas como: medicina, ensino superior, matemática, mas a aplicabilidade da Sala de Aula Invertida na Educação Física Escolar nenhum objeto de estudo encontrado.

Nos periódicos da Capes também não foram localizados sobre o tema, apenas na Educação Básica.

No Google Acadêmico foram localizados alguns artigos para Educação Superior, Médio e Fundamental, inclusive neste último as possibilidades do uso da estratégia para Educação Básica Fundamental I.

Então, de acordo com a leitura dos artigos, periódicos e revistas científicas o tema pode ser observado e confirmado possibilidade positiva de introdução na área da Educação Física Escolar.

A abordagem aos esportes não convencionais com o uso das Tecnologias e mais precisamente com a prática da Sala de aula invertida, proporcionará aos alunos uma aprendizagem mais ativa, mais investigativa.

Para implementar a Sala de Aula Invertida há necessidade de mapear a realidade social de todos os envolvidos, suas crenças e valores de forma que reverbere aporte nesta modalidade educacional híbrida (GUIMARÃES, 2021)

Para o professor, como sua posição se desloca para mediador, o planejamento antecipado, o conhecimento sobre a metodologia, as sequências das ações, precisam ser alinhadas e estar preparado para as dinâmicas que possivelmente sejam vislumbradas pelos alunos.

Assim, a ruptura com o tradicional exige sair da zona de conforto tanto para o professor quanto para o aluno, pois exige maior tempo de estudo por ambas às partes.

O engajamento fortalecido pela metodologia, ao estudar o conteúdo com antecedência se traduz em prática mais ativa.

Também a aprendizagem personalizada, onde cada aluno pode progredir em seu ritmo, permite uma abordagem que vai ao encontro das necessidades e habilidades individuais onde se percebe o maior desenvolvimento destas habilidades no momento de aula, promovendo um apren-

dizado mais efetivo.

Com planejamento assertivo, reflexivo e flexível, o professor contribuirá com o enriquecimento e fomento das diversidades de experiências, estímulo à criatividade, inclusão, entre tantas outras vantagens.

Assim, a combinação destes elementos, um ambiente de aprendizado dinâmico, inclusivo e estimulante é criado.

Com a estratégia da Sala de Aula Invertida professor e aluno podem construir e elaborar plano de desenvolvimento de conteúdo mais assertivo, individual e expressivo.

Assim, baseado nas leituras acadêmicas, a estratégia pode ser possível de ser implementada na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE et AL - **Sala de Aula Invertida Como Alternativa Inovadora Para A Educação Básica** Disponível em <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/saladeaula/issue/view/43/2>> Volume 8, Número 2, 4-22, 2019, p. 3 acesso 24 mar 2024

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod\\_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf)> Acesso 22 fev 2024

BATISTA,C., & MOURA, D.L, (2019). **Princípios Metodológicos para o Ensino da Educação Física Escolar: O início de um consenso**. Journal of Physical Education, 30, e 3041.p. 5 Disponível em <https://www.scielo.br/j/jpe/a/xZSHf6H398j4m34Tfm4gpSK/abstract/?lang=pt> acesso 25 abr. 2024

BELMONT, Rachel Saraiva; OSBORNE, Renata; LEMOS, Evelyse dos Santos. **A sala de aula invertida na Educação Física escolar**. Motrivivência, [S. l.], v. 31, n. 59, p. 1–18, 2019. DOI: 10.5007/2175-8042.2019e57708. Disponível em: [https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e57708\\_p.3](https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e57708_p.3) Acesso 18 abr. 2024.

BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa–ação**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009.

CANAN, Felipe. **Guia Funcional dos Jogos Esportivos de Bola – Volume 1: Teoria Geral dos Jogos Esportivos de Bola – Manaus (AM): Editora UEA, 2022** Disponível em <[scholar.google.com.br](https://scholar.google.com.br)> acesso 25 abr 2024

COSTA, Alisson Vieira e DIAS, Marcela Fabiani Silva: **O ensino dos esportes não convencionais na escola sob uma perspectiva docente: um estudo de caso** p. 3 *Research, Society and Development*, v. 12, n. 6, e21212642298, 2023.

COSTA, Alisson Vieira et all. Zbol e Sorvebol: **das redes para a escola** *Research, Society and Development*, v. 12, n. 8, e10512842975, 2023 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i8.42975>.

GIGLIO, Sergio settani. **Tchoukball: Que esporte é esse?** p. 7 Disponível em <[scholar.google.com.br](https://scholar.google.com.br)> acesso 25 abr 2024

GUIMARÃES, L. P. S. **Da sala de aula tradicional à sala de aula invertida: estratégias para a educação na era digital**. *Open Minds International Journal*. São Paulo, vol. 2, n. 2: p. 9, Maio, Jun, Jul, Ago/2021.

LUIS, Marco Antonio de Paula. **Invertendo as aulas de Educação Física: uma experiência docente sobre as contribuições da Sala de aula invertida nas aulas de educação física no ensino fundamental I** . 2023, p 19 e 21.

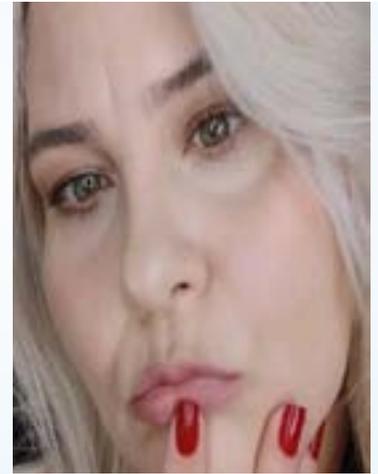
NEIRA, Marcos Garcia. **Cultura Corporal Popular Como Conteúdo Do Currículo Multicultural Da Educação Física** p.83 disponível em <<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/1699/5343>> acesso 25 abr. 2024.

PEREIRA, Z. T. G. a y D. Q. da Silva. **Metodologia Ativa: Sala de Aula Invertida e suas Práticas na Educação Básica** Disponível em < [REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2018, 16\(4\), 63-78. https://doi.org/10.15366/reice2018.16.4.004](https://doi.org/10.15366/reice2018.16.4.004)> acesso 15 fev. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Povos Migrantes: orientações pedagógicas** – 2ª edição. São Paulo: SME/COPED, 2023.

SCHENEIDERS, Luís Antônio. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom)** / Luís Antônio Schneiders – Lajeado : Ed. da Univates, 2018. Acesso 14 mar. 2024 [https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/256/pdf\\_256.pdf](https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/256/pdf_256.pdf)

# LEITURA, GRAMÁTICA E ORALIDADE: AS INFLUÊNCIAS DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E ESCRITA DOS ALUNOS



## LUCIANA CHIARELLI NALE DA SILVA

Graduação em Matemática pela Faculdade UNINOVE (2001); Graduação em Pedagogia pela Faculdade UNINOVE (2014); Pós-graduação em Pedagogia Hospitalar (2023) Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEF Maria Helena de Faria Lima.

## RESUMO

A gramática, a oralidade e a escrita foram se transformando com a sociedade, influenciadas pelas mudanças de hábitos e costumes, pela forma como as pessoas se comunicam e por influência direta dos veículos e ferramentas de comunicação. Se antes a linguagem era ditada por modos rígidos de conduta social, usando-se a norma culta e a escrita padrão, atualmente percebemos uma grande flexibilidade linguística, tanto na oralidade como na própria escrita. Entre os usuários das diferentes tecnologias, em especial da Internet, podemos quase classificar como uma norma própria de comunicação, com abreviações, códigos e termos utilizados entre seus usuários e que ditam a forma como esses indivíduos falam e escrevem cotidianamente, não apenas quando estão utilizando a rede, mas até mesmo em suas conversas olho a olho. Esses valores sociais e culturais representam a identidade de uma nova geração, que se apropriou da linguagem padrão/culta, transformando-a e adaptando-a à essa nova geração conectada. No entanto, se a tecnologia trouxe maior capacidade comunicativa, permitindo novos modelos de produção textual, aproximando a identidade cultural do indivíduo ao seu modo de se comunicar, podemos perceber também uma grande perda linguística, que afeta a capacidade do aluno em textos e documentos onde a escrita pede a gramática padrão e não apenas a reprodução da oralidade coloquial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunicação; Gramática; Linguagem; Produção textual.

## INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade conectada e com acesso direto à informação, cultura, filmes, livros, entre outros, que impactam diretamente o desenvolvimento e a forma como o sujeito se re-

laciona socialmente. As novas tecnologias influenciam o desenvolvimento intelectual e cultural, a leitura, a interpretação de textos, o consumo de diferentes mídias, transformando a maneira como o aluno se relaciona com as diferentes formas de aprendizagem.

Se a Internet permite ao homem ter acesso à informação em tempo praticamente real e transformou o modo como ele se comunica, podemos afirmar que impactou também os modelos linguísticos e a forma como esse sujeito conectado se expressa graficamente. O que antes era fruto das mudanças sociais, hoje também depende das transformações tecnológicas e do modo como isso afeta hábitos e costumes de seus usuários, influenciando desde o processo de aprendizagem como a própria forma de expressão linguística do indivíduo.

Podemos apontar aspectos positivos nesse processo de aprimoramento tecnológico que incide na aprendizagem do aluno e na forma como ele se relaciona e se comunica, desde o acesso a diferentes conteúdos, culturas e informações, que agregam positivamente no desenvolvimento do aluno, trazendo diversidade e ampliando as possibilidades de conhecimentos e vivências, mas alguns aspectos negativos têm afetado diretamente a aprendizagem do aluno, acendendo um sinal de alerta que não pode ser ignorado.

Sem a pretensão de aprofundar questões técnicas e linguísticas da aquisição da leitura e da escrita, sabemos que os primeiros passos do processo de alfabetização acontece através da observação da fala e associação à escrita, onde a criança é estimulada a identificar a relação entre fala, objeto e escrita. Essa escrita com valor sonoro é um dos primeiros processos que caracterizam a alfabetização da criança. Até aqui, tudo normal, não fosse o fato de estarmos acompanhando esse processo entre jovens que deveriam dominar ao menos as regras básicas da gramática e da oralidade, prejudicando assim a própria forma como se comunicam oficialmente, resultando então em grande dificuldade de produção textual em decorrência de termos ininteligíveis, excesso de gírias e palavras sem contexto com o assunto discorrido, pois ele passa a escrever da forma como fala, sem perceber que não é uso comum da língua padrão da sociedade.

## **LEITURA E ORALIDADE EM TEMPOS DE INTERNET**

A partir do domínio da linguagem e da escrita como ferramenta de comunicação, a sociedade foi sendo transformada por diferentes avanços que impactaram diretamente no modo de vida do homem e na forma como ele se relaciona socialmente, pois a linguagem oral é um dos aspectos mais relevantes do processo de relação interpessoal e na forma como o próprio sujeito compreende o mundo.

De modo resumido, podemos dizer que tanto a oralidade como a escrita são formas de expressão utilizadas pelo homem como modo de se comunicar e de representar seus pensamentos. Segundo Marcuschi:

[...] “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos vários contextos de uso (2001, p. 21).

Em relação às capacidades relacionadas a escrita e a leitura, Soares (2005) destaca um

amplo conjunto de habilidades de compreensão e interpretação textual, estabelecendo relações entre ideias, compreendendo desde a linguagem figurada como a informação extratextual, compreendendo assim a capacidade de compreensão, não apenas do reconhecimento dos signos linguísticos. Nesse contexto, a oralidade pode ser indicada como linguagem coloquial (informal), enquanto a escrita está associada à norma culta (ou formal). O problema é quando o informal acaba por ‘invadir’ a forma como as pessoas escrevem, ou seja, passam a usar a grafia das palavras tal e qual falam, o que temos percebido com grande frequência entre jovens em idade escolar.

Um dos grandes problemas na formação do indivíduo está justamente relacionada à dificuldade percebida entre pessoas com baixa escolaridade ou entre indivíduos considerados analfabetos funcionais, indicando sua capacidade de ler e escrever para fins utilitários e ações cotidianas, mas não apresentando a capacidade de interpretação textual. Esses indivíduos, em geral, apresentam grande dificuldade em relacionar o conhecimento às necessidades sociais, deixando assim de apropriar-se de uma das características mais importantes no processo de desenvolvimento cognitivo, que está relacionado à capacidade do indivíduo em compreender a aprendizagem como forma de transformação pessoal e social.

## **IMPLICAÇÕES SOCIAIS DA DIFICULDADE DE LETRAMENTO**

A leitura e a escrita representam um grande avanço social na vida de qualquer indivíduo, pois lhe confere autonomia para realizar desde tarefas cotidianas simples, como utilizar-se de transporte público, fazer compras, definir suas próprias escolhas, como tarefas mais complexas e de grande importância social, como exercer seu direito à cidadania por meio do voto.

A capacidade de escolhas de uma pessoa está diretamente relacionada com o que ela quer para si. Uma das considerações mais relevantes nas diretrizes e parâmetros para a educação nacional considera justamente a importância da formação crítica e reflexiva do sujeito, de modo a permitir sua capacidade de discernimento entre o que é certo e o que é errado, a habilidade de decidir com racionalidade e independência, tomando as próprias decisões, ou como diz Paulo Freire (1991) [...] “o exercício da reflexão é fundamental para desenvolver o pensamento crítico”. Em relação ao processo de aprendizagem, Freire coloca que:

“Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo”. (1991, p. 24)

Podemos então ressaltar a importância em aprender não apenas o domínio dos signos de linguagem, mas especialmente a compreender o qual é a mensagem que a escrita, o texto, a fala, o filme etc., traz para a vida do homem. Nesse contexto, compreender a palavra, seu significado e o que ela carrega de intencionalidade auxilia, então, a própria compreensão textual.

A linguagem coloquial, por si só, não negligencia a intencionalidade que a palavra pode carregar. No entanto, o que temos percebido, especialmente entre grande parcela da população mais jovem e usuária voraz das ferramentas de mídia e Internet, é uma substituição da própria linguagem coloquial por gírias específicas, códigos e palavras desconexas, que para um leigo no assunto

não faz o menor sentido. E pior, mesmo para os próprios usuários, esse tipo de linguagem acaba por descaracterizar significados, dificultando então a interpretação e a comunicação.

É justamente nesse sentido que destacamos a interferência das novas tecnologias como aspecto negativo na formação de jovens letrados, pois interfere diretamente em sua capacidade de compreensão social do texto e da linguagem enquanto ferramenta crítica e reflexiva de transformação.

O pensar de forma crítica e reflexiva traduz a capacidade do indivíduo em analisar, questionar, compreender, modificar. Como destacado por Freire (1991), traduz o questionamento, o inconformismo, a luta por mudança e melhoria. Para pensar de forma crítica o sujeito precisa ser capaz de entender a realidade do mundo em que está inserido, ser capaz de compreender a realidade que o cerca e como pode transformar-se a si mesmo e à própria sociedade em que vive, pois o pensamento crítico-reflexivo permite a compreensão das conexões entre diferentes ideias; identificação, construção e avaliação de argumentos; resolução de problemas; reflexão sobre as próprias crenças e valores. (FREIRE, 1991).

Como destacado por Soares (2005), podemos distinguir o letramento a partir de duas concepções distintas: a individual e a social. A primeira ressalta as capacidades individuais do sujeito relacionadas à escrita e à leitura, assim como as habilidades de compreensão e interpretação textual, permitindo assim que ele consiga estabelecer relações entre o que lê, ouve ou assiste, com sua própria cultura pessoal, com o que pensa, ou seja, é capaz de contextualizar, reconhecer as mensagens subliminares. Para a autora:

À luz dessas considerações sobre o grande número de habilidades e conhecimento que constituem a escrita e a leitura, a natureza heterogênea dessas habilidades e conhecimentos, o amplo leque de gêneros de escrita e de portadores de textos escritos a que essas habilidades devem ser aplicadas, claro está que o conceito de letramento de alfabetização é extremamente impreciso, mesmo se tentarmos formulá-lo considerando apenas as habilidades e os conhecimentos individuais de leitura e escrita. (Soares, 2005, p. 32)

Quanto a dimensão social do letramento, Soares (2005) ressalta o que se espera do texto lido, da comunicação traduzida em análise crítica-reflexiva, ou seja, as interações que se estabelecem entre leitor e leitura, entre o sujeito e o texto, as representações e os valores traduzidos na leitura e na escrita a partir da capacidade de transformação de si mesmo e da sociedade em que está inserido.

Porém, o que temos vivenciado na sociedade moderna é o crescimento contínuo e acelerado do uso das tecnologias de comunicação por diferentes sujeitos, das mais diversas idades e condições sociais, especialmente jovens e crianças que cada vez mais são absorvidos pelo uso regular da Internet, nas mais variadas formas e conteúdo, que são traduzidos em linguagens adequadas ao público que se direciona. Isso por si só não representaria um problema, pois a informação pode ser positiva para o desenvolvimento e a formação crítica do sujeito. No entanto, por tratar-se de conteúdos adaptados à linguagem midiática e a um público específico, também a linguagem utilizada é diferente da usual, o que decorre, isso sim, em um grande problema.

## DAS RELAÇÕES ENTRE A ESCRITA, A ORALIDADE E A INTERNET

O uso da rede como ferramenta principal de leitura e escrita pelos jovens, especialmente o uso de chats de conversação e aplicativos de troca de mensagens, têm alterado significativamente a forma como esses indivíduos escrevem, utilizando-se de frases curtas, abreviações de palavras e termos ou mesmo de códigos aplicados para representar uma frase completa. Com isso, temos percebido essa ciber-linguagem utilizada também em textos formais, comprometendo a linguagem considerada norma padrão.

Aos poucos, o jovem foi de adequando à essa nova forma de escrita e comunicação, o que tem se refletido em dificuldade para a produção textual e a contextualização de seu significado, no cotidiano e na rotina, tanto escolar como da própria vida do cidadão. Como destacado por Fasciani:

[...] “nenhum instrumento ou tecnologia inventada pelo homem pode ser intrinsecamente positivo ou negativo, certo ou errado, útil ou perigoso. É só a utilização que disso se faz que pode ser julgada com regras éticas.” (1998, p.119).

Há, no entanto, quem defenda que essa falha de linguagem vem, na verdade, explicitar a necessidade da educação em assumir seu papel formativo de modo a traduzir as necessidades do aluno e da sociedade moderna, e o modo como as novas tecnologias de comunicação afetam e podem ser aproveitadas no desenvolvimento do aluno. De acordo com Braga (2007), os erros gramaticais e as dificuldades linguísticas dos alunos configura-se mais com a deficiência pedagógica no processo ensino-aprendizagem que uma negligência do aluno. Para a autora, essa migração da linguagem virtual para a escrita formal denota a necessidade da escola em encontrar [...] “caminhos mais produtivos para ensinar as normas que regem os usos mais formais da linguagem escrita” (Braga, 2007, p. 189).

Vale destacar que o processo de aprendizagem da leitura e escrita não pode estar apenas centrado na capacidade do aluno em decodificar os signos de linguagem, mas sim em permitir sua habilidade de compreender essas ferramentas como instrumento transformador, pois não é a alfabetização em si que transforma o indivíduo, mas sim como ele se apropria das informações à partir da leitura e da escrita como instrumento crítico-reflexivo, e que deve ser um ato contínuo desde os primeiros passos do processo ensino-aprendizagem. Como destacado por Ferreiro & Teberosky:

“Não podemos esquecer, porém, que a alfabetização tem duas faces: uma relativa aos adultos, e a outra, relativa às crianças. Se em relação aos adultos trata-se de somar uma carência, no caso das crianças trata-se de prevenir, de realizar o necessário para que essas crianças não se convertam em futuros analfabetos”. (1999, p.19)

É preciso então garantir um ambiente alfabetizador que valorize a linguagem, concebendo não o texto em si, mas a aquisição de aprendizagens que valorizem a linguagem como instrumento de valorização da leitura e escrita, concebido a partir da cultura do próprio sujeito e a partir de diferentes gêneros textuais, respeitando os diferentes dialetos regionais e individuais, procurando desmistificar as diferenças enquanto erro ortográfico, mas a partir de sua compreensão como diversidade cultural. De acordo com Ramos (1997), é necessário compreender a relação entre a aprendizagem da ortografia e a sistematização cotidiana com textos expressos. Para a autora, a superação dos problemas linguísticos necessitam de [...] “prática oral e escrita para serem minimizados, o que inclui a audição, discussão, repetição, transcrição e “tradução” de textos do estilo

cuidado, assim como a leitura de textos de diferentes estilos” (1997, p.11). Vale ressaltar que:

“Na classe das diferenças de estilo estão incluídas tantas formas que aparecem na fala das pessoas cultas, quer em situação de monitoração quer em situação espontânea, como também formas que não aparecem na fala das pessoas cultas, tais como: “nóis foi”, vá drumi” etc. Por serem estigmatizadas, estas últimas devem ser tratadas na escola com naturalidade e “traduzidas” por formas de dialetos padrão. E é exatamente por seu peso social que seria importante o professor estar atento a elas, de modo a evitar que sua atitude de rejeição se manifeste”. (Ramos, 1997 p.11)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O domínio da escrita e da leitura não garantem que o aluno seja capaz de compreender o texto em suas diferentes propostas, especialmente a partir da concepção de letramento. Assim, ao conceber a escrita como forma de representação crítico-social, admitimos que o simples domínio dos signos de linguagem não o sujeito um leitor e escritor competente, pois não consegue correlacionar o que lê às mensagens traduzidas pelo autor ou a suas próprias experiências e vivências.

Cabe a escola promover conhecimentos que permitam ao aluno reconhecer a escrita vinculada a oralidade, mas não dependente dela, compreendendo seus modos de representação e as diferentes formas de traduzi-las, preservando sua significância e, principalmente, valorizando as experiências sobre as práticas sociais de produção e compreensão/interpretação.

Não são as novas tecnologias ou seu uso que tem estigmatizado a incapacidade do sujeito em compreender a leitura e a escrita em sua norma culta, mas a própria concepção do ensino da linguagem que não compreende as transformações sociais da sociedade moderna e como atender às necessidades do aluno. Certamente que o próprio sujeito necessita também conceber a língua e os dialetos em suas singularidades, acessando as diferentes formas textuais a partir de múltiplas formas de escrita. Assim, a partir da sistematização do ensino, é possível elaborar diferentes contextos para que o sujeito se aproprie das noções e técnicas do ensino-aprendizagem da língua, desenvolvendo suas habilidades orais e escritas em diferentes formas de comunicação e linguagem.

## REFERÊNCIAS

BRAGA, D. B.; **Letramento na internet: o que mudou e como tais mudanças podem afetar a linguagem, o ensino e o acesso social.** in: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, M; C.; **Linguística aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas: Mercado das Letras, 2007.

BRASIL.; Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 1997.

FASCIANI, R.; **Novas tecnologias informáticas, mas média e relações afetivas.** In: PELUSO, Ângelo (Org.). **Informática e Afetividade: A evolução tecnológica condicionará nossos sentimentos?** Bauru: EDUSC, 1998.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A.; **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P.; **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez; 1991.

MARCUSCHI, L. A.; **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, J. M.; **O espaço da oralidade na sala de aula.** São Paulo: Martins fontes, 1997.

SOARES, M.; **Letramento e alfabetização: As muitas facetas.** Trabalho apresentado na 26ª. Reunião Anual do ANPED, Minas Gerais, 2003.

\_\_\_\_\_.; **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2005).

TEBEROSKY, A.; CARDOSO, B.; **Reflexões sobre o Ensino da leitura e da escrita.** Campinas: Unicamp, 1995.

# AS CONTRIBUIÇÕES DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA APRENDIZAGEM DO SURDO EM ESCOLAS REGULARES



## LUCIANA DIAS MARCATI MANDU

Graduação em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro - UNISA (2020); Professora de Educação Infantil no CEU CEI São Rafael e no CEU EMEI Roque Spencer Maciel de Barros.

## RESUMO

A inclusão no ensino regular caracteriza-se como uma discussão presente em diferentes contextos, considerando a necessidade de respeito aos limites de cada estudante, bem como potencializar as habilidades de acordo com a especificidade individual do discente. Deste modo, o levantamento bibliográfico realizado para elaboração deste estudo identificou as dificuldades e desafios nas escolas de ensino regular, considerando o processo de ensinar e aprender dos estudantes surdos, evidenciando a importância da comunicação por meio da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras), a fim de oportunizar desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, sendo fundamental a presença do intérprete de Libras nas escolas para acompanhar e direcionar as atividades, reduzindo as barreiras existentes na inclusão dos surdos. Diante desta realidade, este trabalho objetivou identificar a importância do intérprete de Libras na aprendizagem dos surdos nas escolas regulares. A relevância do estudo justifica-se na necessidade de compreender como a Libras deve ser adotada nas salas de aula regulares, proporcionando ao surdo o desenvolvimento das habilidades e aprendizagem de qualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Libras; Intérprete; Aprendizagem; Surdo.

## INTRODUÇÃO

A realização deste estudo buscou identificar as dificuldades e desafios do ensino de surdos nas escolas regulares, evidenciando a Libras como a maneira mais eficaz de comunicação para potencialização do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes. A motivação ocorre a partir do reconhecimento da importância do intérprete de Libras nas escolas, acompanhando e direcionando

as atividades, proporcionando a inclusão dos surdos.

A partir da Libras, é possível abordar diferentes conceitos, em âmbitos racionais e emocionais, independente da complexidade, desde que a língua de sinais seja reconhecida em seu sentido pleno, não a limitando como tradução da língua portuguesa, mas determinando as características e particularidades da Libras, que reflete a cultura e identidade da comunidade surda (DALL'ACQUA, 2010).

Para que a Libras chegue aos contextos educacionais, faz-se necessário o acompanhamento do intérprete, de modo que o estudante surdo alcance avanços no processo de ensino-aprendizagem a partir da facilitação estimulada pelo intérprete. Neste contexto, o bilinguismo ocorre na possibilidade de o surdo aprender a partir da língua de sinais estando centralizada no seu desenvolvimento (QUADROS, 2014).

Diante desta realidade, este estudo objetivou identificar a importância do intérprete de Libras na aprendizagem dos surdos nas escolas regulares. Dentre os objetivos específicos, destacam-se: identificar as principais características da Libras e sua relevância à comunidade surda; estabelecer o perfil do intérprete de Libras; identificar a presença do intérprete de Libras como facilitador do processo de ensino-aprendizagem do surdo.

A relevância do estudo justifica-se na necessidade de compreender como a Libras deve ser adotada nas salas de aula regulares, proporcionando ao surdo o desenvolvimento das habilidades e aprendizagem de qualidade, de modo que o surdo seja reconhecido pela sua cultura e não deficiência.

Para a elaboração deste estudo, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica com revisão de literatura, a partir da leitura de livros, revistas, artigos publicados, teses e monografias encontrados em domínios públicos, que abordam a temática escolhida.

## **LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS**

A linguagem representa uma ferramenta de excelência para que a comunicação seja efetiva entre as pessoas, seja falada ou gestual. Quando o sujeito é ouvinte, a linguagem falada aprimora-se em níveis, de modo que o vocabulário aumenta conforme as relações sociais. No caso da linguagem gestual, utilizada pela comunidade surda e intérpretes, os sinais representam as falas e as expressões faciais reafirmam as intenções das conversas (SOARES, 2013).

A comunicação realizada por meio da linguagem de sinais, dependendo prioritariamente das mãos, caracteriza-se como uma língua independente, ou seja, que não exige tradução oral, tampouco determina-se como mímica. Sendo assim, a linguagem de sinais é classificada a partir da compreensão de um sinal, por um grupo de pessoas, refletindo na formalização deste sinal, desconstruindo a ideia de gesto e proporcionando signos à linguagem utilizada (KARNOPP, 2017).

Além dos signos para a comunicação por meio de sinais, a expressão facial também representa um importante instrumento, possibilitando a manifestação de emoções e sentimentos, ca-

bendo aos sujeitos relacionarem os sinais às expressões, ampliando a clareza e objetividade na comunicação (DALL'ACQUA, 2010).

A independência da Língua de Sinais caracteriza-se como dimensional, de modo que cada país possui uma forma de comunicação própria, além de não existir correspondência com a língua oral, ou seja, sinais mímicos não representam palavras e expressões das linguagens de sinais (KARNOPP, 2017).

A Língua de Sinais é conhecida pela complexidade que representa aos ouvintes, porém para a comunidade surda, trata-se de um instrumento de comunicação objetivo e eficaz, realizada de forma rápida e utilizando como canal a visão, não a audição (THOMA, 2012).

No Brasil, a Língua de Sinais foi reconhecida a partir da promulgação das leis nº 10.436/2002 e nº 10.098/2002. Portanto, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, segundo a legislação vigente, caracteriza-se como um sistema linguístico, utilizado para a transmissão de ideias e fatos, especialmente entre a comunidade surda (DALL'ACQUA, 2010).

A Libras está pautada na dimensão espacial, a partir da estruturação semântica, sintática e gramatical completas, mesmo que seja diferente da linguagem oral e escrita. A Libras apresenta como característica a ausência da fala e sons que compõe a comunicação oral, representando significados aos surdos e reduzindo as dificuldades de aprender, a partir da possibilidade de reconhecimento da linguagem de sinais, sem imposição da aprendizagem da oralidade ou leitura labial, por exemplo (THOMA, 2012).

A Libras determina-se, portanto, como a forma de comunicação entre a comunidade surda brasileira, que ainda permite a aprendizagem de ouvintes e intérpretes. A Libras é fundamental para o desenvolvimento das habilidades do surdo nas diferentes dimensões, desde social e linguística, até cultural e educacional, proporcionando uma diferenciação entre surdos e não surdos, além disso, mundialmente, o conhecimento da Língua de Sinais permite caracterizar o surdo como bilingue (RIBEIRO, 2014).

As leis que asseguram a importância da Libras para o sistema linguístico no Brasil refletiram significativamente na realidade social, política e, conseqüentemente, educacional, determinando a Libras como mecanismo imprescindível de comunicação entre surdos e fundamental para conhecimento dos ouvintes, ampliando a efetivação da inclusão. O acesso a Libras depende, portanto, do ensino e formação de surdos e ouvintes, bem como a inserção de políticas sociais que garantam os direitos do surdo e dos intérpretes, de modo que a Língua seja utilizada em meios diversos de comunicação e relações cotidianas (THOMA, 2012).

A Libras, apesar de ser uma conquista aos surdos, ainda apresenta situações de conflitos dentro das escolas, quando se trata de inclusão, pois a Libras vem adquirindo espaço entre intérpretes e ouvintes, porém o conhecimento acaba restrito à comunidade surda, ou seja, quando a escola não tem acesso ao intérprete, o estudante surdo, que se comunica por meio de sinais, permanece limitado às mímicas, suposições e associações entre fala e sinais, proposta pelo professor que não tem domínio da Libras (SOARES, 2013).

### De acordo com Dall'Acqua:

O processo de inclusão exige uma reforma geral na organização dos sistemas de ensino, ponto de partida para a inclusão e apropriação da língua de sinais, em especial para o atendimento dos alunos surdos e emerge a necessidade dos professores dominarem minimamente a Libras (DALL'ACQUA, 2010, p.70).

Portanto, a Libras depende de ações sociais, políticas e educacionais para que seja efetivamente praticada, sendo fundamental o conhecimento dos professores para que seja uma prática comum entre os estudantes, facilitando assim, a formação de cidadãos conscientes da importância da língua de sinais para inclusão dos surdos.

A instituição da Libras como disciplina obrigatória aos cursos voltados à formação de professores (Lei nº 10.346, regulamentada pelo Decreto nº 5626/2005) proporcionou aos surdos a oficialização da identidade e reconhecimento da língua própria desta comunidade, de modo que a cultura dos surdos seja compreendida socialmente. A promulgação da lei permitiu a interpretação dos surdos para as políticas públicas, evidenciando-os como pessoa com perda auditiva que se comunica com o mundo pelas experiências visuais e língua de sinais (RIBEIRO, 2014).

A legalização dos direitos dos surdos, bem como o reconhecimento da importância da Libras em diferentes contextos sociais, sendo fundamental a iniciação nos currículos escolares, de modo que a aprendizagem esteja garantida aos surdos e ouvintes, permite a extensão à compreensão de que o bilinguismo dos surdos alcance visibilidade para a educação desta comunidade, situação amparada na Nota Técnica nº 62/2011, quando o MEC prevê a organização da educação bilingue nas escolas públicas de ensino regular (DALL'ACQUA, 2010).

Como bilinguismo da comunidade surda, define-se a possibilidade de comunicação por meio da Libras, utilizando-a como instrumento de aprendizagem para acesso à cultura e identidade brasileira, além de permitir a aquisição do conhecimento da língua portuguesa, interpretada como segunda língua, cabendo à Libras o reconhecimento como língua materna dos surdos. As políticas educacionais, portanto, devem assegurar à comunidade surda os direitos de comunicação em Libras nas escolas regulares (RIBEIRO, 2014).

“O trabalho escolar em Libras é realizado, principalmente, nas salas de recurso multifuncionais, porém, sem atribuição de caráter prioritário para o ensino dos surdos, já que se trata da própria definição legislativa” (SOARES, 2013, P.39).

Portanto, apesar da promulgação das leis que garantem aos surdos a comunicação por Libras e reconhecimento do bilinguismo, a precariedade nas escolas para regulamentação das políticas educacionais ainda é presente, limitando o surdo ao trabalho em Libras nas salas de recurso multifuncionais, devido ao desconhecimento dos professores das salas regulares para comunicação na língua de sinais ou ausência de intérpretes para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos.

## O INTÉRPRETE DE LIBRAS

Contrariamente ao que o senso comum considera, o intérprete de Libras não é a voz do surdo, mas o facilitador da comunicação entre surdos e ouvintes, permitindo o conhecimento e compreensão da identidade e cultura da comunidade surda. O intérprete caracteriza-se como o intermediário entre surdos e ouvintes, possibilitando a eficiência na comunicação e compreensão de ambas as línguas (DALL'ACQUA, 2010).

A formação em intérprete na Libras não depende apenas de estudos e apropriação da língua de sinais, mas requer o conhecimento das particularidades da comunidade surda, bem como compreensão da cultura e história dos surdos, identificando as limitações, especificidades e características (PECHI, 2011).

O profissional intérprete representa uma figura importante na inclusão do surdo em diferentes contextos sociais, ampliando a comunicação entre surdos e ouvintes, cabendo a necessidade de uma relação de confiança entre o intérprete e o surdo, em âmbitos profissionais e pessoais (QUADROS, 2014).

Neste contexto, o intérprete deve cumprir suas funções, de modo que a interpretação seja uma prioridade, de modo que valores pessoais não influenciem a comunicação. Além disso, o profissional precisa manter sigilo ao acompanhar o surdo em diferentes atividades, não revelando as particularidades do sujeito (MELO, 2013).

O intérprete representa a comunicação entre surdo e ouvintes, mediando situações variadas, sendo fundamental a aprimoração e acompanhamento nas mudanças sociais, de modo que novos sinais sejam identificados, refletindo na importância de capacitações continuadas para a conquista de melhorias profissionais. Além disso, a expressão facial é fundamental para o intérprete, simbolizando as emoções e sensações, para um entendimento mais preciso, especialmente dos surdos (PECHI, 2011).

Os primeiros intérpretes agiam de forma prática, sem orientações específicas, porém, os especialistas iniciais foram registrados na Universidade de Genebra, em 1941, representando a primeira escola voltada à formação de profissionais intérpretes de línguas orais. Apenas em 1972, a formação estendeu-se à tradução (QUADROS, 2014).

A tradução e a interpretação caracterizam-se como similares, não idênticas, pois a tradução representa a necessidade de leitura e reflexão sobre a língua, enquanto a interpretação ocorre de forma simultânea, cabendo ao profissional identificar as ações e sentimentos, transferindo à comunicação tais situações, atribuindo formas ao que sente, de modo que as mensagens originais cheguem ao surdo, levando em consideração aspectos culturais e situacionais, acima da limitação linguística (PECHI, 2011).

Portanto, o intérprete caracteriza-se como profissional bilingue, que proporciona a comunicação entre surdos e ouvintes, apresentando um perfil de domínio da língua de sinais, conhecimento da cultura e identidade da comunidade surda, bem como formação acadêmica e reconhecimento

dos órgãos de filiação, de modo que seja intérprete da realidade, não buscando explicar o contexto.

Em espaços educacionais, a função do intérprete está além da comunicação entre surdos e ouvintes, devido a participação cotidiana no processo de ensino-aprendizagem, de modo a proporcionar a facilitação para o desenvolvimento das atividades, situação que permite à escola nortear as metodologias voltadas à inclusão do surdo em contextos escolares regulares (MELO, 2013).

## **DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS EDUCACIONAIS AOS SURDOS**

A elaboração de modelos pedagógicos voltados à importância do bilinguismo na educação brasileira apresentou maior consolidação a partir dos espaços de diálogos e reflexões realizadas após a virada do século XXI, em que houve a desconstrução de ideologias defasadas acerca da identidade, comunicação e cultura dos surdos sofrem transformações cotidianas, diante da possibilidade de conhecimento e aproximação com a comunidade surda, reconhecimento dos direitos e identificação das necessidades sociais, educacionais e políticas (BEHARES, 2015).

Lacerda (2016) ressalta a importância de uma abordagem educacional envolver as diferentes interpretações sobre bilinguismo, bem como suas modalidades, de modo que as práticas pedagógicas sejam construídas e pautadas em situações de aprendizagem centradas nas necessidades dos surdos, com as devidas adaptações curriculares, sem que o inverso ocorra, ou seja, a adaptação deve surgir da escola para o estudante, não cabendo ao surdo adaptar-se às realidades educacionais.

As atuais políticas educacionais que preveem o bilinguismo nas escolas regulares intencionalmente a defesa dos direitos dos surdos, proporcionando a inclusão destes estudantes ao processo de ensino-aprendizagem, garantindo desenvolvimento das habilidades e formação de qualidade. O objetivo é que ocorra a utilização da Libras em espaços escolares, permitindo a comunicação dos surdos e compreensão dos demais indivíduos, sem que seja necessário recorrer a mecanismos alternativos, como a mímica (FERNANDES, 2009).

As legalidades instituídas até o momento afirmam a obrigatoriedade de formação de professores bilingues, que compreendam a Libras, bem como a importância de intérpretes presentes nas salas de aula que atendem estudantes surdos, porém, a estruturação da educação bilingue ainda representam um desafio às escolas, devido à ausência de adoção de metodologias que assegurem a comunicação bilingue, decorrente da precariedade na adaptação curricular (BEHARES, 2015).

Apesar da adoção do bilinguismo na educação regular apresentar deficiências e ausências nas escolas, existem duas formas defendidas pelos profissionais e especialistas na educação de surdos, em que a primeira afirma a relevância de aprender Libras juntamente à língua portuguesa, de modo que a alfabetização seja simultaneamente bilingue. Na segunda linha, destaca-se a necessidade de aprendizagem da língua oral, priorizando ao surdo a língua de sinais e a língua portuguesa na modalidade escrita. Sendo assim, evidencia-se a importância de discutir a estruturação dos modelos pedagógicos que embasam a aprendizagem dos surdos nas escolas regulares (BORGES, 2014).

Uma das formas de garantir a existência da comunicação em Libras nas salas de aula regulares é a exigência da presença de um intérprete, acompanhando o estudante surdo, no momento da matrícula, apesar desta ação não representar garantias totais do aprendizado bilingue dos surdos, pois o intérprete facilita interação entre a língua de sinais e a portuguesa, de modo que o princípio da aprendizagem esteja pautada no português, transformando a Libras em coadjuvante do processo, sendo fundamental a construção de materiais que atendam o desenvolvimento do surdo já na sua língua materna (MELO, 2013).

Borges (2014) chama atenção para as políticas sociais e educacionais que asseguram os direitos de a comunidade surda ainda priorizarem ouvintes, tratando a tradução da língua portuguesa para a Libras como uma realidade comum, discursando justificativas para a aprendizagem bilingue em escolas regulares a partir da presença de intérpretes, situações que não garantem o desenvolvimento dos surdos de maneira eficaz e com qualidade.

De fato, a presença de intérpretes nas salas de aula regulares facilita a efetivação do processo de ensino-aprendizagem dos surdos, assegurando a inclusão, pois considera que a frequência dos surdos para comunicação exclusiva em Libras deve ocorrer em escolas especiais, que utilizam a língua de sinais como primeira na aprendizagem. Porém, quando há o intérprete nas escolas regulares, a comunicação caracteriza-se como a única garantia de amparo aos surdos, sem que outros fatores sejam considerados no processo de inclusão, ou seja, a discriminação pode acontecer a partir do isolamento do estudante surdo (VITORIA, 2016).

Os objetivos que defendem a necessidade da educação bilingue acima da presença do intérprete, de modo que seja oportunizada e estimulada a socialização e relacionamentos entre estudantes surdos e ouvintes, considerando a educação pautada no respeito às diversidades, proporcionando o conhecimento da cultura e identidade da comunidade surda, a fim de que ocorram reflexões sobre a urgência de erradicação das ações que discriminam surdos e demais pessoas com deficiências (BEHARES, 2015).

O processo de ensino-aprendizagem, para que seja completo, depende das interações entre as pessoas e, quando o estudante surdo é inserido nas escolas regulares, esta plenitude pode ser comprometida, uma vez que a baixa ou ausência de audição compromete de maneira significativa o envolvimento dos indivíduos, considerando que o professor comunica-se por palavras e os colegas de sala o compreendem, mas o surdo depende de uma terceira pessoa para interpretação da fala, caracterizando uma desvantagem ao surdo (LACERDA, 2016).

O professor intérprete é importante na interação do surdo com sua turma, mas a inclusão não se resume a este fator, sendo fundamental que ocorra a articulação de ações e atividades, proporcionando ao estudante surdo a participação em diferentes momentos da aula, não o limitando apenas ao assistir as aulas (BORGES, 2014).

Portanto, é fundamental assegurar a inclusão real dos surdos nas salas de aula regulares, de modo que o respeito às diversidades inicie na escola, formando cidadãos conscientes da importância da transformação de ideologias políticas, sociais e educacionais e, neste contexto, reduzindo as possibilidades de fracasso escolar dos estudantes surdos.

Segundo Vitoria (2016), a baixa ou ausência de audição, quando não trabalhadas desde cedo pelas famílias dos surdos, pode implicar no desinteresse e autoexclusão dos surdos, situação que evidencia as possibilidades de bloqueio de aprendizagem, refletindo no fracasso escolar, bem como o desenvolvimento do sentimento de frustração e angústia, autoestima baixa e, consequentemente, evasão escolar, que se estende à exclusão social, diante de pessoas que não respeitam as diversidades decorrente da formação precária para estas discussões.

Quando o estudante surdo é incluído na escola regular, recebendo as devidas mediações e aprendendo Libras não como tradução do português, a comunicação ocorre de forma natural, bem como o desenvolvimento das habilidades fundamentais para a formação do sujeito. A percepção de que a Libras é a primeira língua do surdo deve ser evidente aos professores e colegas, de modo que o intérprete não represente o estudante surdo, mas apenas um facilitador no processo de ensino-aprendizagem (BEHARES, 2015).

O estudante surdo precisa aprender os conceitos curriculares de maneira interativa, efetivando a caracterização do bilinguismo. A leitura e escrita devem ser construídas de maneira dinâmica, com aperfeiçoamentos e reconhecimento das dificuldades, sem que o processo seja mecanizado, situação que permite o alcance do sucesso no processo de aprendizagem dos surdos, de modo que a Libras não se resuma à repetição da língua portuguesa (FERNANDES, 2009).

Além das políticas educacionais, as escolas precisam construir metodologias estratégicas que reconheçam as necessidades e atendam as particularidades dos estudantes surdos, bem como dos demais deficientes. O domínio da língua não depende das limitações do surdo, mas da criação de espaços estimulantes e propícios ao aprender, considerando que todo cidadão tem direito ao acesso e permanência na educação básica gratuita.

Nesta perspectiva, a educação bilingue transforma a realidade educacional, desde que a organização de estratégias curriculares esteja fundamentada na importância das interações acima da oralidade, de modo que a surdez não seja um problema para o desenvolvimento e a aprendizagem, mas permitindo que ocupem espaço no conhecimento, na troca e na comunicação (BORGES, 2014).

Além do uso da língua, os estudantes surdos dependem de espaços escolares estimulantes e desafiadores, que permitam a exploração das habilidades, não os reduzindo à condição da surdez, mas reconhecendo este estudante pelas capacidades, evidenciando a necessidade e urgência de construção de propostas educacionais e curriculares pautadas no respeito às diversidades e inclusão de todos, independente das limitações (LACERDA, 2016).

A formação bilingue está além da obrigação aos surdos de utilização da oralidade, permitindo a apropriação da comunicação, considerando a importância da Libras ao desenvolvimento dos surdos, não reduzindo a língua à tradução do português, mas compreendendo a relevância do ambiente bilingue à comunidade surda, a partir da regulamentação de políticas educacionais que assegurem a adoção da Libras em contextos múltiplos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar a inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares de Educação Básica, a partir da identificação da presença da Libras como realidade no contexto escolar, evidenciando a importância e necessidade do intérprete para efetivação do processo de ensino-aprendizagem do estudante surdo.

A inclusão dos surdos ocorre de forma precária, assim como nos casos dos demais estudantes com necessidades especiais, em que as políticas públicas voltadas à educação evidenciam a necessidade de respeito às diversidades, bem como a importância da adaptação curricular, porém, efetivamente, estas práticas ainda apresentam defasagem quanto a implementação, acompanhamento e regulamentação.

A inclusão dos surdos, objeto de estudo deste trabalho, está além de acolher surdos nas salas de aula regulares, mas reconhecer a cultura e identidade da comunidade surda, de modo que a aprendizagem seja facilitada por meio do uso da língua de sinais, proporcionando o sentimento de pertencimento, bem como o reconhecimento da relevância da Libras aos estudantes surdos.

Ao longo das décadas, a comunidade surda busca a regulamentação de leis que estabeleçam a obrigatoriedade da Libras em diferentes contextos sociais, incluindo a escola como espaço importante para a aprendizagem da língua de sinais, assim como a prática para que a formação e conscientização ocorra a partir dos estudantes, ampliando para uma sociedade que respeita às diversidades e compreende as particularidades dos grupos.

Neste contexto, o papel do intérprete é fundamental para que ocorra a facilitação da comunicação entre surdos e ouvintes, utilizando como ferramenta a Libras, de modo que a língua de sinais seja a prioridade para o desenvolvimento dos surdos, não representando apenas uma tradução da língua portuguesa, mas representando a complementação entre ambas.

Para tanto, as políticas educacionais precisam visar a reelaboração dos currículos, enfatizando a necessidade de novas propostas que permitam a adaptação das metodologias, buscando estratégias para uma educação de qualidade, cabendo ao intérprete mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, a fim de transformar a aprendizagem em algo significativo, sem discriminação.

## REFERÊNCIAS

BEHARES, L. E. **Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais**. 6ª ed. Santa Maria: UFSM, 2015.

BORGES, A.R. **A inclusão de alunos surdos na escola regular**. Revista Espaço. Rio de Janeiro, v.21, p. 63-68, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo=S1413-6538200603.pdf>. Acesso 06 fev. 2024.

DALL'ACQUA, M. R. **A perspectiva social na emergência das Línguas de Sinais: A noção de comunidade de fala e idioleto segundo o modelo teórico Laboviano**. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2010.

FERNANDES, E. **Surdez e Bilingüismo**. 5ª ed. Porto alegre: Mediação, 2009.

KARNOPP, L. B. **A língua na educação do surdo**. 2ª ed. Porto Alegre: Sameyr, 2017.

LACERDA, C. B. F. **A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos**. Cad. CEDES, v.20, n.50, p.70-83, 2000. Disponível <http://www.scielo.br/scielo=S010132622000.html>. Acesso 06 fev. 2024.

MELO, A. V. S. **A formação e atuação do tradutor intérprete de libras em sala de aula**. Aracaju : UNIT, 2013.

PECHI, D. **As escolas são obrigadas a manter um tradutor de libras nas salas de aula para os alunos com deficiência auditiva?** Revista Nova Escola. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1588/html>. Acesso 10 fev. 2024.

QUADROS, R. M. **O tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. 3ª ed. Brasília: SEESP/MEC; 2014.

RIBEIRO, C.B. **Narrativas e processos de desenvolvimento bicultural: trajetórias escolares de surdos jovens e adultos**. 2ª ed. Brasília: Monemma, 2014.

SOARES, M. A. L. **A Educação do Surdo no Brasil.** 9<sup>a</sup> ed. EDUSF: Editora Autores Associados, 2013.

THOMA, A. S. **Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo** 2<sup>a</sup> ed. São Leopoldo: UNISINOS, 2012.

# A RELEVÂNCIA DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



## MARIA APARECIDA DE PAULA

Graduação em Geografia, pela Faculdade Universidade Bandeirantes de São Paulo – Uniban (2009) e em Pedagogia, pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC (2013); Especialista em Musicalização e Contação de História, pela Faculdade Conectada - Faconnect; Professora de Educação Infantil no CEI Mitiko Matsushita Nevoeiro.

## RESUMO

Este estudo, resultante de revisão bibliográfica e de cunho qualitativo, apresenta uma análise sobre questões a serem consideradas no que tange às contribuições que a Literatura Infantil oferece ao desenvolvimento Infantil e, portanto, devem ser consideradas e incorporadas pela Educação Infantil por meio da mediação do professor, o qual pode viabilizar o acesso de seus alunos à literatura, estimulando-os e oportunizando o contato com diversos gêneros literários, de forma que diferentes experiências possam ser vividas pelas crianças no contato com os livros e com o universo imaginário que ele auxilia a construir. É de suma importância que se considere o contexto em que a criança é entendida, pois esta visão sofreu significativas mudanças ao longo do tempo, e a Literatura Infantil reflete as diferentes formas de compreender e interagir com a infância. A Educação Infantil precisa ser o espaço em que o contato com esta experiência e o professor deve conhecer e valorizar este recurso e seu papel neste processo. Para o desenvolvimento do trabalho foram consultados teóricos que abordam o tema, além de textos oficiais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Infantil; Educação Infantil; Desenvolvimento Infantil.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo lançar um olhar sobre a Literatura Infantil, procurando conhecê-la e compreendê-la melhor, de forma que se possa verificar sua relevância e seu impacto nas crianças, especialmente aquelas que frequentam a Educação Infantil.

É importante que sejam levantadas as características e origens deste gênero literário, para que se possa entender como sua presença pode influenciar e impactar no desenvolvimento infantil,

possibilitando que o professor identifique a importância de viabilizar o contato de seus alunos com este universo.

Buscar-se-á aferir logo na Educação Infantil, o estímulo e o contato com os livros pode auxiliar nos processos de início de aquisição da leitura, construção e formação de estruturas cognitivas e ampliação gradual da comunicação e expressão da criança. Através de história infantil desenvolver o raciocínio podendo viver o mundo imaginário.

A motivação para este estudo provém da observação da atenção que as crianças demonstram no momento de contação de histórias, demonstrando enorme interesse. A partir deste cenário, é preciso compreender como utilizar este recurso de modo prazeroso e significativo, para que seja fomentada na criança a curiosidade pelo universo letrado, desenvolvendo o imaginário, enriquecendo sua experiência simbólica e aperfeiçoando sua linguagem.

A escola é um espaço privilegiado para o encontro entre a criança e a literatura. Desse modo, se faz necessário um entendimento sobre o qual a leitura mais apropriada, quais os autores são os mais indicados, de que modo a leitura é mais adequada para cada faixa etária etc.

O contato com o universo literário é imprescindível para as crianças durante a primeira infância, pois enriquece a sua imaginação, simbologia e fomenta a curiosidade e interesse pela linguagem e pela escrita. Assim o entendimento sobre a Literatura Infantil e a educação é um importante elemento dessa pesquisa, pois demonstra como a contação de histórias para crianças de 0 a 3 anos auxilia no desenvolvimento cognitivo, emocional, simbólico e motor dessa criança.

Para o alcance dos objetivos e desenvolvimento da pesquisa, far-se-á uso de revisão bibliográfica, de caráter qualitativo, estabelecendo o debate entre autores que abordam temas pertinentes ao estudo. Serão, para isso, utilizados livros, periódicos e artigos científicos, revistas e textos oficiais. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Severino (2007), é:

[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados (SEVERINO, 2007, p. 122).

Por meio dos procedimentos apresentados, espera-se alcançar dados e informações que possibilitem um conhecimento mais aprofundado sobre o tema, para que a reflexão e a discussão propostas sejam viabilizadas.

Para iniciar a abordagem do tema, apresentar-se-á brevemente alguns apontamentos sobre o reconhecimento da infância, bem como alguns aspectos históricos da Literatura Infantil, desde sua origem até a chegada ao Brasil. Em seguida, averiguar-se-á a importância da Literatura Infantil, abrangendo o maravilhoso e a criança. Por fim, o papel do professor enquanto viabilizador e estimulador de todo este processo é discutido, e são também expostas também considerações acerca da Literatura Infantil inserida na Educação Infantil, da relação da criança com o livro e sua experiência com a leitura.

## BREVE HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL

Até a Idade Média a criança era vista como um adulto em miniatura, de forma que o mundo da criança era o mesmo mundo dos adultos. A criança estava imersa neste cenário, desempenhando tarefas, vivenciando experiências e presenciando acontecimentos do universo adulto.

A aprendizagem da criança também era alvo de reflexão específica e não seguia um método adequado à infância. Este era um momento em que, como sinaliza Kramer (2003), os índices de mortalidade infantil eram alarmantes e a morte das crianças, especialmente ainda bebês, era considerada algo natural. Diante dessa apatia em relação à criança, as expectativas eram baixas, entretanto, “quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos” (p. 17).

De acordo com Cunha (2006), somente por volta do século XVIII a criança passou a ter reconhecidas suas próprias características, deixando de ser pensada e considerada dentro de parâmetros próprios dos adultos.

Foi então que houve um distanciamento dos dois universos, e começou a ser introduzida uma ideia de infância como momento de preparação para a vida adulta. Sobre isso, Kramer (2003) observa que

Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ('de adulto') assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (KRAMER, 2003, p. 19).

A autora aponta ainda que essa nova forma de ver a criança surge de uma ação que tem como objetivo preservá-la em relação aos perigos do meio, na intenção de mantê-la inocente e contribuir para a constituição de seu caráter.

A infância foi, então, um conceito construído para uma finalidade específica e por motivos originários delimitados, como afirma Kramer (2003, p.19), ao dizer que “a ideia de infância, como pode se concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira”.

A concepção de infância surge, então, em decorrência da estruturação da sociedade capitalista, na qual o papel atribuído à criança dentro da comunidade foi modificado por conta da urbanização e da industrialização, atendendo a interesses e necessidades próprios deste cenário.

Antes da transformação causada pelo período industrial, a realidade em que a criança estava inserida tinha como eixo a figura da mulher, mãe, que cuidava dos filhos. Nesta época:

o papel da mãe e das outras mulheres era o de cuidar da criança, atendendo-lhe no seu desenvolvimento físico a fim de que esta crescesse e assumisse seu papel social no mundo dos adultos. Na falta da mãe, buscava-se um contexto doméstico para que a criança fosse atendida. Situação em que geralmente: ou a criança ficava com parentes; ou ficava em instituições de guarda, geralmente sob a responsabilidade de entidades religiosas. No período subsequente, com a saída da mulher para o campo de trabalho, decorrente do processo de urbanização e industrialização dos centros urbanos que solicitavam a mão de obra operária feminina, a criança passa a ser atendida por terceiros, ficando a maior parte do tempo fora do contato com seus pais. Neste contexto, a função de educar passou a ser delegada a outrem, e aos pais cabia o papel principal de prover recursos financeiros para sustentar as necessidades básicas da família (CARTAXO, 2011, p. 31-32).

Cartaxo (2011) aponta que, nos dias de hoje, a ideia do que é a criança e como ela é compreendida na sociedade são questões de grande complexidade cultural, até mesmo no que tange à determinação específica de uma faixa de idade na qual o indivíduo será visto e tratado como criança do ponto de vista legal, para todos os efeitos.

No caso do Brasil, vigora, por exemplo, a Convenção dos Direitos da Criança, que define como criança todo ser humano antes de completar 18 anos. No entanto, O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), disposto pela Lei nº 8.069<sup>a</sup>, de 13 de junho de 1990, considera como criança o indivíduo de até 12 anos. Percebemos que, além de não haver nas leis que tratam do tema uma concordância sobre a idade determinante para a concepção de infância, existem muitas diferenças observadas nessa conceituação. Tal fato leva ao entendimento de que cada contexto social produz seu próprio conceito de infância (CARTAXO, 2011, p. 26).

Assim, é possível notar que o olhar sobre a infância passou por significativas transformações até hoje. Contudo, mesmo na atualidade ainda tentamos definir concepções mais claras a respeito do tema para que este estágio da vida possa ser reconhecido em toda a sua importância, complexidade e relevância no contexto da experiência e do desenvolvimento humano.

É no contexto de um novo olhar sobre a criança no século XVIII, que conforme Cunha (2006), tem início a história da literatura infantil, pois até então a criança, presa ao universo adulto, também terminava por compartilhar a literatura a ele destinada.

As primeiras obras publicadas visando ao público infantil apareceram no mercado livreiro na primeira metade do século XVIII. Antes disso, apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância: as Fábulas, de La Fontaine, editadas entre 1668 e 1694, As aventuras de Telêmaco, de Fénelon, lançadas postumamente, em 1717, e os Contos da Mãe Gansa, cujo título original era Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades, que Charles Perrault publicou em 1697 (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.14).

Entretanto, a autora afirma ainda que é preciso ressaltar a existência de dois tipos de crianças e que estas estavam, então, em contato com distintos tipos de literatura:

A criança da nobreza, orientada por preceptores, lia geralmente os grandes clássicos, enquanto a criança das classes desprivilegiadas lia ou ouvia as histórias de cavalaria, de aventuras. As lendas e contos folclóricos formavam uma literatura de cordel de grande interesse das classes populares (CUNHA, 2006, p. 22).

De acordo com Lajolo & Zilberman (2007), este despertar da literatura no século XVIII ocorreu apenas na Europa, com a publicação de Contos da Mãe Gansa, de Charles Perrault em 1667, de maneira que, no Brasil, a literatura infantil ainda demoraria muito tempo, tendo seu início às portas do século XX. Foi a partir do surgimento da Imprensa Régia, em 1808, que obras literárias destinadas a crianças começaram a ser publicadas. As aventuras pasmosas do Barão de Munkausen, e uma coletânea de José Saturnino da Costa Pereira estavam entre elas.

Entretanto, as autoras lembram que estas eram publicações de frequência irregular, dessa maneira, ainda não era possível considerar que havia no Brasil uma produção de literatura infantil consistente: “a história da literatura brasileira para a infância só começou tardiamente, nos arredores da Proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 23).

Dentre as grandes mudanças pelas quais passava o Brasil na época da Proclamação da República, a que recebeu destaque das autoras foi a substituição de um imperador por um marechal, perfazendo a imagem de um país que caminhava rumo à modernização.

Entre o fim do século XIX e o início do XX houve uma clara aceleração na urbanização, o que propiciou o surgimento da literatura infantil.

Gestam-se aí as massas urbanas que, além de consumidoras de produtos industrializados, vão constituindo os diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de publicações feitos por aqui: as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.24).

Como expressão de uma evolução da população brasileira em relação ao consumo de produtos culturais tidos como modernos, Lajolo & Zilberman (2007) apontam o aparecimento da revista infantil O TICO-TICO, em 1905, que era especificamente direcionada a uma faixa etária definida e teve enorme repercussão, sustentando-se longamente no mercado e marcando a vida dos leitores com seus personagens que fizeram parte do imaginário das crianças de toda a nação.

Lajolo & Zilberman (2007) esclarecem que a questão linguística também foi um obstáculo a ser superado para que a literatura infantil brasileira ganhasse forma. Eram feitas traduções de produções europeias que mesmo em língua portuguesa não se faziam acessíveis às crianças brasileiras por terem sua edição em Portugal.

Esse movimento de nacionalização do acervo literário ocorre por meio de adaptações, como as realizadas por Figueredo Pimentel em 1894, que levou às crianças brasileiras histórias de Grimm, Andersen e Perrault, por meio dos Contos da Carochinha, de acordo com as autoras, que adiciona que em 1915 ocorre a inauguração da Biblioteca Infantil da editora Melhoramentos, ocasião em que se dá a publicação da história O patinho feio como primeiro volume da coleção.

Dessa forma, é possível perceber que a produção literária existente até o referido momento se limitava a traduções e adaptações de contos que não tinham uma ligação verdadeira com as crianças brasileiras, este distanciamento cultural entre a realidade do local de origem das histórias e a realidade brasileira representava um obstáculo e uma deficiência.

Era urgente a necessidade do aparecimento de uma literatura infantil com a qual as crianças brasileiras pudessem se identificar e na qual pudessem se reconhecer e se reinventar, de maneira que o contato com a leitura se tornasse ainda mais prazeroso e significativo.

O surgimento de Monteiro Lobato em 1920 é apontado como o nascimento da Literatura Infantil Brasileira, por serem obras que não se restringiam à tradução de contos estrangeiros, levando para o mundo da escrita histórias que imprimiam muito da identidade brasileira, a exemplo da presença de inúmeros personagens do folclore.

A cultura brasileira ganhou representação literária adequada ao universo infantil. Contudo, segundo Oliveira & Palo (2006), a Literatura Infantil surge como “uma forma literária menor, atrelada à função utilitário-pedagógica que a faz ser mais pedagogia do que literatura” (p. 9).

Extremamente pragmática, essa função pedagógica tem em vista uma interferência sobre o universo do usuário através do livro infantil, da ação de sua linguagem, servindo-se da força material que palavras e imagens possuem, como signos que são, de atuar sobre a mente daquele que as usa; no caso, a criança (OLIVEIRA & PALO, 1986, p. 13).

Considerando esta função pedagógica da Literatura Infantil, é preciso refletir sobre o fato de que ela precisa ser vista de forma muito mais abrangente do que a mera simbolização e assimilação utilitárias.

Esta forma literária pode proporcionar à criança muito mais do que um tipo de condicionamento estéril.

Atualmente, lidamos, basicamente, com dois tipos de textos literários para crianças, segundo Costa (2007), são eles o moralizador e o imaginativo.

É importante distinguir estas duas vertentes para que se possa realizar um trabalho de qualidade, de modo que se possa

conseguir formar um leitor capaz de lidar, simultaneamente, com o prazer de ler e com a leitura significativa. Mais ainda, a possibilidade de que a literatura venha a exercer uma função de resposta aos desejos e às características infantis está presente no modo como a crítica da literatura infantil valoriza a relação entre imaginário e literatura (COSTA, 2007, p. 31).

A autora traz à reflexão a questão de que “a literatura se constitui num gênero textual específico, marcado pela beleza da linguagem. Conhecê-la e entendê-la significa participar da cultura de um povo” (COSTA, 2007, p. 33), e é no sentido de contribuir para que as crianças se apropriem da cultura à qual pertencem, bem como das demais existentes, que devemos proporcionar a elas todo o contato possível com o repertório historicamente acumulado, com as possibilidades de novas construções da realidade de diferentes formas de conhecer, compreender e atuar no mundo em que vivemos.

Ao longo do tempo, as lendas, os contos e as demais histórias foram transmitidas para as crianças e hoje a literatura infantil vem sendo utilizada de diversas formas.

Desde o tímido e lento início de produção literária voltada para crianças, tem-se discutido muito acerca do que define, de fato, a literatura infantil.

Na perspectiva de Cecília Meireles (1979), a literatura infantil não é aquilo que é produzido tendo as crianças como público-alvo, mas é o que a criança elege como interessante para si.

São as crianças na verdade, que delimitam, com a sua preferência. Costuma-se classificar como literatura infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez assim classificar o que o que elas lêem com prazer. Não haveria; pois uma literatura infantil a priori, mas a posteriori. Mais do que literatura infantil existem ‘livros’ para ‘crianças’ (MEIRELES, 1979, p. 25).

Nesse sentido, ainda há muito para refletir sobre o desenvolvimento e a evolução da literatura infantil no Brasil.

Sendo uma produção literária feita pelo adulto para a criança, deve-se refletir o quanto de uma possível projeção e de uma suposição do que pode vir a ser interessante para a criança está sendo aplicado, nos dias de hoje, nos livros de Literatura Infantil.

É preciso que a criança de fato permaneça como foco central das produções a ela destinadas, de modo que, para isso, precisa ser ouvida e considerada, pois é a sua identificação com a produção que define o que é, de fato, literatura infantil.

## A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL

O prazer pela leitura é de extrema relevância para o desenvolvimento da criança. Entretanto, muitas vezes percebemos que os livros ocupam um lugar de menos destaque em seu dia a dia. O consumismo que acomete a sociedade como um todo, atualmente, também atinge o universo infantil de maneira avassaladora, atribuindo um valor absurdo a aparelhos eletrônicos que seduzem a todos.

A sociedade ocidental moderna dá ao brinquedo um lugar e uma difusão sem precedentes, por meio de um desenvolvimento industrial que instituiu a produção, a venda e o consumo sistemático desses objetos (KRAMER, 2006, p. 173).

O desinteresse das crianças por outras formas de representação e diversão tem preocupado os educadores.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), as seguintes práticas de leitura devem ser observadas:

Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.

Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional.

Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.

Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadros etc., previamente apresentados ao grupo.

Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento (BRASIL, 1998, Volume III, p. 140-141).

Em relação às orientações didáticas, o RNCEI (1998) aponta que o valor das práticas de leitura não se resume somente à leitura em si, podendo significar uma grande oportunidade de propor atividades a partir das histórias, “como o desenho dos personagens, a resposta de perguntas sobre a leitura, dramatização das histórias etc.” (p. 141). No Referencial também é ressaltada a importância de que essas atividades estejam dentro de um projeto, com objetivos definidos e formas de aplicação direcionadas, de modo que se evite prejudicar a experiência da leitura para a criança.

Costa (2007) frisa pontos importantes a serem considerados sobre a literatura enquanto elemento indispensável e viabilizador no processo de socialização. A autora também destaca o papel da leitura na aquisição por parte das crianças da noção de alteridade.

Mesmo aqueles que ainda não sabem ler de maneira convencional podem ter contato com a leitura de maneira prazerosa e significativa, por meio da escuta da leitura feita pelo professor, segundo o RCNEI (1998). Ao ouvir o texto, a criança já está se apropriando da leitura, ainda que não compreenda todas as palavras nele contidas.

Ainda de acordo com o Referencial (1998, p.141), “as poesias, parlendas, trava-línguas, os jogos de palavras, memorizados e repetidos, possibilitam às crianças atentarem não só aos conteúdos, mas também à forma, aos aspectos sonoros da linguagem”. Além destes pontos do desenvolvimento trabalhados por meio de ritmo e rimas, existem as questões de cunho cultural e afetivo que também estão envolvidas.

Segundo Faria (2009), para que um livro infantil ilustrado possa ser considerado bom, é necessário que haja uma boa articulação entre texto e imagem, contribuindo para que a narrativa possa ser satisfatoriamente compreendida pela criança. Dessa forma, é importante que ocorra um equilíbrio entre as funções que desempenham a linguagem escrita e a linguagem visual. A autora aponta que “em princípio, a relação entre a imagem e o texto, no livro infantil, pode ser de repetição e/ou de complementaridade, segundo os objetivos do livro e a própria concepção do artista sobre a ilustração do livro infantil” (p. 40).

Segundo Coelho (2000), a Literatura Infantil tem um papel essencial para cumprir na nossa sociedade em transformação. Ela precisa servir como um agente de formação, tanto na relação direta entre leitor e livro, quanto no contato incentivado pela escola. A autora afirma ainda que é parte da condição essencial do ser humano o impulso que nos leva a “ler”, no desejo de observar e compreender o entorno e as coisas com as quais convivemos.

O registro das experiências humanas, a partir do desenvolvimento da capacidade de organização de forma coerente dos acontecimentos da vida diária, foi uma necessidade que o ser humano sentiu para que tais experiências não se perdessem.

A literatura é, inicialmente, uma expressão artística, de acordo com Coelho (2000), e como tal, é uma representação de mundo, do homem e da vida por meio da criatividade humana, fazendo uso da palavra. Nela, os sonhos se fundem com a vida prática, e o imaginário e o real, como o possível e o impossível têm suas fronteiras dissolvidas. A literatura é uma linguagem que não pode ser definida de maneira exata, devido a sua complexidade e relação que possui com a efêmera e intraduzível natureza humana. Cada época a vivenciou e a expressou à sua maneira e “conhecer a literatura que cada época destinou às suas crianças é conhecer os ideais e valores ou desvalores sobre os quais cada sociedade se fundamentou (e se fundamenta...)” (COELHO, 2000, p. 28).

Um dos aspectos mais importantes da literatura que se destina às crianças é o maravilhoso. Segundo Coelho (2000), a psicanálise aponta ligações entre os significados simbólicos que estão presentes nos contos maravilhosos e as questões da vida humana, que encontramos no percurso de nossa formação e amadurecimento emocional.

Na fase em que a criança começa a construir noções de bem e mal, os contos de fadas podem ter um papel significativo, ajudando-as a compreender valores da conduta humana e as regras básicas do convívio em sociedade.

A Literatura bem trabalhada na infância pode fornecer subsídios para compreensões mais profundas do entorno por meio de reflexões que auxiliarão a construção do universo da criança e do reconhecimento e invenção de si mesma.

O repertório cultural do qual a Literatura Infantil está imbuída, fornece à criança condições de inserção e identificação com o grupo em que está inserida, bem como de formação do eu, por meio de contato com o tradicional e com o novo, podendo assim criar suas próprias hipóteses e visões sobre a realidade que a cerca e sobre quem é.

## A RELAÇÃO DA CRIANÇA COM O LIVRO

A relação da criança com o livro não foi sempre a mesma, tendo passado por significativas transformações que a trouxeram ao ponto que conhecemos atualmente.

De acordo com Bajard (2007), tempos atrás, grande parte das crianças, especialmente as provenientes de famílias mais simples e pouco letradas, somente iniciava seus primeiros contatos com os livros por volta dos sete anos, na escola. Nestas circunstâncias, a função do livro era estritamente servir de instrumento para a alfabetização, sem qualquer outro papel significativo, de modo que “era único – não havia outros – coletivo – cada aluno tinha um exemplar – e didático – a cartilha”.

O grande problema apontado pelo autor neste caso é que, em tais condições, o livro só era utilizado dentro da escola e, ficando restrito ao seu papel escolar, não tinha função social.

Atualmente, segundo o autor, a fase inicial da relação da criança com o livro encontra-se um pouco diferente:

Em vez de aguardar a conclusão do processo de alfabetização para só então entrar em contato com livros, a criança de hoje inaugura esse encontro nos primeiros anos de vida ou até mesmo nos primeiros meses. De fato, não existe mais idade mínima para a criança ser presenteadas com obras de literatura infanto-juvenil, folheá-las no sofá e escutar ‘histórias do livro’ na cama antes de dormir (BAJARD, 2007, p. 15).

O autor também considera importante frisar o papel da leitura em voz alta, de modo que “mesmo sem saber ler, as crianças têm acesso à literatura pelo caminho da escuta” (p. 15).

O álbum de imagens permite uma exploração do livro muito direta, de modo que viabiliza o contato precoce do indivíduo com a literatura infantil. O autor cita que “desde os primeiros anos da sua vida, a criança, imersa nos livros, é convidada a interpretar uma primeira linguagem – visual – que, apesar de exigir aprendizagens, não requer alfabetização” (p. 38).

Em relação à imagem como linguagem nos livros e o desenvolvimento dos bebês, o autor também afirma que “uma das primeiras descobertas que o bebê deve fazer é reconhecer a imagem como representação, isto é, como objeto distinto da realidade” (BAJARD, 2007, p. 65).

É neste aspecto que se dá a articulação e a distinção que o bebê começa a construir e atribuir ao seu entorno. Esse é um momento importante para a criança, especialmente para os bebês. A separação entre a representação das coisas e as coisas em si.

Assim, os livros podem contribuir muito neste processo em que realidade vai se construindo e tomando forma diante de olhos curiosos e atentos, ávidos por conhecer e compreender o mundo que os cerca.

O autor ressalta ainda que a maior recorrência da utilização do desenho como ilustração, em detrimento ao uso de fotografias em livros infantis. Porém, apensar de a variedade dos tipos de imagens apresentadas às crianças nos livros acabar sendo prejudicada pela predileção pelos desenhos, “é importante destacar que o desenho expõe melhor seu caráter de representação. Não esconde a fabricação da ficção, como pode ser o caso da fotografia, mais transparente à realidade”

(BAJARD, 2007, p. 66).

O desenho mostra-se, então, como detentor de um importante papel nos livros infantis, estimulando ainda mais a imaginação e auxiliando a criança no processo de compreensão e diferenciação entre ficção e realidade.

No que tange à contribuição da literatura para o estímulo do imaginário, Costa (2007) lembra que “a literatura cria uma outra realidade, que representa o que acreditamos ser real, mas o faz de maneira a ressaltar no texto o caráter de fantasia, de imaginação” (p. 27).

Pode-se notar o quão positiva pode ser a relação da criança, desde muito pequena, com o livro, especialmente quando recebe incentivo e mediação neste contato.

O desenvolvimento da organização e da leitura de tudo que a envolve pode ser um processo muito mais significativo, lúdico e prazeroso com o apoio da literatura como potencializadora da experimentação e da descoberta.

## CONSIDERAÇÕES FINAL

Por meio desta pesquisa foi possível conhecer aspectos relevantes relativos ao papel da Literatura Infantil no desenvolvimento da criança.

Ao buscar-se compreender de que forma a criança era tratada e compreendida há alguns séculos e como este cenário sofreu significativas transformações ao longo do tempo até o momento presente, pode-se entender como se deu o reconhecimento da primeira etapa da vida humana como sendo, por si só, uma importante fase do desenvolvimento, e não somente algo que antecede e deve preparar para o que realmente tem valor, ou seja, a fase adulta.

A partir desta compreensão, nota-se que tanto a História da Educação Infantil como a História da Literatura Infantil passaram pelo mesmo processo de amadurecimento de uma ideia sobre o que é ser criança, o que a criança precisa e o que deve ter garantido como direito inegável, bem como quais suas características e como se pode atendê-las plenamente para que seu desenvolvimento seja favorecido.

A História da Literatura Infantil revelou-se, neste estudo, algo construído em uma trajetória que imprime claramente a forma como a visão sobre a criança foi sendo modificada ao longo do tempo, passando de uma produção meramente formadora de pequenos adultos ao deleite do maravilhoso e da liberdade da imaginação.

Considerando os teóricos abordados neste trabalho, foi possível perceber o quanto a Literatura Infantil pode contribuir para o desenvolvimento infantil.

A manipulação dos livros, a observação das gravuras, a escuta do texto lido e interpretado pela voz do adulto proporcionam à criança uma verdadeira viagem em que ela explora diversas possibilidades de compreensão e organização dos acontecimentos narrados e da representação das coisas, alimentando seu imaginário e sua forma de se relacionar com o mundo ao seu redor.

Também é neste contexto que a criança vai construindo o hábito de deixar-se envolver pelas histórias e passar a buscar esta experiência, dando início ao desejo de adquirir a habilidade de ler.

O professor tem o papel imprescindível de oportunizar experiências diferenciadas e diversas a seus alunos envolvendo a Literatura Infantil. Sem dúvida, este é um rico recurso pedagógico que se mostra muito eficaz no auxílio ao desenvolvimento oral e social da criança. Contudo, não deve ser compreendido de forma limitada apenas por este aspecto.

A leitura e a escuta de histórias desperta na criança um envolvimento consigo mesma e com o mundo, por meio de experiências prazerosas e significativas, e por isso deve ser algo valorizado e priorizado na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

BAJARD, Élie. **Da escuta dos textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. **Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. **Pressupostos da educação infantil**. 1. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Marta Moraes da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. 1. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e Prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_.; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância e produção cultural**. 5. ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: história e histórias**. 6. Ed. São Paulo: Ática, 2007.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1979.

OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte; PALO, Maria José. **Literatura Infantil: voz de criança**. São Paulo: **Ática, 1986**.

\_\_\_\_\_. **Literatura Infantil: voz de criança**. 4. ed. – São Paulo: Ática, 2006.

PAIVA, Aparecida de. **Alfabetização e Leitura Literária. A leitura literária no processo de alfabetização: a mediação do professor**. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Alfabetização e Letramento na infância**. Boletim 09/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: MEC/ SEB, 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150630AlfabetizacaoeLetramento.pdf> Acesso 13 dez. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

# CONTRIBUIÇÕES DE GOTTFRIED WILHELM LEIBNIZ NO ENSINO DA MATEMÁTICA: ASPECTOS NOTÁVEIS DE SUA PROPOSTA FILOSÓFICA



## SANDRA ADELINA DE MENDONÇA ALVES

Graduação em Pedagogia pela Universidade São Marcos (2002); Especialista em Psicopedagogia pela UNIFAI (2005); Professora de Ensino Fundamental I na EMEF Joaquim Nabuco - SP, Professora de Educação Básica na EE. Valentim Gentil - SP

## RESUMO

O presente trabalho visa apresentar possibilidades estratégicas sobre a influência de Gottfried Wilhelm Leibniz no ensino da matemática, enquanto proposta filosófica assim como aspectos cognitivos. O objeto tem delimitação quanto a considerações sobre a teoria do processo no desenvolvimento humano. A hipótese do presente instrumento tem a pretensão de evidenciar possíveis considerações quanto ao direcionamento da teoria filosófica direcionada ao ensino de matemática. Desta forma, o objetivo do presente instrumento é analisar o aspecto teórico da filosofia de Leibniz no desenvolvimento humano. O presente projeto versará sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, Leibniz, ensino da matemática e desenvolvimento humano, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. As ideias de Leibniz implicam na maior compreensão quanto ao desenvolvimento humano, e pode-se perceber que Leibniz versava sobre aspectos notáveis na fundamentação da realidade utilizando a linguagem matemática (modelagem) em princípio, discorrendo, posteriormente, para as considerações sobre a cognição, acerca do imaginário e do real, conferindo ensinamentos sobre as mais diversas situações sobre a vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leibniz; Matemática; Racionalismo; Desenvolvimento Humano.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar possibilidades estratégicas sobre a influência de Gottfried Wilhelm Leibniz no ensino da matemática, enquanto proposta filosófica assim como aspectos cognitivos. O objeto tem delimitação quanto a considerações sobre a teoria do processo no desenvolvimento humano. A hipótese do presente instrumento tem a pretensão de evidenciar possíveis

considerações quanto ao direcionamento da teoria filosófica direcionada ao ensino de matemática. Desta forma, o objetivo do presente instrumento é analisar o aspecto teórico da filosofia de Leibniz no desenvolvimento humano. O presente projeto versará sobre 3 eixos temáticos previamente determinados, Leibniz, ensino da matemática e desenvolvimento humano, e os métodos empregados versaram sobre a realização desta pesquisa com abordagem qualitativa. Sua descrição procedimental é bibliográfica (GIL, 2002). O presente instrumento justifica-se no âmbito da evidência quanto a aplicabilidade do objetivo apresentado. E, desta forma, o caminho metodológico foi estruturado em três etapas: 1) levantamento e revisão da literatura; 2) coleta de dados, 3) interpretação dos dados. A primeira etapa consistiu no levantamento e revisão da literatura. Foram consultadas: bibliotecas virtuais, bases eletrônicas e periódicos. Na segunda etapa os dados foram coletados. O material disposto do instrumento foi a produção acadêmica das Bases da Matemática, Racionalismo e Desenvolvimento Humano. Na terceira etapa foi utilizada a técnica análise de conteúdo. O presente instrumento foi estruturado em apresentação teórico/contextual das palavras-chave apresentadas em primeiro momento. Logo após as devidas considerações teóricas serão apresentadas propostas sobre a reflexão dos eixos estudados.

## DESENVOLVIMENTO

Frequentemente, a filosofia moderna é apresentada dividida entre duas escolas, os racionalistas, que incluem René Descartes, Baruch Espinosa e Immanuel Kant, e os empiristas, representados por George Berkeley e vários outros filósofos. No entanto, existem pensadores que não se encaixam automaticamente em uma dessas categorias, sendo ao mesmo tempo semelhantes e diferentes de outros de várias maneiras. A diferença fundamental entre essas abordagens filosóficas reside nas opiniões sobre o que pode ser conhecido. De forma simplificada, os empiristas defendem que o conhecimento é adquirido através da experiência, enquanto os racionalistas argumentam que o conhecimento pode ser obtido exclusivamente por meio da reflexão racional. Leibniz, por exemplo, era um racionalista, e sua relação entre verdade de razão e verdades de fato destaca o interessante debate entre racionalismo e empirismo.

Vale mencionar que, Wilhem Leibniz nasceu em 1º de julho de 1646, em Leipzig, uma pitoresca cidade localizada no marcante território da Alemanha. Sua família, cujas raízes brotavam do seio da sociedade burguesa, nutria fervorosamente o valor inestimável da educação e, com um contundente encorajamento, direcionaram sua atenção ao seu cérebro insaciável de conhecimento. A família de Leibniz era composta por acadêmicos e juristas altamente respeitados. Seu pai, Friedrich Leibniz, era um renomado professor de filosofia moral na prestigiosa Universidade de Leipzig, cujas ideias inovadoras influenciaram gerações de estudiosos. Sua mãe, Catharina Schmuck, também vinha de uma linhagem de comerciantes e militares notáveis da região, cujas habilidades e conhecimentos foram transmitidos a Leibniz desde cedo. Desde a infância, Leibniz teve o privilégio de mergulhar em uma riqueza de conhecimentos e influências intelectuais. Sua família proporcionou-lhe um ambiente estimulante e educacionalmente enriquecedor, expondo-o a uma ampla gama de disciplinas acadêmicas e perspectivas filosóficas. Além do estudo da filosofia moral, Leibniz também teve a oportunidade de explorar a matemática, a lógica, a história, a política

e outras áreas do conhecimento humano. Graças à diversidade de perspectivas intelectuais em sua família, Leibniz desenvolveu notáveis habilidades de pensamento crítico e uma paixão incessante pelo aprendizado. Ele mergulhou profundamente nas obras dos grandes filósofos e pensadores de seu tempo, engajando-se em debates e diálogos estimulantes que expandiram seus horizontes cognitivos. A família também encorajou Leibniz a explorar além das fronteiras acadêmicas tradicionais. Ele teve a chance de viajar extensivamente, encontrando-se com eruditos de renome, participando de conferências acadêmicas e imergindo-se nas culturas diversas que encontrava pelo caminho. Essas experiências enriquecedoras moldaram seu caráter e nutriram sua fome insaciável por conhecimento (CAIRE, 2020, p. 5).

Desta forma, Leibniz, conseguira desvendar os mistérios intrincados da matemática abstrata, contemplando os horizontes inexplorados da filosofia, desvendando, também, as camadas enigmáticas da história e desbravando os segredos profundos das ciências naturais, Leibniz se estabeleceu como um polímata incomparável. Com uma sede voraz por conhecimento, Leibniz devorava livros e manuscritos antigos, absorvendo cada palavra com um apetite voraz. Ele mergulhava fundo nas obras filosóficas dos antigos pensadores, explorando os reinos abstratos da razão e da lógica. Seus esforços incansáveis se tornaram a base para suas contribuições excepcionais no campo da matemática e da filosofia. Leibniz se tornou uma figura influente e reverenciada em seu tempo, um bastião do conhecimento e um farol de sabedoria. Sua mente brilhante iluminou todos aqueles que o cercavam, deixando um legado de descobertas e insights que ecoam até os dias atuais. O impacto de suas ideias revolucionárias foi tão profundo que sua influência persiste na academia e além. Leibniz foi verdadeiramente um dos maiores intelectuais de sua era, uma mente polifacética que transcendeu as fronteiras disciplinares e elevou-se às alturas da genialidade. Sua busca incessante por um entendimento mais profundo do mundo ao seu redor deixou um rastro de conhecimento duradouro, continuamente explorado e celebrado por gerações posteriores. O legado de Leibniz é uma lembrança atemporal da busca implacável pelo conhecimento e das maravilhas que podem ser alcançadas quando a mente se entrega à paixão pelo aprender. Seu impacto se desdobra em uma variedade de disciplinas e campos de estudo, influenciando a forma como vemos e interpretamos o mundo em que vivemos. Leibniz foi um pioneiro na teoria do cálculo infinitesimal, desenvolvendo conceitos e notações fundamentais que ainda são usados hoje. Sua visão da harmonia universal, expressa na famosa frase "a melhor das possíveis mundos", influenciou a filosofia e a teologia. Além disso, sua abordagem sistemática e rigorosa para o conhecimento permitiu avanços significativos em campos como lógica, linguagem, história e ciências naturais. Leibniz também foi um defensor ativo do diálogo intercultural, acreditando que a troca de ideias entre diferentes culturas poderia levar a uma compreensão mais profunda da humanidade como um todo (BUENO, 2021, p 16).

Desta forma, uma das principais ideias de Leibniz é sua teoria do conhecimento, que propõe a existência de entidades individuais chamadas "mônadas", que são as unidades fundamentais da realidade. Segundo Leibniz, cada mônada é um centro de percepção e atividade, e todas as mônadas têm uma conexão preestabelecida entre si. Além disso, ele desenvolveu a monadologia, uma filosofia que explora a natureza e as características das mônadas. Refere-se a duas perspectivas distintas, ou "reinos", que buscam compreender o mundo, especialmente no contexto da Física. No entanto, essas abordagens não são alternativas, mas sim complementares. Embora seja possível

e apropriado analisar cada uma delas de forma isolada, não é prático escolher entre elas. Tanto a perspectiva dos fins e da sabedoria quanto a dos meios e da potência são fundamentais para uma compreensão integral do mundo físico (ROSSER, 1953, p. 19). Ao desconsiderar o reino dos fins ou da sabedoria, o próprio mundo físico torna-se inexplicável. A rejeição das causas finais resulta em uma concepção completamente diferente do mundo físico, exigindo uma explicação das leis que difere daquela proposta quando tais causas são excluídas. Leibniz destaca que a principal discordância reside no fato de que, ao ignorar as causas finais, o mundo físico se apresenta como algo necessariamente determinado, revelando uma compreensão inadequada do mecanismo quando essas causas são eliminadas (STROYAN, 1976, p. 7). A história, tanto recente quanto antiga, exemplifica claramente esse ponto: alguns, ao considerarem ilusória a causa final, tentaram derivar tudo de uma potência cega ou da necessidade da matéria; enquanto outros, sem desejar sacrificar tudo à necessidade, rejeitaram a ordem e, ao negarem uma causa universal necessitante, afirmaram que os princípios matemáticos puros são suficientes para explicar o mecanismo de todos os seres. Para esses últimos, os princípios metafísicos e os princípios do bem são considerados dispensáveis e antropomórficos quando se trata de perfeição e bem (BELAVAL, 2003, p. 23).

A base de sua afirmação reside em sua obra renomada, a *Monadologia*. Inicialmente, todo conhecimento é alcançável por meio da reflexão racional. No entanto, devido às limitações das faculdades racionais, os indivíduos também necessitam da experiência como meio de adquirir conhecimento.

O corpo não possui uma verdadeira unidade. Mas ele a tem — o senhor o afirma — através de nossa alma. Isso quer dizer que ele pertence a uma alma que é verdadeiramente una, sendo essa unidade, porém, não uma unidade intrínseca ao corpo, mas semelhante àquela de várias províncias, que, sendo governadas por um único rei, constituem um reino (LEIBNIZ, 1989, p. 54).

Para compreender como Leibniz alcançou essa conclusão, é necessário explorar um pouco de sua metafísica (D'OTTAVIANO, 2003, p. 11). Sua perspectiva originava-se de um universo no qual cada parte, conforme ele afirmava, era compreendida como uma entidade única, sem distinção, ou ideia associada a ela. Segundo essa concepção, cada uma dessas entidades continha em si tudo o que era verdadeiro, incluindo suas relações com outras coisas.

Quanto a essa outra dificuldade que o senhor apresentou, a saber, que a alma unida à matéria não torna esta um ser verdadeiramente uno, uma vez que a matéria não é verdadeiramente una nela mesma, e que a alma, segundo seu julgamento, dá à matéria somente uma denominação extrínseca, eu respondo que é a substância animada à qual essa matéria pertence que é verdadeiramente um ser, e a matéria considerada como massa não é nela mesma mais que um puro fenômeno ou aparência bem-fundada, como ainda o são o espaço e o tempo (LEIBNIZ, 2006, p. 28)

Segundo Leibniz (1974, p. 35) como tudo no universo está conectado, cada noção está conectada a outra noção de modo que é possível ao menos em princípio rastrear essas conexões, descobrir verdades sobre o universo inteiro exclusivamente por meio da reflexão racional. Tal reflexão dá asas para a razão, entretanto, como a mente humana pode aprender apenas um pouco número de tais verdades como aquelas da Matemática, existe a necessidade de contar também com experiência. O que, reproduz a verdade de fato, e desse modo como é possível progredir o conhecimento, elencando, por exemplo, sobre acontecimentos no campo temporal.

Que não há parte do espaço que não esteja preenchida; que não há parte da matéria que não esteja atualmente dividida e que não contenha corpos orgânicos; que há almas em todo lugar, como há corpos por todo lugar; que as almas e mesmo os animais subsistem sempre; que os corpos orgânicos não são nunca sem alma e que as almas não são nunca separadas de todo corpo orgânico. ... Eu não admito, então, que haja almas inteiramente separadas naturalmente, nem que haja espíritos criados inteiramente separados de todo corpo (LEIBNIZ, 2015, p. 10)

A explicação reside no fato de que o universo é essencialmente constituído por camadas individuais conhecidas como mônadas. Cada mônada existe de maneira isolada das demais, contendo uma representação abrangente do universo em seu estado, abarcando passado, presente e futuro. Essa representação estabelece uma conexão entre todas as mônadas, garantindo que cada uma compartilhe o mesmo conteúdo. Segundo Leibniz, é dessa forma que Deus criou as coisas em um estado de harmonia pré-estabelecida. Ele afirmou que cada mente humana é uma mônada, contendo uma representação completa do universo (JOLLEY, 1988, p. 75). Portanto, em princípio, é possível para nós aprender tudo o que há para saber sobre o mundo simplesmente explorando nossas mentes. No entanto, ao realizar uma análise simples de uma estrela como Betelgeuse, por exemplo, seria viável determinar empiricamente a temperatura em sua superfície? Leibniz considera essa informação infinitamente complexa e inacessível por meio de reflexão pura. A única abordagem para medir a temperatura de Betelgeuse é através de métodos empíricos, utilizando equipamentos astronômicos. Ao confrontar uma verdade de razão com uma verdade de fato para encontrar uma resposta, Leibniz sugere que se suas faculdades racionais fossem mais desenvolvidas, poderia ter alcançado a mesma resposta por meio da reflexão pura. Assim, a obtenção da verdade, seja ela de razão ou de fato, parece depender da abordagem utilizada para chegar à resposta (MCRAE, 1976, p. 36).

Além de nossas almas, que são unidades, temos corpos, que são multiplicidades. E creio, com a maior parte dos antigos filósofos e dos padres da Igreja, que somente Deus é uma inteligência separada de todo corpo, enquanto todas as restantes inteligências — gênios, anjos e demônios — estão acompanhadas, cada uma à sua maneira, por corpos orgânicos (LEIBNIZ, 2006, p. 47)

Leibniz argumentou que as verdades de razão são incontestáveis, não podendo ser convertidas em verdades de fato contingentes que podem ser questionadas, contanto que não haja contradição lógica. Ele via a Matemática como uma verdade necessária, pois suas conclusões podem ser contestadas e seus termos contraditos, mantendo-se dentro dos limites da lógica. Utilizando o exemplo da proposição "está chovendo na Espanha", Leibniz destacou que, embora seja contingencial contestá-la, já que não envolve uma contradição lógica, ainda é factualmente incorreta, ressaltando a distinção entre suas categorias de verdades. A teoria de Leibniz sobre as mônadas sugere que todas as verdades são essencialmente verdades de razão, acessíveis a quem as busca. Contudo, ele reconhece que uma verdade de razão, mesmo sendo necessária, como a temperatura de Betelgeuse sendo 2401 K em vez de 2400 K, não é impossível da mesma forma que a proposição " $2 + 2 = 5$ ", que contém uma contradição lógica. Leibniz propõe uma distinção entre verdades necessárias e contingenciais. Ao examinar o exemplo do teorema de Pitágoras, Leibniz considera que pode ser descoberto refletindo sobre a ideia de triângulos, tornando-o uma verdade de razão. Ele levanta a questão de por que algumas verdades são consideradas contingenciais e outras necessárias, sugerindo que a resposta reside na incapacidade humana de alcançar o fim de uma análise infinita, enquanto Deus, em sua totalidade, pode apreender o universo de uma só vez (MCRAE, 1965, p.4).

A distinção entre uma verdade de razão e uma verdade de fato parece centrar-se em como alguém pode alcançá-las, e neste contexto, é desafiador compreender por que a primeira deve ser automaticamente considerada verdadeira em comparação com a segunda. A explicação da existência de um plano em que um Deus onipotente e onisciente pode sintetizar tudo pode ser verdadeira ou não. Leibniz se deparou com a dificuldade de explicar a ideia de livre arbítrio, levantando a questão de como podemos escolher agir se Deus já conhece nossas ações. No entanto, o problema se aprofunda, e parece que não há espaço para uma contingência genuína na teoria de Leibniz, pois ela permite apenas uma distinção entre verdades cuja necessidade podemos descobrir conforme a necessidade (PIN, 1987, p. 99).

A incerteza sobre quando poderíamos chamar o futuro de contingente ou indeterminado surge, uma vez que, como seres humanos limitados, não podemos antecipar o que acontecerá. Leibniz estabelece uma diferenciação entre afirmações analíticas e sintéticas, uma divisão que permaneceu fundamental para a filosofia europeia (KLEENE, 1952, p 12). No entanto, a teoria das mônadas, desde então, não recebeu a mesma relevância e foi criticada como uma extravagância metafísica no século 20. A ideia foi redescoberta por cientistas que interpretaram a teoria de Leibniz como fundamentada no espaço, em vez de um sistema de relações consideradas absolutas, como na física newtoniana tradicional.

Nesta lógica, pressupostos de Leibniz podem compactuar para a ideia de modelação, baseado em sua filosofia, quanto ao trato de consideração, na verdade de real e verdade de fato.

De acordo com Tall (2003, p.11), existe a capacidade de converter conceitos previamente concretos em uma realidade algébrica. A partir desse momento, os princípios desse campo de estudo e os algoritmos relacionados passam a ser difundidos de maneira mais abrangente, rápida e consistente. Há o conceito de variação, destacando sua utilidade como instrumento matemático para utilização no futuro, como ferramenta de análise, entre outras coisas, as taxas de variação instantânea em diversas situações, como a velocidade de propagação de uma doença, o valor das ações no mercado financeiro, a quantidade de água em um reservatório ou a velocidade de um corredor de cem metros rasos. Além disso, há a noção geométrica de que a variação representa a inclinação da reta tangente ao gráfico de uma função  $f$  em um ponto específico dentro do domínio da função. A utilização da Modelação na prática educativa traz benefícios indiscutíveis. É crucial que os futuros educadores, que irão ensinar os jovens do século XXI, obtenham um conhecimento abrangente sobre essa abordagem. Nesse contexto, é essencial que tenham a oportunidade de vivenciar a Modelação durante sua formação inicial, assumindo o papel de aprendizes. Dessa forma, conseguem compreender os princípios, fases, vantagens e possíveis desafios sob a perspectiva de seus futuros alunos.

## CONSIDERAÇÕES

Tendo em vista que a infância, ou termo desta, com o passar dos séculos apresentou situações muito pertinentes, em questões histórico-filosófico-social, no qual implica maior compreensão quanto ao desenvolvimento humano, pode-se perceber que a filosofia de Leibniz versava sobre

aspectos notáveis na fundamentação da realidade utilizando a linguagem matemática em princípio, discorrendo, posteriormente, para as considerações sobre a cognição, acerca do imaginário e do real, conferindo ensinamentos sobre as mais diversas situações sobre a vida. Portanto, é um terreno que pode ser explorado em inúmeras vertentes, e que aos poucos pode se adaptar com proposta pedagógica (modelagem, por exemplo), assim como a realidade das crianças, principalmente, acerca das mudanças que ocorrem no desenvolvimento humano.

## REFERÊNCIAS

BELAVAL, Y. **Leibniz critique de Descartes**. Paris: Gallimard, 2003.

BUENO, R. W. S. **A construção do conceito de integral: uma viagem pelos três mundos da matemática**. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica – RS, 2021.

CAIRE, E. **Uma cronologia histórica sobre as ideias de conjuntos linearmente independentes e de base até o século XIX**. Tese de doutorado. Instituto de Geociências, UNESP, 2020.

D'OTTAVIANO, I. M. L. e FEITOSA, H. A. **“História da lógica e o surgimento das lógicas não-clássicas”**. In: NOBRE, S. (org.). Coleção História da Matemática para Professores. Rio Claro, Sociedade Brasileira de História da Matemática, 2003.

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

JOLLEY, N. **“Leibniz and Malebranche on innate ideas”**. The Philosophical Review. Vol. 97, No. 1, (January), pp. 71-91, 1988.

KLEENE, S.C. **Introduction to metamathematics**. Amsterdã/Nova York, North Holland/Van Nostrand, 1952.

LEIBNIZ, G. W. **Opera philosophica: quae exstant latina, gallica, germanica omnia**. Aalen: Scientia, 1974.

LEIBNIZ, G. W. **Los filósofos y sus textos: Monadología (texto completo), 2006**. Disponível em: <http://cantemar.com/cronolista.html>. Acesso 23 fev. 2024.

Leibniz, G.W. **Filosofia para princesas**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.—. Philosophical essays. Ed. e trad. R. Ariew & D. Garber. Indianapolis & Cambridge: Hackett, 1989.

LEIBNIZ, G. W. **Quid sit ideia**. (Tradução de Guilherme Ivo). Revista Conatus: filosofia de Espinosa. Vol. 9, N° 18, Jul.-Dez, 2015.

MCRAE, R. “**Idea as a philosophical term in the seventeenth century**”. Journal of History of Ideas. Vol. 26, No. 2, (Apr.-jun.), 1965.

MCRAE, R. Leibniz: **Perception, Apperception and Thought**. Toronto: University of Toronto Press, 1976.

PIN, V. G. **Ontologia e história del calculus (la tarea de Abraham Robinson)**. Theoria, segunda época, v. 2, pp. 97-119, 1987.

ROSSER, J. B. **Logic for mathematicians**. Nova York, McGraw-Hill, 1953.

STROYAN, K. D. e LUXEMBURG, W. A. J. **Introduction to the theory of infinitesimals**. Nova York, Academic Press, 1976.

TALL, D. **Using Technology to Support na Embodied Approach to Learning Concepts in Mathematics.** In: CARVALHO, L. M.; GUIMARÃES, L. C. História e Tecnologia no Ensino de Matemática, Rio de Janeiro, v. 1, 2003. p. 1-28

# A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS PARA A INCLUSÃO DOS SURDOS NO CONTEXTO ESCOLAR



## SARA REBOUÇAS DE SALES

Professora de Educação infantil na Rede municipal de ensino de São Paulo, Pós-Graduada em Libras pela IPEMIG.  
Email: sallessar@yahoo.com.br.

## RESUMO

O presente artigo objetiva discutir a inclusão escolar de acordo com a conceituação atual, modo este em que os alunos portadores de necessidades especiais precisam ser inclusos em sala de aula comum, pois a convivência com os demais colegas de classe acaba sendo benéfica a estes por meio do processo da inclusão. Neste aspecto, importante buscar na teoria existente, conhecer um pouco mais sobre a legislação e demais os aspectos que norteiam a inclusão escolar. A inclusão está respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1996, e regulamentada posteriormente de acordo com as realidades de cada região, segundo as regulamentações em cada Estado e/ou município do país. A língua brasileira de sinais-LIBRAS é uma linguagem de modalidade gestual-visual onde é possível se comunicar por meio de gestos, expressões faciais e corporais. Esta forma de comunicação passou a ser reconhecida como meio legal de comunicação e expressão em 24 de abril de 2002, aos se promulgar a Lei nº 10.436. que trata da língua portuguesa para surdos, em que inicialmente contextualiza o processo histórico da educação de surdos no Brasil e no mundo, principalmente com significativa influência no meio educacional. A LIBRA surgiu como um direito de expressão direcionada às pessoas surdas, surdo-cegas e até mesmo para pessoas surdas que não possuem braços. De acordo com a lei, as pessoas surdas 'escutam' com os olhos, através dos sinais direcionados a elas, possibilitando que a família, comunidade e escola, possam comunicar-se com o surdo desde a tenra idade para um bom desenvolvimento linguístico. Na educação, tanto para os educandos e/ou professores, a língua brasileira de sinais requer estudos e aperfeiçoamentos por meio da formação, objetivando contribuir com a educação da comunidade surda.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem; Educação Especial; Inclusão; Libras; Surdos.

## INTRODUÇÃO

A educação Especial, deficiências múltiplas e inclusão são temas amplamente discutidos no mundo inteiro. No Brasil é grande o número de alunos que necessitam estar amparados pelo estado e por todos os envolvidos na educação de modo geral, pois mesmo após a criação de leis e de tomada de inúmeras ações nesta direção, ainda é falho o atendimento a toda a demanda que necessita de amparo na educação inclusiva.

Segundo o que se tem na teoria atual, referência ao Ministério da Educação publicado em 1997, a educação inclusiva é um processo que busca recolocar na rede de ensino, em todos os seus graus, as pessoas portadoras de necessidades especiais, de distúrbios de aprendizagem ou de deficiência, excluídas do meio educacional, seja por gênero, cor ou outros motivos que sirva como fator de exclusão (MEC, 1997).

A Educação Inclusiva, objetiva também, educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar, favorecendo a liberdade e a construção da cidadania, possibilitando aos portadores de necessidades especiais, a condição de conviver com o outro em um ambiente escolar o mais normal possível, diminuindo as diferenças e acabando com o preconceito.

Previsto na LDB/1996, sendo a educação um direito de todos, esta deve ser ofertada, promovendo o pleno desenvolvimento do aluno, compreendendo a educação especial dentro da escola regular de ensino, com ênfase nas competências, capacidades e potencialidades de cada educando.

Embora o governo tenha tomado iniciativas favoráveis aos educandos com necessidades especiais, ainda existe uma grande demanda neste sentido, pois nem todos os estabelecimentos de ensino estão preparados para lidar com essas diferenças, sejam elas, leves ou com maior grau de exigência da situação presente.

Uma das situações, contemplam os alunos surdos, que contam com a ajuda da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) que se baseia em um conjunto de formas gestuais utilizado por deficientes auditivos para a comunicação entre eles e outras pessoas, sejam elas surdas ou ouvintes. Este método de comunicação tem sua origem oriunda da linguagem de sinais francesa, sendo um conjunto de sinais existentes em todo o mundo. Seu principal propósito é condicionar às pessoas surdas a se expressar/comunicar com outras pessoas com deficiência auditiva.

De acordo com autores que abordam o tema, como SACKS (2015), “por muitos anos os surdos foram proibidos de se comunicar em sinais”. A educação de surdos, segundo o autor, passou por muitas transformações ao longo da história, oportunizando negativamente, várias ocasiões traumatizantes para o grupo a que o tema se refere.

Nesse período, grande parte dos educadores tinham dificuldades de lidarem com o tema, por diversos motivos, mas principalmente por não estarem preparados para lidarem com uma condição tão desafiadora, com pouca contribuição governamental para o desenvolvimento de condições que favorecessem treinamento, capacitação profissional, desrespeitando a cultura e a língua

desses sujeitos.

Segundo SACKS (2015), na história da educação de surdos, os ouvintes sempre decidiam o que seria melhor para o surdo, impondo a sua vontade, sem sequer questioná-lo sobre o que era importante, e necessário, aprender para que tivesse um bom desenvolvimento escolar, desconsiderando a língua de sinais e sua cultura, prejudicando-o, também, na formação de sua identidade. De acordo com o autor: “[...] os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua ‘natural’ e, dali por diante, forçados a aprender, o melhor que pudessem, a [...] ‘artificial’ língua falada.” (SACKS, 2015, p.35).

QUADROS; SCHMIEDT, 2006, alertam pelo fato de fato de haver muitas cobranças no meio educacional, e nas comunidades surdas, por um currículo e metodologia de ensino adaptados para os alunos surdos por meio de reivindicações de métodos específicos que possam atender suas necessidades.

E de conhecimentos de todos que a lei que normatiza a educação no Brasil é a LDB – lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / 9.394/1996, criada com o intuito de colocar nos trilhos todo o sistema educacional brasileiro, trazendo novas regras e condições para a melhoria em todas as etapas do ensino no país. Naturalmente, as mudanças precisavam ser implementadas e condicionadas aos diversos modelos regionais que até então, não condizia com um bom desempenho para a aprendizagem das crianças e alunos maiores em outros níveis do ensino.

Segundo a BNCC, as competências gerais “explicitam o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

Para a realização do artigo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica por meio de estudos de livros, artigos anteriores e pesquisa online, entre outros.

## **DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO, PROCESSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

O processo da inclusão no Brasil veio caminhando a passos lentos desde o século XIX, e sua presença no passado, parece não ter feito muita diferença na vida das pessoas que de fato precisou dele. A trajetória deste tema, tão essencial na vida dos alunos considerados “especiais” não teve eficácia, pois os conhecimentos sobre as deficiências no ambiente escolar eram ignorados e muitas vezes nem notados pelos educadores e os governantes da época.

BERNARDES (2010), afirma que:

No Brasil, a Educação Especial se divide em dois períodos: de 1854 a 1956, é marcada por iniciativas oficiais e particulares isoladas; surgiram nesse período o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857), hoje, respectivamente, Instituto Benjamim Constant e Instituto Nacional de Educação para Surdos. (BERNARDES, 2010. p.1)

Segundo ainda o autor, as iniciativas para implementar escolas especializadas com o propósito de receber alunos de inclusão, surgiram por volta de meados do século XIX. Em relação a

oferecer um atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, foram criadas algumas instituições educacionais direcionadas a essas classes. A Educação Especial começou a ter iniciativas em âmbito nacional, somente após o ano de 1957.

De certa forma, até as décadas próximas passadas, “o modelo pedagógico utilizado na educação de alunos com necessidades especiais era o Modelo Integracionista”. Durante muito tempo a Integração, processo este que “ao invés de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é que deve se adequar-se à escola”, norteou por muito tempo, os ideais da educação especial no Brasil.

Para RODRIGUES (2006), “a integração pressupõe uma ‘participação tutelada’, uma estrutura com valores próprios aos quais o aluno ‘integrado’ se tem que adaptar”.

Segundo GLAT (1991), a integração “é um processo espontâneo e subjetivo, que envolve direta e pessoalmente o relacionamento entre seres humanos”. “A integração educativo-escolar refere-se ao processo de educar-nsinar, o mesmo grupo, crianças com e sem necessidades especiais durante uma arte ou na totalidade do tempo de permanência na escola” (MEC,1994).

Ainda segundo BERNARDES apud RODRIGUES (2006),

Quando se fala de escola integrativa trata-se de uma escola em tudo semelhante a uma escola tradicional, em que os alunos com deficiência (os alunos com outros tipos de dificuldades eram ignorados) recebiam um tratamento especial. Nesse modelo nega-se a questão da diferença; o aluno especial é inserido no contexto escolar como qualquer outro, sem consideração quanto a possíveis diferenças existentes para seu processo de aprendizagem.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), para o ponto de vista pedagógico esta integração assume a vantagem de existir a interação entre crianças, procurando um desenvolvimento conjunto. Baseia-se na ideia centrada de que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular, e que o objetivo da inclusão demonstra uma evolução da cultura ocidental, defendendo que nenhuma criança deve ser separada das outras por apresentar alguma espécie de deficiência.

## **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA, TEORIA E CONCEITOS**

Conceituar a educação inclusiva não é tão difícil quanto se parece, mas compreender sua essência se torna bem mais complexo que a simples missão de considerar termos e nomenclaturas colocados para o tema. A Educação para algumas teorias, se configura na diversidade inerente à espécie humana, buscando perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.

Nos dias atuais no ambiente escolar, assim como em clínicas de tratamentos especializadas, é comum o atendimento a um número elevado de crianças e jovens com algum tipo de deficiência. Não existem estudos que comprovem quais são as mais recorrentes. Diante disso, pode se perguntar: o que é deficiência múltipla?. Segundo o site Nova Escola (2022), esta se define como “a ocorrência de duas ou mais deficiências simultaneamente”. Sejam deficiências intelectuais, físicas ou ambas combinadas. As causas podem ser pré-natais, por má-formação congênita e por

infecções virais como rubéola ou doenças sexualmente transmissíveis, que também podem causar deficiência múltipla em indivíduos adultos, se não tratadas.

A inclusão é um tema amplamente discutido no mundo inteiro. No Brasil é grande o número de alunos que necessitam estar amparados pelo estado e por todos os envolvidos na educação de forma geral, pois mesmo após a criação de leis e de inúmeras ações nesta direção, ainda é falho o atendimento a toda a população que necessita de amparo na educação inclusiva.

Assim, é possível compreender que a demanda pela educação inclusiva é constante, e junto com esta a necessidade de uma educação de qualidade, baseada nos princípios educacionais existentes que proporcione à criança o direito ao aprendizado, preparando-a para a cidadania desejada, capacitando a todos com formação adequada para continuar as atividades na sequência de sua vida escolar. Existem necessidades que interferem de maneira significativa no processo de aprendizagem e que exigem uma atitude educativa específica de todos os envolvidos na educação dentro da unidade escolar, com o apoio especializado para básica.

No meio educacional, é de conhecimento geral que à garantir a aprendizagem dos alunos especiais.

## **AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM - BNCC**

A Constituição Federal de 1988, já era previa a criação de uma Base Nacional Comum Curricular para o ensino fundamental. Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 foi determinada a adoção de uma base comum para toda a educação muitos anos a BNCC foi motivo de pautas da educação nacional. A mesma sobreviveu a dois presidentes da República, bem como a seis ou sete ministros da Educação, até ser implementada em 2018.

A Base Nacional Comum Curricular é um documento com caráter normativo que serve de referência para a elaboração dos currículos de todas as escolas que ofertam educação básica no país. Estabelece orientação para termos o melhor referencial e qualidade na montagem dos currículos, sendo os primeiros anos do fundamental inseridos neste contexto, tornando-se um elemento dinamizador em busca da melhoria na educação brasileira subsidiando e orientando professores frente o processo de ensino aprendizagem na formação do cidadão. Assim, como regras anteriores que contribuíram para objetivos como, promover a equidade por meio de uma formação integral do cidadão. Quando se fala de uma educação completa, trata-se não apenas do desenvolvimento intelectual, mas também social, físico, emocional e cultural, compreendidos como fundamentais para uma total construção do saber.

O documento está organizado por áreas do conhecimento que engloba os componentes curriculares afins, entre estes, os da Língua Portuguesa, na condição de disciplina/componente, ligada a uma dimensão mais abrangente, sendo a área de Linguagens, que, além da disciplina em discussão, que incorpora também, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

A BNCC foi contemplada no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. O MEC, Consed

e Undime definem o grupo de redação e, em setembro de 2015, a primeira versão da BNCC é publicada e submetida à consulta pública.

Em 2017, foi elaborada a sua terceira versão, sendo sua aprovação, passada por audiências públicas, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo que no final desse processo a BNCC é finalmente concebida pelo Ministério da Educação e Cultura.

Por fim, a previsão para a implementação da base comum em todas as escolas, foi prevista para ocorrer de 2018 a 2020, em etapas, como por exemplo, a (re)elaboração dos currículos, revisão de materiais didáticos e melhor formação dos professores. É importante destacar que a construção da BNCC foi toda elaborada de forma democrática, envolvendo educadores e membros da sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) define novas competências a partir de 2020, como um conjunto de dez competências gerais que devem ser desenvolvidas de forma integrada aos componentes curriculares, ao longo de toda a educação básica, estas foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século XXI.

Segundo a BNCC, as competências gerais “explicitam o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Nessa visão, a boa condição leitora, faz parte da condição humana para o seu desenvolvimento, não necessariamente, na infância, mas é nesta etapa do ensino que compete aos professores orientar e contribuir para o desenvolvimento de vários aspectos da formação do aluno, visando o seu integral desenvolvimento e aprendizagem escolar.

Fazendo referência à leitura no ensino fundamental, como meio de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, a BNCC propõe cinco eixos que representam estas práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica para todos os anos do ensino fundamental.

Dessa forma, é importante destacar as práticas de leitura e de produção de texto por meio de possibilidades de trabalho didático-pedagógico em Língua Portuguesa. Neste contexto, pode se falar de uma prática que se dá pelos usos da língua e da linguagem em nossa sociedade. Sendo assim, a BNCC de Língua Portuguesa propõe habilidades de leitura e de produção de texto em seu conteúdo.

O prazer pela leitura deve ser despertado logo na infância, pois ler faz parte da formação cultural de cada indivíduo. No meio pedagógico, o significado de Leitura está inserido como um método pedagógico dos mais adequados para o ensino dos alunos, principalmente nos anos iniciais, pois é de conhecimento científico que quanto mais cedo o aprendizado puder ser repassado, maiores são as chances do sucesso do aluno e o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Trabalhar a leitura dentro do processo de ensino aprendizagem é permitir que a criança enxergue além do que está escrito, pois a leitura não é somente uma simples decifração ou decodificação de letras, símbolos, sinais, ou palavras, a leitura envolve a realidade do aluno, ou seja,

o professor deve buscar possibilidades de envolver o cotidiano do educando na prática da leitura presente em sala de aula como um instrumento motivador, desafiador, capaz de transformar esse indivíduo em um sujeito ativo, construindo assim sua competência leitora que se estendera com proficiência a todas as disciplinas.

A escola deve trabalhar com os alunos uma leitura significativa na qual ele possa entendê-la e usufruí-la como instrumentos de compreensão de mundo, e se o objetivo da escola é a formação de cidadãos capazes de ler e compreender diferentes gêneros textuais que circulam no meio social, então: “é preciso organizar trabalhos educativos para que experimentem isso na escola.”

A escola deve adquirir uma prática de leitura frequente a partir de vários modos de leitura, não se utilizando de conceito de leitura única, porém, essa é uma árdua tarefa para o professor, pois cabe a ele proporcionar diferentes formas leituras de um mesmo texto, construindo com seus alunos diferentes estratégias de leitura, e na construção dessas estratégias permitirá ao professor observar se está havendo, ou não, uma formação leitora competente em seus alunos, partindo do esforço dos mesmos, não somente em saberem o que está escrito, mas a compreensão que fazem do texto.

As diferentes formas de ler um texto torna-se necessário, devido que alguns textos demonstram sentido frente a diferentes situações. Esses procedimentos possibilitam aos professores, compreender o grau de conhecimento do aluno referente ao hábito de ler, e também o aspecto linguístico dos seus alunos na compreensão do texto.

## **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, APRENDIZAGEM E INCLUSÃO**

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização 28 BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010.

Na área de Linguagens da BNCC, estão inseridos quatro componentes: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes e Educação Física. A ideia é que os alunos participem de diversas práticas de linguagem, ampliando suas capacidades de expressão tanto artísticas quanto corporais e linguísticas. Segundo o documento da BNCC: A alfabetização deve ser concluída ao final do 2º ano, o aluno já deve sair dessa etapa escrevendo tudo corretamente? Não! No final desse período ele deve desenvolver as competências e habilidades que te mostramos acima.

Ao longo do Ensino Fundamental-Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Além disso, essa proposta pedagógica deve assegurar, ainda, um percurso contínuo de aprendizagens e uma maior integração entre as duas etapas do

## Ensino Fundamental.

De forma geral, a BNCC busca padronizar parte do ensino, adotando moldes para promover o maior desenvolvimento dos estudantes. Já as competências gerais consistem em um alicerce para o desenvolvimento dos programas educacionais, além de guias para qualquer alteração futura. De certa forma, você pode considerá-las os “valores” que devem guiar a educação no Brasil.

Entre estes, celebrar a diversidade, sendo um país com diversas formas de cultura já existentes e novas culturas surgindo com o tempo, ensinar que todos devem aceitar diferenças é fundamental. De acordo com o documento, tal conhecimento deve ser aplicado tanto no convívio social quanto na vida pessoal e individual.

Uso da linguagem na comunicação, compreensão mútua é outro fator essencial para o desenvolvimento de um indivíduo. Reforçar a importância das linguagens. Citam-se a fala, a escrita e comunicações verbo-visual (libras), corporal, matemática, artística, entre outras. A escola deve dar ao estudante ferramentas para se comunicar de maneira eficaz.

Desenvolvimento da empatia. A BNCC destaca que a compreensão e empatia são ferramentas poderosas para solucionar conflitos e promover cooperação e respeito mútuos.

Desenvolvimento de autonomia e responsabilidade. A escola deve também preparar um indivíduo jovem para a vida adulta. E a melhor forma de promover a autonomia e flexibilidade, ensinando-o a tomar suas próprias decisões e a lidar com suas liberdades de forma responsável e ética.

Compreender indivíduos e sua diversidade em meio a uma imensa população que se tem no Brasil, não é tarefa fácil para pessoas engajadas com a educação de modo geral, mas principalmente compreender a imensa necessidade que se faz compreender educandos nos primeiros anos escolares e suas diferenciadas características.

No campo da inclusão, tema incansavelmente debatido em todas as esferas de governos e meios educacionais, tem os surdos que representam um significativo e atuante grupo que precisa de olhares diferenciados. Este grupo tem suas singularidades e diferenças, mas a dificuldade em interagir por meio da linguagem oral com os ouvintes, não pode constituir motivos de exclusão do convívio social e/ou privá-los de do acesso escolar em condições igualitárias para a sua aprendizagem, levando em conta suas necessidades.

A inclusão é um tema amplamente discutido no mundo inteiro. No Brasil é grande o número de alunos que necessitam estar amparados pelo estado e por todos os envolvidos na educação de modo geral, pois mesmo após a criação de leis e de tomada de inúmeras ações nesta direção, ainda é falho o atendimento a toda a demanda que necessita de amparo na educação inclusiva.

Segundo o que se tem na teoria atual, referência ao Ministério da Educação publicado em 1997, a educação inclusiva é um processo que busca recolocar na rede de ensino, em todos os seus graus, as pessoas portadoras de necessidades especiais, de distúrbios de aprendizagem ou de deficiência, excluídas do meio educacional, seja por gênero, cor ou outros motivos que sirva como fator de exclusão (MEC, 1997).

A Educação Inclusiva, objetiva também, educar todas as crianças em um mesmo contexto escolar, favorecendo a liberdade e a construção da cidadania, possibilitando aos portadores de necessidades especiais, a condição de conviver com o outro em um ambiente escolar o mais normal possível, diminuindo as diferenças e acabando com o preconceito.

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 as crianças que são discriminadas 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. (REVISTA NOVA ESCOLA, Entrevista MONTOAN, maio, 2005).

## **TEORIA QUE ABORDA A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS**

Intensificar o uso de LIBRAS nas escolas para este grupo, pois esta língua é o meio mais eficaz de aproximar os surdos dos que não possuem deficiência auditiva, é reconhecer o surdo com membro dessa sociedade, não só nas escolas, mas em todos os locais onde os mesmos possam estar presentes, construindo trocas de informações entre ouvintes e não-ouvintes.

Muitos autores dispuseram muito do seu tempo pesquisando temas de grande relevância para o desenvolvimento de uma sociedade, e, na educação, isso não é diferente. Vários estudiosos sempre buscaram contribuir com temas que favorecem a um elevado número de pessoas e formas de melhorar suas vidas.

A educação é uma área que existe um vasto campo de atuação e muita coisa ainda precisa ser melhorada, ou até mesmo divulgada em grande escala de modo que alcance o maior número de pessoas possíveis. Neste campo, a libras também é contemplada com a pesquisa e aprimoramento contínuo daqueles que estão verdadeiramente dispostos a contribuir para melhorar a vida de nossos alunos, sejam crianças ou jovens, adultos, e ao mesmo tempo a boa formação dos docentes que estejam dispostos a estudar a língua brasileira de sinais.

Segundo o texto, entende-se como Língua Brasileira de Sinais, esta forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Foi por meio da Lei nº 10.436/2002 que no Brasil foi estabelecida a Língua Brasileira de Sinais como a língua oficial das pessoas surdas. A lei tornou obrigatório o ensino de LIBRAS nos cursos de formação em Educação Especial, no ensino médio e no ensino superior. A regra se aplica para o sistema de educação federal, estadual e municipal. Define também, a obrigação dos governos garantir formas de incentivar o uso e a divulgação da Língua Brasileira de Sinais nas instituições públicas.

Por meio de outra Lei, a nº 12.319/2010, regulamentou-se, a função de intérprete, função ainda em crescimento no país, mas que vem para contribuir para que os alunos, principalmente nos primeiros anos escolares, possam ter alguém capaz de difundir a linguagem para as pessoas ouvintes e conseqüentemente surdas, público alvo do ensino de LIBRAS. Além da profissão de intérprete, outros mecanismos e instrumentos de divulgação da linguagem ajudam a tornar a Língua

Brasileira de Sinais mais acessível a todos, como o dicionário de LIBRAS, cursos de formação e o alfabeto em LIBRAS, conforme mostra as imagens.

O Prof. Enos Figueredo de Freitas, publicou em 2015, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, um trabalho/pesquisa que colabora com o tema onde o mesmo aborda que seu trabalho abrange a parte teórica da disciplina curricular Libras (Língua Brasileira de Sinais). O autor comenta que o texto pesquisado apresenta importantes tópicos que contribuirão para que o usuário compreenda a importância desse idioma, tanto para os surdos como para os não surdos (ouvintes).

Para FREITAS (2015), A nomenclatura Libras é aplicada a Língua Brasileira de Sinais, que é a segunda língua oficial do Brasil e é o idioma dos surdos brasileiros. Esse idioma compreendido pela visão e produzido pelas mãos e expressões faciais e corporais tem gramática. Também outra sigla aceita internacionalmente é LSB – Língua de Sinais Brasileira.

Faz-se necessário se informar para não reforçar estigmas em torno da surdez ou da língua de sinais. Para fornecer esclarecimentos, esse material está dividido em oito partes. Os capítulos perpassam por tópicos como a surdez, esclarecimentos sobre a Libras, a gramática da mesma, a História da educação de surdos e sobre a legislação. Examinar as informações aqui disponibilizadas propiciará a ampliação do universo cultural e sociológico imbricado nessa disciplina. (FREITAS, 2015. p. 1)

As Línguas naturais estudadas pela linguística são analisadas do ponto de vista estrutural: a fonética, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática. A Libras contém esses componentes linguísticos. É possível entender que “as palavras são formadas a partir de morfemas, os quais se originam da combinação de fonemas” (RODRIGUES E VALENTE, 2010, p.54).

De acordo com o site Alfabetosurdo.com (2013) A cultura pode ultrapassar fronteiras. Assim, até mesmo dentro de um mesmo território, ocorre variação linguística e isso não é diferente com a língua de sinais. Segundo ainda o conteúdo pesquisado, “os fonemas visuais, os componentes em Libras, examina na esfera da fonologia, suas cinco categorias”. Ainda estudando a gramática, explora-se nesse material a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática.

Segundo FREITAS (2015), A Língua de sinais seria universal. Assim como ocorre uma grande variedade nas línguas orais, as línguas de sinais também são várias em redor do mundo. Por isso existe a LSB ou Libras aqui no Brasil, a ASL nos Estados Unidos, LSE na Espanha e outras. Existem mais de 170 línguas de sinais catalogadas (ALFABETO SURDO.COM, 2013).

## **O ENSINO DE LIBRAS POR MEIO DE SINAIS DO ALFABETO**

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais é reconhecida como língua oficial das pessoas surdas. DAMÁSIO, ALVES e FERREIRA (2010) ressalta que por meio do aprendizado da Língua de Sinais, a mesma terá condições de aprender outra língua, como o Inglês, Francês, entre outras, que são línguas de modalidades diferentes.

Para os professores que ministram o ensino de LIBRAS, é importante que tenham a consciência da importância de respeitar as singularidades e naturalidade da língua.

Segundo ainda FERREIRA (2010) quão importante é, que os educadores saibam que é direito da pessoa surda, ter o acesso como sua primeira língua, o aprendizado de LIBRAS, ainda em tenra idade.

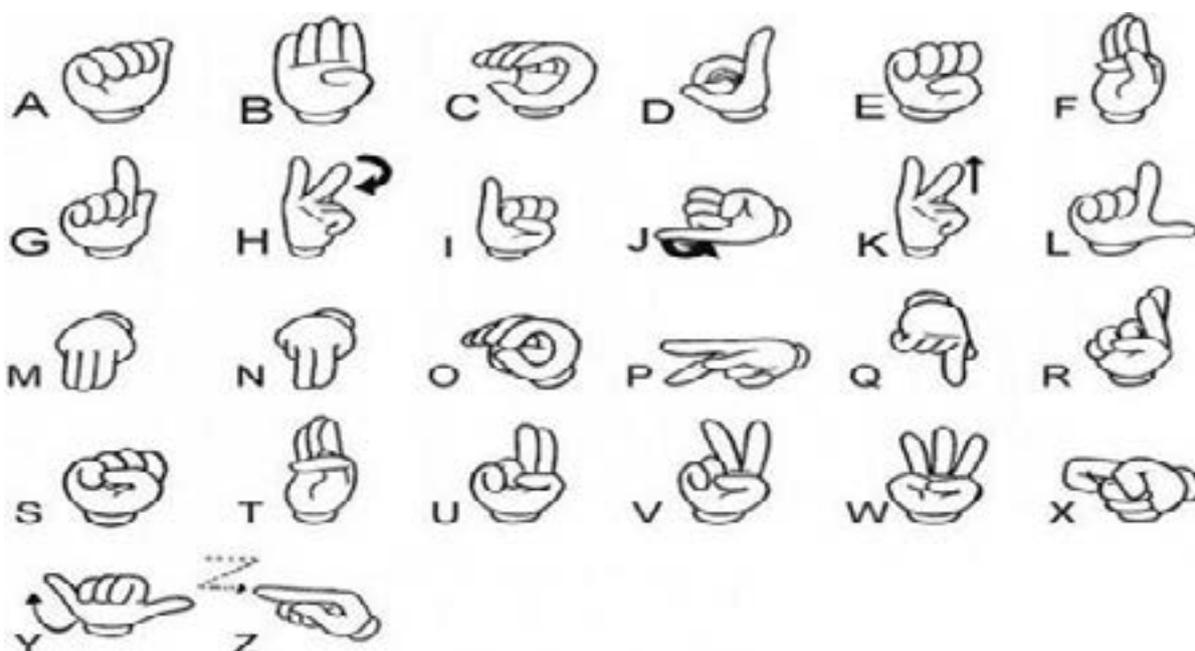
[...] um dos desafios das políticas públicas inclusivas para as escolas brasileiras é a construção de ambientes educacionais para o ensino dessa língua, que respeitem os ciclos do desenvolvimento e a naturalidade de sua aquisição pelas crianças com surdez e dotados de métodos adequados para o seu ensino. Para oferecer o aprendizado dessa língua, resguardando que seus usuários tenham a sua apropriação de maneira natural, é importante a presença de um profissional com surdez, se possível, atuando nesses ambientes. (DAMÁSIO, ALVES e FERREIRA, 2010, p.25)

Existem algumas particularidades da língua, que facilitam sua compreensão, como o fato dos verbos sempre se apresentarem no modo infinitivo e os pronomes pessoais não existirem. A existência dessas regras faz com o que o utilizador da língua sempre aponte a pessoa a quem se refere para ser melhor entendido. Para se comunicar utilizando a Língua Brasileira de Sinais, além de conhecer os sinais, é preciso também conhecer as estruturas gramaticais para combinar as frases e estabelecer a comunicação de forma correta e eficaz. abaixo:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Tendo em vista essas exigências, percebe-se em diversas pesquisas sobre a educação de surdos que o método do ensino bilíngue é considerado por muitos pesquisadores da área da educação de surdos como a melhor estratégia de ensino, visto que “[...] a aquisição dos conhecimentos em língua de sinais é uma das formas de garantir a aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa pela criança surda” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.7).

FIGURA-1 - Fonte: Disponível em <https://www.significados.com.br/libras/> - acesso 06 mai. 2024



Como acontece a comunicação por LIBRAS? Cada país tem a sua própria estrutura de

linguagem, que pode variar inclusive de região para região, dependendo da cultura do local e das expressões e regionalismos utilizados na linguagem comum. Por isso, a Língua Brasileira de Sinais não funciona com a simples gestualização da língua portuguesa por meio do alfabeto. A comunicação ocorre por diferentes níveis linguísticos, através da interpretação e das relações entre os elementos que compõem uma frase.

Assim, sua principal diferença em relação à comunicação das pessoas ouvintes está no modo de articulação da linguagem, que acontece de forma visual-espacial e não através da emissão de sons.

Aqui no Brasil a história moderna da Libras começa a mudar com as pesquisas de Lucinda Ferreira Brito na década de 1980. No nível superior o curso de graduação Letras Libras, ministrado pela UFSC, tem formado vários professores surdos.

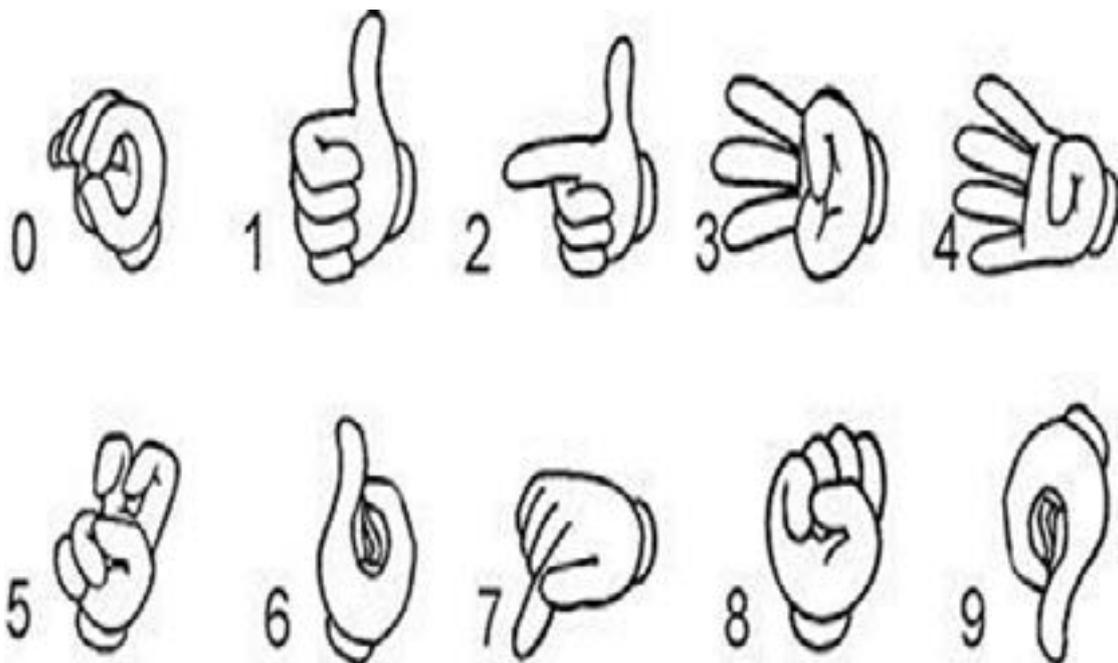
Desta forma, a Língua Brasileira de Sinais configura um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos. Os sinais dessa linguagem surgem da combinação de movimentos da mão e de pontos de articulação, que são locais no próprio corpo humano ou no espaço onde os sinais são feitos. A linguagem também inclui o uso de expressões faciais e corporais.

## **NÚMEROS EM LIBRAS**

Para expressar os números ordinais (primeiro, segundo, terceiro, quarto...), basta fazer os mesmos sinais para os números cardinais, mas tremendo levemente com a mão. Os surdos e profissionais ouvintes estão cada vez mais fortalecendo a comunidade surda. É preciso que as famílias, os profissionais da educação, entre outros ramos da sociedade, entendem a diferença idiomática e respeitem a alteridade desse grupo. Com informação e esforços bem direcionados os direitos tendem a ser usufruídos e perspectivas mais equitativas são ofertadas.

De acordo com as autoras citadas anteriormente a língua de sinais tem sido desenvolvida por instrutores de LIBRAS, que tem proficiência reconhecida pelo MEC. No entanto, sabe-se que essa ação não ocorre igualmente em todo o âmbito nacional, muitas vezes, por não haver grande demanda de educadores que dominem essa língua. O ensino dela às pessoas surdas, por vezes, fica a cargo de professores com especialização.

Figura 2



Fonte: Disponível em <https://www.significados.com.br/libras/> - acesso 06 mai. 2024

Diferente do que pensam algumas pessoas, a LIBRAS não se constrói somente por mímicas e gestos soltos, ela possui um status de língua por ser composta de níveis linguísticos, apresentando estrutura fonológica, morfológica, sintática e semântica. Possui, portanto, uma estrutura gramatical própria e bem definida. Sendo que, o diferencial desta está na forma de se construir, porque trata-se de uma modalidade linguística que se dá através do uso do canal visual-espacial, divergindo das demais línguas, que são oral-auditivas.

A LIBRAS, assim como as outras, línguas possibilita a seus usuários, discutir, avaliar e relacionar qualquer tema ou assunto relativo a qualquer ramo da ciência ou contexto científico, por ser uma língua complexa, completa, porém pouco conhecida. É interessante conhecer como acontece o processo ensino-aprendizagem, quando se utiliza a LIBRAS, e mais interessante ainda é perceber como a língua de sinais possibilita a comunicação essencial ao desenvolvimento desse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o tema pesquisado, a língua brasileira de sinais – LIBRAS, é a forma de comunicação utilizada para o grupo de pessoas que possui a surdez. Como tema relevante, esta é vista como a língua materna dos mesmos.

Segundo a autora Sueli Fernandes (2011), “A LIBRA, como língua essencial ao surdo, não é uma língua universal”. De acordo com cada cultura, a mesma sofre variações. Possui estruturas gramaticais próprias, sendo composta por níveis linguísticos, fonológico, morfológico, semântico e o sintático.

A percepção viso espacial, é o que diferencia a língua de sinais das demais línguas. Para

ser compreendida, a língua depende da habilidade das mãos e da percepção visual de quem a usa, para uma perfeita execução dos movimentos necessários à sua compreensão. Por meio deste recurso, é que será feita a comunicação entre ouvintes e surdos.

Os professores precisam ter boa formação para trabalhar com os surdos, pois em muitas instituições de nível superior tem a disciplina de LIBRAS, porém a carga não condiz com o tempo necessário para que se aprenda todo o seu conteúdo/contexto.

A Libras é a sigla utilizada para designar a língua brasileira de sinais, já que cada país tem sua própria língua, que expressa os elementos culturais daquela comunidade de surdos. É utilizado pela comunidade surdas brasileiras, principalmente dos centros urbanos pois muitas vezes os surdos que vivem em localidades distintas e em zonas rurais acabam por desconhece-la e, assim, acabam por desenvolver um sistema gestual próprio de comunicação, restrito as situações e as vivencias cotidianas. Há, também, alguns surdos que vivem nas grandes cidades que desconhecem a língua de sinais por inúmeros fatores ou não aceitação pela família, a falta de contato com outros surdos que utilizam a opção tecnológica da escola em que foi educado entre outros aspectos(FERNANDES, 2011,p.82)

Para o MEC (2014), que possui os dados do Censo Escolar, estes indicam o aumento de matrícula de alunos com deficiência e de Inclusão. Em 2014, mais de 698 mil estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns. Percentual sobe para 93% em escolas públicas (Portal Brasil Publicado: 23/03/2015 10h32). Dados do Censo Escolar indicam crescimento expressivo em relação às matrículas de alunos com deficiência na educação básica regular.

Estatísticas indicam que no ano de 2014, 698.768 estudantes especiais estavam matriculados em classes comuns. Como comparação, em 1998, cerca de 200 mil pessoas estavam matriculadas na educação básica, sendo apenas 13% em classes comuns. Em 2014, eram quase 900 mil matrículas e 79% delas em turmas comuns. “Se considerarmos somente as escolas públicas, o percentual de inclusão sobe para 93% em classes comuns”, explicou a diretora de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação, Martinha Clarete dos Santos.

O MEC “apoia técnica e financeiramente estados e municípios na formação de professores e oferecendo recursos tecnológicos de suporte aos deficientes”. De acordo com diretora de Políticas de Educação Especial, a luta para que crianças e jovens portadores de necessidades especiais se mantenham nas escolas é grande. Segundo a diretora, 42 mil escolas já receberam recursos multifuncionais para acessibilidade e 57 mil escolas tiveram verbas para adequação da estrutura de forma que atenda melhor às necessidades das crianças.

Para a formação e capacitação de pessoas, os dados do Ministério da Educação revelam que também houve um aumento de 198% no número de professores com formação em educação especial. Em 2003, eram 3.691 docentes com esse tipo de especialização. Em 2014, esse número chegou a 97.459. Em nota técnica como Política afirmativa, Diretoria de Políticas de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC orienta os sistemas públicos e privados de ensino sobre a negativa de matrícula a estudante com deficiência. De acordo com o documento, esses estudantes têm direito constitucional à educação. O direito das pessoas com deficiência à matrícula em classes comuns do ensino regular é amparado no artigo 205 da Constituição Federal, que prevê “a educação como direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento

da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A Carta Magna também garante, no artigo 208, o direito ao atendimento educacional especializado. A nota técnica afirma que compete ao MEC reconhecer, credenciar e autorizar as instituições privadas de educação superior e toda rede federal, e que fica sob a responsabilidade da Diretoria de Políticas de Educação Especial, juntamente com o Ministério Público Federal, o acompanhamento dos procedimentos relativos à recusa de matrícula nessas instituições. Nas esferas municipal, estadual e distrital, esta competência é das secretarias de educação, que devem fazer a análise e emissão de parecer sobre processos alusivos à recusa de matrícula em instituições escolares, públicas e privadas, sob sua regulação. As instituições públicas e privadas que se negarem a matricular os estudantes com deficiência estarão sujeitas a multa. Fonte: Portal Brasil com informações do Ministério da Educação

## REFERÊNCIAS

ALFABETO SURDO.COM. **Línguas de sinais no mundo**. Acesso 05 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998. v. 1. Disponível em: Acesso 07 jul. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: Acesso em: 07/10/2023.

\_\_\_\_\_. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**, Porto Alegre, Artes Médicas, 1997  
SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.

BRASIL. **Decreto 5.626. de 22 de dezembro de 2005 - Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html> - Acesso em 07 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB -nº 9.394 de 20 de dezembro 1996**.

**DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, políticos e Práticas na Áreas das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

**MAS - Estatuto da Criança e do Adolescente**. Ministério da Ação Social. Brasília, DF, 1990.

FERNANDES, Sueli-**Educação de surdos**/Sueli Fernandes – 2ª ed. Atual.- Curitiba ibpex, 2011.

FREITAS, Enos Figueredo de. **Educação de surdos: uma análise das práticas inclusivas no Território do Piemonte Norte do Itapicuru**. REVASF. – Petrolina,PE, vol.3, nº1, p.44-60, ago. 2014.

DAMÁZIO, Mirlene F. M., ALVES, Carla B. e FERREIRA, Josimário de P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Egler, Rosangela Gavioli Pietro; Valeria Amorim Arantes, **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos** – São Paulo : Summus, 2006. – p.103.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar – O que é? Por Quê? Como Fazer?** - Editora Summus Editorial, 2015.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua brasileira de sinais, estudos linguísticos**. - Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, Cristiane Seimetz; VALENTE, Flávia. **Aspectos Linguísticos da LIBRAS**. - Curitiba: IESDE, 2011.

SACKS, Oliver. Tradução de Laura Teixeira Motta. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem, aspectos e implicações neurolinguísticas**. - São Paulo: Plexus, 2007.

**LIBRAS-significados**-disponível em <https://www.significados.com.br/libras/> Acesso 06 out.2023.

SÃO PAULO, (Estado) Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – **CAPE - Deficiência intelectual: Realidade e Ação** / Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Especializado – CAPE; organização, Maria Amélia Almeida. – São Paulo: SE, 2012.

SILVA, Vilmar. **Educação de surdos: uma releitura da Primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880**. In: Estudos surdos I. –

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

# FUNDAMENTOS EM GESTÃO ESCOLAR



## **SELMA MARTINS SASSO**

Graduação em Educação Física pela Faculdade de Santo André (1992); graduada em Direito pela Universidade Capital - Unicapital (2006); graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade de Araras Dr. Edmundo Ilson (2010) Professora no Município de São Paulo.

## **RESUMO**

Muitos são os afazeres do gestor escolar e por isso mesmo deve ser pontuado. Lidar com o público, com os professores, alunos, atender os pais, saber sobre a aprendizagem dos estudantes, administrar as finanças da escola, cuidar dos prontuários e alunos e professores, saber sobre a organização dos espaços para que esses possibilitem múltiplas aprendizagens, olhar merenda, limpeza, zelar pelos documentos escolares e articular para que toda comunidade escolar faça parte do projeto político pedagógico da escola são tarefas do gestor. É lógico que ele sozinho não dá conta de exercer todas essas atividades, justamente por isso, conta com uma equipe docente e de apoio para exercer minuciosamente. Seu papel como gestor é entender como funciona sua escola, saber articular, delegar, informar, zelar pela escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestor; Escola; Aprendizagem; Dificuldades.

## **INTRODUÇÃO**

O gestor escolar é fundamental na organização e funcionamento da instituição escolar, em todos os seus aspectos: físico, sócio-político, relacional, material, financeiro e pedagógico e o seu papel é de suma importância para o bom desenvolvimento de todo o trabalho escolar, desde o acompanhamento da aprendizagem dos alunos até o trabalho de administração e articulação com toda a equipe escolar. O Gestor escolar é um par avançado do professor e de todos funcionários da escola, seu olhar deve alcançar para além do administrativo.

Este artigo propõe uma reflexão sobre o papel do gestor escolar, uma vez que é inegável a importância da sua ação na escola para garantir a efetivação das conquistas legais e a demo-

cratização das relações e do ensino. Dessa forma, a gestão escolar surge como uma estratégia de direcionar uma instituição de ensino, desenvolvendo metodologias diariamente com objetivos e metas que possam tornar a educação mais democrática e participativa, ou seja, a gestão escolar constitui-se em uma forma de atuação que visa promover a organização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço e a promoção da aprendizagem dos alunos de forma que os mesmos sejam capazes de enfrentar os desafios do dia a dia e sentir-se parte integrante da escola e da sociedade.

Sendo assim, o gestor que assume o papel de integrar e auxiliar o processo de ensino aprendizagem, de forma que acompanha a dinâmica da escola porque ele conhece melhor os alunos em situações de aprendizagem, o trabalho dos professores e o desempenho de cada um deles, assim a escola conta com um gestor dinâmico, democrático e que tenha uma visão para alcance dos objetivos da educação buscando sempre a participação de todos. Podemos dizer que sua ação surge como peça fundamental para que a escola funcione de forma a somar com as expectativas e objetivos tanto do Estado, quanto da comunidade e famílias que matriculam seus filhos na escola com expectativas de boa formação para se integrar na sociedade como ser que têm direitos e deveres a serem cumpridos e respeitados, ou seja, sujeitos formadores da sua própria história e opinião, mas respeitando também as ideias e opiniões dos outros.

## A FUNÇÃO DO GESTOR

A função do gestor é de suma importância para a escola, uma vez que é ele que lidera, orienta e conscientiza a equipe a desenvolver um bom trabalho na escola, assim ele deve ser democrático, opinar e propor medidas que visem o aprimoramento dos trabalhos escolares, o progresso de sua instituição, visando à valorização e desenvolvimento de todos na escola. O papel do gestor escolar vai além de cumprir as leis e regulamentos:

"Os gestores devem conscientizar-se de que seu papel na escola de hoje é muito mais de um líder que de um burocrata. Espera-se dele que assume a direção como um membro ativo da comunidade escolar". (SANTOS, 2002, p. 16).

O trabalho do gestor escolar deve ser de mediador do bom trabalho na instituição escolar, por isso, deve agir como um líder de sua equipe, que não se limita apenas a atender alunos, professores e demais funcionários internos da escola, mas que tenha articulação com os pais dos alunos e com toda a comunidade a fim de mobilizar todos para que juntos possam promover o principal objetivo de toda a equipe escolar que é a aprendizagem dos alunos.

Segundo Luck (2000) o gestor precisa ser:

"Um gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. (LUCK, 2000, p. 16).

A participação efetiva e o compromisso de toda a equipe escolar para a construção de uma gestão escolar democrática refletirão positivamente na qualidade do trabalho da instituição de ensino diante das inovações que o mundo moderno propõe, então, permite-se pensar em gestão no sentido de uma articulação e integração consciente de ações que se realiza no cotidiano da escola,

surgindo uma nova maneira de se direcionar uma escola com responsabilidades e anseios compartilhados. Sem dúvidas o gestor escolar é um elemento de grande importância para o processo de transformação educativa, exigindo a construção de instituições educacionais autônomas e com capacidade para tomar decisões, elaborar projetos, administrar adequadamente todos os recursos disponíveis e escolher estratégias que lhe permitam produzir resultados positivos.

Dessa maneira o gestor escolar é fundamental para a escola e conseqüentemente para o processo de ensino-aprendizagem porque é ele o responsável em garantir a qualidade de ensino da mesma, por isso antes de qualquer coisa ele precisa ser um educador, estar ligado ao cotidiano da escola, conhecer os alunos e pais, além de ter como funções manter a ordem e funcionalidade da mesma, cuidando da parte administrativa e pedagógica atuando como chefe de uma equipe que forma a escola. Assim, ele além de resolver a parte burocrática da escola é também participa das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos alunos.

Além de todas as funções já descritas, o gestor escolar contribui para a construção de uma cidade cidadã. Com suas ações embrionárias na escola, propicia que alunos e mães acreditem que é possível uma mudança de vida e o gestor deverá proporcionar estas experiências.

O gestor não deve tomar decisões de forma arbitrária e autoritária pela escola em que atua, mas deve propor a comunidade a participação na elaboração do projeto político-pedagógico, momento em que se discute, no coletivo, o dia-a-dia da escola, articulando com os diversos assuntos pertinentes a escola.

Antes mesmo de iniciar a escrita do P.P.P deve propiciar momentos de conscientização da comunidade escolar, explicando a importância da participação de todos, se possível, fazer uma enquete para verificar quais dias e horários atendem o seu público social em que a escola está inserida. Inclusive, pode fazer um trabalho.

Assim, o gestor escolar além de procurar a participação dos professores na divisão de tarefas e responsabilidades, deve coordenar a animação e a circulação da informação, assim como a formação em exercício dos professores para que a escola funcione de forma que atenda a necessidade de toda a comunidade escolar.

## **GESTOR ESCOLAR ATUANDO COMO DIRETOR**

Segundo Luck (2004), o Gestor Escolar é o principal responsável pela execução eficaz da política educacional do sistema e pleno desenvolvimento dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido e controlando todos os recursos para tal. Devido a sua posição de liderança na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência sobre todos os setores da escola.

Ao Gestor Escolar são atribuídas diversas funções, tanto administrativas, como pedagógicas e sociais. Libâneo (2001) concebe a gestão como sendo:

“(...) o conjunto de todas as atividades de coordenação e de acompanhamento do trabalho dos cumprimentos das atribuições de cada membro da equipe, a realização do trabalho em equipe, a manutenção do clima de trabalho, a avaliação de desempenho.” (Libâneo, 2001, p. 349).

O diretor supervisiona e gerencia o processo de ensino, compete a ele planejar e executar políticas educacionais dentro de um contexto sócio-político-cultural, buscando condições para efetivar a formação dos alunos.

Pimenta (2002) reforça a necessidade do papel do pedagogo na escola afirmando que os pedagogos são profissionais necessários na escola, seja na organização racional do processo de ensino, como também na articulação dos conteúdos e a busca de um projeto coerente.

É necessário que o diretor de escola domine as técnicas da ciência da administração e conheça o contexto sociocultural da comunidade em que está situada a escola, possibilitando gerir de maneira mais eficaz, sugerindo soluções adequadas aos problemas e situações que possam aparecer no ambiente escolar.

Nas palavras de Libâneo (2001), a Gestão é:

“(...) a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, sendo esta ‘organização’ uma unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera através de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição” (LIBÂNEO, 2001, p.77).

O Gestor não é o único responsável pela administração da escola; Mesmo que o corpo docente possui diferentes funções, todos os funcionários e pessoas da comunidade escolar estão envolvidos direta ou indiretamente na administração da instituição, inclusive os alunos, pais e sociedade.

## **GESTOR OCUPANDO A FUNÇÃO DE COORDENADOR**

O gestor enquanto coordenador auxilia o corpo docente, buscando aperfeiçoar o desempenho deste na utilização das metodologias e recursos didáticos, além de propor formas de avaliação que possibilitem resultados significativos ao desenvolvimento dos educandos.

Assim, os saberes do supervisor, nas palavras de Pimenta (2002) não são superiores nem inferiores aos dos professores, ele possui uma especificidade que completa e amplia a especificidade de cada professor (especialista numa área), da mesma forma que completa e amplia sua própria especificidade, a partir de cada área.

Nessa mesma linha de pensamento, fica claro que o coordenador deve conhecer os problemas, necessidades e recursos existentes na escola, para que possa propor alternativas eficazes, que atendam as necessidades da escola onde atua.

O coordenador precisa estar atento aos acontecimentos à sua volta, uma vez que a história muda a cada dia, sendo necessária a atualização de seus conhecimentos, aprendendo e ensinando informações novas a cada dia.

Nesse sentido, Libâneo (2005) esclarece que a atuação do coordenador é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desempenho em sala de aula e na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e trabalho em sala de aula.

Portanto, percebe-se que a atuação do coordenador contribui para o processo de ensino-aprendizagem, sendo assim auxilia na mudança de atitude do corpo docente e dos educandos, possibilitando a melhoria do desempenho destes.

Assim, nas palavras de Libâneo (2001), cabe ao coordenador, “sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores e suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com o aluno”.

## **A AUTONOMIA E IDENTIDADE DA ESCOLA**

A questão da qualidade da educação é sem dúvida um problema para a democratização do ensino, o qual deveria ser voltado para a igualdade de todos, o que é um grande desafio para todos.

De acordo com Lima (2003)

Depois de promulgada a Constituição e havendo a necessidade de especificar mais detalhadamente o seu conteúdo, vemos surgir uma nova luta dos educadores em torno da tentativa de construção de um projeto de Lei que viesse corrigir as ainda graves deficiências de ensino. Uma Lei que, regendo as diretrizes e bases da Educação Nacional, contemplasse de forma efetiva e eficaz uma educação pública realmente democrática e de qualidade para todos. (LIMA, 2003, p. 43).

De fato, esses projetos foram alterados, ora recuando, ora avançando na defesa da educação pública nacional e para a construção da democratização da gestão escolar, da sua organização e da autonomia das escolas.

A escola pode construir sua autonomia pedagógica por meio da construção de um Projeto Político Pedagógico voltado às necessidades reais da escola e essa é a razão de sua existência.

Em relação a isso Marçal (2001, p.16) afirma que:

A LDB reconhece na escola um importante espaço educativo e nos profissionais da educação uma competência técnica e política que os habita a participar da elaboração do seu projeto pedagógico. Nessa perspectiva democrática, a lei amplia o papel da escola diante da sociedade, coloca-se como centro de atenção das políticas educacionais mais gerais e sugere o fortalecimento de sua autonomia. (MARÇAL, 2001, p. 16).

Isso quer dizer que quando o PPP for construído deve-se levar em conta investigar os desafios da escola e elaborar estratégias para superá-las. Daí a importância de o PPP ser constantemente modificado e adequado de acordo com a realidade e necessidade de cada escola. Sem dúvida é um grande desafio, mas nada que coletivamente não possa ser realizado, pois a interação entre os diferentes segmentos possibilita a escola desenvolver sua função educativa com muita inovação.

Entretanto, como a autonomia é efetivada nas relações entre todos os envolvidos quanto mais autonomia a escola tem, mais responsabilidade ela tem em relação à comunidade a qual está

inserida.

É nesse sentido que podemos dizer que a autonomia na escola ocorre à medida que existe também a capacidade de a instituição assumir responsabilidades, tornando-se mais competente no seu fazer pedagógico. Em outras palavras, a escola é mais autônoma quando se mostra capaz. (MARÇAL, 2001, p.20).

Marçal, ainda afirma que a autonomia escolar significa:

A capacidade de a escola decidir o seu próprio destino, porém permanecendo integrada ao sistema educacional mais amplo do qual faz parte. Nesse sentido, ela não tem a soberania para se tornar independente de todas as outras esferas nem fazer ou alterar a própria lei que define as diretrizes e bases da educação como um todo. (MARÇAL, 2001, p.22).

É claro que, a liberdade na tomada de decisões requer muita responsabilidade, uma vez que essas decisões vão influenciar de forma direta no rumo da escola e conseqüentemente no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, é importante que a autonomia seja construída de forma consciente dentro das possibilidades de cada instituição, desenvolvendo uma identidade própria a qual almeja um futuro promissor para todos os envolvidos nesse processo.

O entendimento do conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva. (LUCK, 1996, p. 37).

Portanto, a escola precisa romper com os atuais paradigmas de exclusão e incorporar em sua gestão práticas democráticas que levem a melhoria efetiva da qualidade da educação. No entanto, para que a escola possa alcançar sua autonomia faz-se necessário entre outros mecanismos da construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico voltado para a democratização da gestão escolar, bem como de um gestor com atitudes democráticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do texto fica claro que o papel do gestor sendo ele diretor ou coordenador é de extrema importância. Sua atuação e seu modo de articulação faz a diferença se souber delegar funções e conciliar todos no projeto da escola. Sua liderança deve demonstrar clareza em suas ações, firmeza ao propor mudanças e intenções com objetivos de melhoria para todos envolvidos, principalmente o aluno.

Segundo os autores consultados, o gestor tem sucesso em suas ações quando consegue conscientizar toda comunidade escolar de desenvolver ações coletivas que possibilitem a articulação entre os diversos segmentos da comunidade escolar e é fundamental para sustentar as ações da escola. Assim, o trabalho em equipe é condição indispensável para que as atividades sejam devidamente planejadas e avaliadas, tendo em vista a direção comum que se pretende impactar no processo ensino aprendizagem.

O fato da existência da função do gestor escolar, não exime os outros membros da comunidade escolar de promover o desenvolvimento da escola e somar esforços para se obter maiores rendimentos.

Por meio da escrita deste artigo entendemos que o gestor escolar é uma figura essencial e deverá conduzir processos de mudanças com flexibilidade, compreensão e responsabilidade, respeitando sempre as ideias e opiniões dos outros, pois ele é na verdade o responsável para encorajar e dar suporte para que as ações escolares tenham grandes progressos. Ele é um líder que deve estar atento a todas as necessidades e dificuldades que a instituição tem e deve atuar como um elo, gerindo e avaliando o dia-a-dia da escola, podendo contar com sua equipe. As decisões coletivas e a abertura à participação da sociedade dentro da escola possibilitam o acesso e a permanência da população à necessária base cultural e à formação, exigidas pelas condições das sociedades atuais.

Uma boa gestão escolar influencia positivamente na realização de objetivos e metas do processo escolar, proporcionando soluções, identificando as necessidades e propondo metas e objetivos para melhoria da qualidade de ensino. Uma gestão diferenciada não se promove apenas mediante decretos, portarias, ordens, reuniões e trabalhos a serem cumpridos, ela significa muito mais que imperativos, é na verdade atitude, dedicação e acima de tudo um ato de amor à própria educação.

## REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão Democrática do Sistema Municipal de Educação**. In GADOTTI, Moacir e ROMANO, José Eustáquio. Município e educação. São Paulo: Cortez, 1993.

CHIAVENATO, Idalberto **Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa**. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1994.

FERREIRA, N.S.C. (ORG). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromisso**. 4.ed.São Paulo:Cortez,2004.

GADOTTI, Dirce (org). **Organização do trabalho na escola**. 2.ed.São Paulo:Ática,1994.

LIMA, Adriana Carmo Breves. **Organização e Gestão da Escola Brasileira**. Florianópolis. CEAD, 2003.

LOURENÇO, M.B. **Organização e administração escolar: um curso básico**. 6.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LÜCK, Heloisa. **Perspectiva da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores**. Em aberto. Brasília, nº. 72.p 1-3, junho de 2000.

MARÇAL, Juliane Corrêa. **Progestão: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?** Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PARO Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2005.

VALERIEN, Jean. **Gestão da escola fundamental: subsídio para análise e sugestões de aperfeiçoamento**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

# EXPLORANDO A CONJECTURA DE POINCARÉ: UMA PERSPECTIVA DE MODELAGEM MATEMÁTICA



## SHEILA SIMÕES BONFIM

Graduação em Matemática pela Universidade Bandeirante de São Paulo (2010); Graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (2014); Especialista em Matemática pela Universidade de Campinas (2013); Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (2023); professora de Matemática no Ensino Fundamental II EMEF General Osório; professora de Matemática no Ensino Superior na Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

## RESUMO

Este artigo investiga a conjectura de Poincaré sob a ótica da modelagem matemática, explorando técnicas e abordagens para compreender e potencialmente resolver esse desafio na topologia das variedades tridimensionais. Esta conjectura levanta uma questão fundamental na topologia de variedades tridimensionais, nomeadamente se uma variedade tridimensional simples conectada é realmente topologicamente equivalente a uma esfera tridimensional. A importância da modelagem matemática e da teoria de medição na análise de conjecturas é discutida primeiro. A seguir, são introduzidas técnicas topológicas avançadas, com foco no teorema da homotopia, na cohomologia e na teoria dos grupos. Além disso, são exploradas as implicações pedagógicas da modelagem matemática, enfatizando sua relevância para o ensino e a aprendizagem da matemática de forma interdisciplinar e contextualizada. O objetivo geral é estudar a conjectura de Poincaré a partir de uma perspectiva de modelagem matemática e explorar como os princípios e métodos desta abordagem podem contribuir para a compreensão e possível solução deste problema desafiador em topologia de variedades tridimensionais. A conclusão é que a modelagem matemática é uma ferramenta poderosa para resolver problemas complexos como a conjectura de Poincaré, fornecendo insights para a compreensão da matemática e desenvolvimentos futuros na área.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conjectura de Poincaré; Modelagem Matemática; Variedades Tridimensionais; Teoria das Medidas.

## INTRODUÇÃO

A conjectura de Poincaré, um dos desafios mais emblemáticos da matemática, indaga se

uma variedade tridimensional simplesmente conexa é topologicamente equivalente a uma esfera tridimensional. Este artigo explora diferentes abordagens de modelagem matemática para entender e possivelmente solucionar esse desafiador problema.

O principal objetivo deste estudo é lidar com a conjectura de Poincaré sob a perspectiva da modelagem matemática, investigando diversas técnicas e métodos que podem ser utilizados para compreender e possivelmente resolver a complexa questão da topologia de variedades tridimensionais. Os objetivos específicos incluem avaliar as principais técnicas e métodos de modelagem matemática aplicáveis à investigação da Conjectura de Poincaré, esclarecendo suas vantagens e desafios, a fim de explorar o uso de ferramentas de modelagem matemática na representação e análise da topologia tridimensional.

Temos como meta unir conceitos matemáticos e técnicas de modelagem por meio de uma abordagem interdisciplinar, destacando a relevância deste estudo no campo da educação matemática. Ao ressaltar a importância da modelagem matemática na investigação da Conjectura de Poincaré, nossa pesquisa busca despertar o interesse dos estudantes pela matemática além das abordagens tradicionais em sala de aula, e fomentar uma compreensão mais ampla e interligada de ideias matemáticas avançadas.

A análise da Conjectura de Poincaré por meio da aplicação da modelagem matemática vem de uma motivação genuína em desvendar enigmas intelectuais envolventes e um profundo interesse em desvendar os segredos das investigações matemáticas fundamentais. Essa abordagem oferece uma visão empolgante ao combinar teoria com aplicação prática, enquanto nutre uma visão multidisciplinar que amplia minha compreensão da matemática e suas implicações tangíveis no mundo. Além do mais, ao compartilhar essas descobertas, meu desejo é de acender uma chama nos outros, incentivando-os a se lançarem em suas próprias jornadas matemáticas significativas e apaixonadas.

## **INTRODUÇÃO À CONJECTURA DE POINCARÉ E À TEORIA DAS MEDIDAS**

A Conjectura de Poincaré, um dos desafios mais renomados e intrigantes da matemática moderna, foi primeiramente proposta por Henri Poincaré em 1900, como parte de uma série de conjecturas. Embora o próprio tenha refutado a conjectura em 1904, ela se tornou um enigma matemático central.

Essa conjectura, que afirma que toda variedade tridimensional fechada, compacta, sem borda e simplesmente conexa é homeomorfa à esfera tridimensional, atraiu a atenção de matemáticos de todos os lugares, que se aventuraram em sua busca.

Entretanto, a demonstração dessa conjectura se mostrou desafiadora, com diversos obstáculos complicando sua resolução ao longo de um século. A solução da conjectura só foi alcançada com o surgimento do matemático russo Grigory Perelman, que utilizou o fluxo de Ricci como método de prova, finalizando um ciclo de tentativas sem sucesso e deixando uma marca na história da matemática (NEVES, 2015). Segundo Stein (2009), a Teoria das Medidas fornece ferramentas

matemáticas essenciais para a quantificação da geometria e topologia de espaços abstratos, permitindo a análise precisa das propriedades das variedades presentes na conjectura de Poincaré. Por exemplo, ao analisar a simplicidade das conexões em variedades tridimensionais, a teoria das medidas possibilita a definição de medidas apropriadas que capturam essa propriedade fundamental. O problema da teoria das medidas se divide essencialmente em dois aspectos: a definição de uma medida que atribua a cada conjunto de uma família em um espaço dado um valor significativo de seu tamanho e a formulação de uma teoria de integração para funções que assumem valores nesse espaço (STEIN, 2009).

Pode-se dizer que a ligação entre a conjectura de Poincaré e a teoria aproximada mostra a profunda ligação entre os conceitos topológicos e a análise estatística, o que destaca a importância deste conceito na compreensão e resolução deste problema desafiador.

A conjectura de Poincaré é importante em matemática por vários motivos. Segundo Szpizo (2008), resolve problemas fundamentais na topologia de variedades multidimensionais e fornece insights importantes para a compreensão da estrutura do espaço tridimensional. Além disso, a resolução desta suposição tem implicações para vários campos da matemática, incluindo geometria diferencial, topologia algébrica, teoria de grupos e análise estatística.

O impacto desta hipótese vai além da matemática pura, afetando a física teórica, especialmente a teoria das cordas e a cosmologia, onde a compreensão da topologia das variedades multidimensionais desempenha um papel importante. Este desafio matemático também estimulou o desenvolvimento de novas técnicas e teorias para resolvê-lo, promovendo assim o crescimento do conhecimento matemático.

Para Teixeira e Matias (2005), o desafio colocado pela Conjectura de Poincaré incentivou o desenvolvimento de novas técnicas e ideias não só em matemática, mas também em áreas afins, como topologia, geometria diferencial e análise estatística. Estes novos métodos não visam apenas a resolução de problemas, mas também têm implicações mais amplas para o desenvolvimento do conhecimento matemático e científico como um todo.

Pode-se dizer que a Conjectura de Poincaré desempenhou um papel importante na convergência entre a matemática pura e a física teórica, o que influenciou o desenvolvimento de ideias e técnicas em diferentes campos do conhecimento e promoveu o desenvolvimento da compreensão da natureza do espaço tridimensional. . espaço, como é o caso da teoria da medição.

A teoria da medida desempenha um papel importante na compreensão dos conceitos-chave da Conjectura de Poincaré, especialmente quando se trata de variedades tridimensionais e sua topologia.

Em matemática, especialmente em topologia, uma variedade multidimensional é um espaço euclidiano tridimensional; e pode ser considerado um possível mecanismo universal. Assim como um globo parece uma superfície plana para um observador suficientemente pequeno, qualquer multidimensionalidade multidimensional se parece com o nosso universo para um observador suficientemente pequeno (MELO, 2019).

O conceito de recorrência tem origem na teoria das funções analíticas de variáveis complexas: uma série de potências de variáveis define uma função holomórfica em seu disco convergente, que pode ser expandida utilizando o princípio de análise contínua; esse processo produz funções multivaloradas, que podem ser pensadas como funções no espaço de Riemann (MELO, 2019).

Como enfatiza Melo (2019), a teoria da Medida desempenha um papel importante na quantificação das propriedades geométricas e topológicas de espaços abstratos, como as formas tridimensionais discutidas na Conjectura de Poincaré. Ao definir relações, como a razão de Lebesgue e a razão dos volumes internos, é possível capturar as propriedades básicas da geometria e topologia destes espaços. A análise e integração de medições permite-nos examinar como estas estruturas funcionam em relação à estrutura de espaços abstratos. Além disso, os teoremas fundamentais e os resultados da teoria de medição fornecem ferramentas matemáticas importantes para estender as propriedades de medição a espaços difusos. Juntos, esses métodos e conceitos permitem a formulação precisa e a análise detalhada de conceitos relacionados à Conjectura de Poincaré, contribuindo assim para o desenvolvimento de conhecimento matemático e soluções para problemas desafiadores nesta área.

Outro aspecto importante da teoria de medição é a capacidade de identificar medidas apropriadas que capturem aspectos importantes da diversidade tridimensional, como conectividade simples e compactação. Por exemplo, ao considerar uma variedade tridimensional simplesmente conectada, a teoria da medição permite-nos definir métricas que medem a ausência de "buracos" ou vazios no espaço, uma propriedade importante da projeção de Poincaré.

Outra contextualização da teoria da medição diz respeito às ferramentas para analisar a distribuição de massa e outras propriedades geométricas em multipletos tridimensionais.

O estudo dos prismas é fundamental para compreender suas grandezas fundamentais, como volume e área superficial. Essas medidas desempenham papéis essenciais tanto em desafios matemáticos quanto em aplicações práticas do mundo real, como no design de embalagens e na construção civil. Os prismas retos são comumente estudados devido à sua simplicidade, mas os prismas oblíquos também são explorados para uma compreensão mais ampla da geometria. O cálculo do volume, representado por  $V = Bh$ , e da área total, representada por  $A = 2B + Ph$ , proporciona ferramentas valiosas para os estudantes entenderem e aplicarem esses conceitos em prismas de diferentes formas e tamanhos. Dominar esses cálculos não só aprimora as habilidades matemáticas dos estudantes, mas também os prepara para enfrentar desafios acadêmicos e práticos em suas jornadas educacionais e profissionais (GERDES, p. 95, 1992).

Embora os prismas sejam objetos tridimensionais simples em comparação com modelos tridimensionais mais abstratos como os discutidos na Conjectura de Poincaré, o estudo do volume e da área superficial dos prismas apresenta semelhanças conceitualmente idênticas. Ambos envolvem a medição de estruturas geométricas no espaço tridimensional, embora em contextos diferentes.

Isto é importante para entender como essas variedades se comportam sob variação contínua, uma vez que a conjectura de Poincaré afirma que uma variedade de alta dimensão está conectada homomorficamente a uma esfera tridimensional. Suponha que a teoria das medidas nos permita estudar como essas propriedades topológicas se manifestam como medidas e combinações tridimensionais.

Além disso, a teoria da medição desempenha um papel importante na explicação e ilustração de conceitos-chave da teoria de Poincaré, como a simplicidade do contato e a topologia das esferas tridimensionais. De acordo com Lee, (2017):

A topologia da esfera tridimensional refere-se ao estudo das propriedades geométricas e topológicas de uma esfera no espaço tridimensional. Isso inclui entender as características intrínsecas da esfera, como sua forma, estrutura e comportamento sob diferentes transformações, sem se preocupar com distorções ou deformações contínuas que preservem suas propriedades fundamentais (p. 56)

Na topologia da esfera tridimensional, exploramos as características intrínsecas desse objeto geométrico icônico, considerando sua singularidade e as propriedades que permanecem inalteradas sob transformações contínuas, como dobras e torções, sem a necessidade de cortes ou colagens, conforme ressalta Perelman (2003):

Na topologia, os objetos são considerados equivalentes se puderem ser transformados um no outro por meio de deformações contínuas, como dobrar, torcer ou esticar, sem cortar ou colar. Assim, na topologia da esfera tridimensional, estudamos as propriedades que são preservadas sob tais transformações, como a existência de uma única superfície contínua sem bordas ou a capacidade de dividir a esfera em duas metades sem cortá-la (p. 90-91).

A teoria da medição é essencial para a compreensão e análise dos conceitos-chave da Conjectura de Poincaré, fornecendo ferramentas matemáticas poderosas para medir e estudar as propriedades geométricas e topológicas de variedades multidimensionais relacionadas a esta hipótese desafiadora.

Como mencionado, este trabalho sobre a Conjectura de Poincaré foi um marco na história da matemática, desafiando as pessoas mais inteligentes do mundo durante décadas.

Neste contexto, a Modelagem Matemática surge como uma ferramenta poderosa para explorar os mistérios deste pensamento. Ao combinar conceitos da teoria de medição e métodos de modelagem, esta pesquisa visa desvendar os segredos da topologia tridimensional, proporcionando uma perspectiva inovadora na busca pela compreensão definitiva da Conjectura de Poincaré.

Segundo Burak (1992, p. 62), a modelagem matemática é definida como “um conjunto de procedimentos cujo objetivo é criar analogias que tentam explicar matematicamente fenômenos que existem no cotidiano das pessoas, ajudando-as a fazer previsões e tomar decisões” ... Por outro lado, Bassanezi (2015) oferece uma visão mais detalhada da IA definindo um modelo como “um conjunto de sinais e relações matemáticas que representa o objeto de estudo, e que incorpora o reflexo de uma parte real, em suas expectativas. compreensão e significado, utilizando recursos disponíveis e variáveis selecionadas”.

Na modelagem da Conjectura de Poincaré, os conceitos da teoria de calibre desempenham um papel importante, fornecendo as ferramentas matemáticas básicas para estimar a geometria e a topologia das variáveis tridimensionais envolvidas.

Evans e Garipey (2015) discutem detalhadamente a teoria da medida e suas propriedades, incluindo a medida de Lebesgue e a medida de Hausdorff, que são importantes para avaliar o volume e a complexidade de conjuntos irregulares. Segundo os autores citados acima, a razão de Lebesgue é essencial para avaliar o volume e a extensão de regiões em multipletos tridimensionais, fornecendo uma ferramenta precisa para medir a geometria de espaços interligados no que

diz respeito à Conjectura de Poincaré. Por sua vez, o índice de Hausdorff desempenha um papel importante na determinação da dimensão fractal e distribuição de massa em agregados fractais, permitindo uma compreensão mais profunda da complexidade e estrutura interna da variedade.

Falconer (2003) amplia esse conhecimento ao tratar da dimensão fractal e sua aplicação à análise de conjuntos fractais.

A dimensão fractal é uma medida da complexidade e irregularidade dos conjuntos geométricos, fornecendo informações valiosas sobre a sua estrutura interna. Ao abordar o uso de dimensões fractais na análise de conjuntos fractais, Falconer fornece ferramentas e técnicas para medir a complexidade de objetos tridimensionais, que são essenciais para a compreensão da topologia e da geometria subjacente à Conjectura de Poincaré.

Além disso, Lee (2017), apresenta uma visão abrangente dos conceitos-chave importantes para a compreensão e ilustração da Conjectura de Poincaré, que requer uma compreensão profunda da topologia das variedades, da simplicidade de conectar variedades, da estrutura das esferas tridimensionais e da. uso de medidas apropriadas para medir suas propriedades.

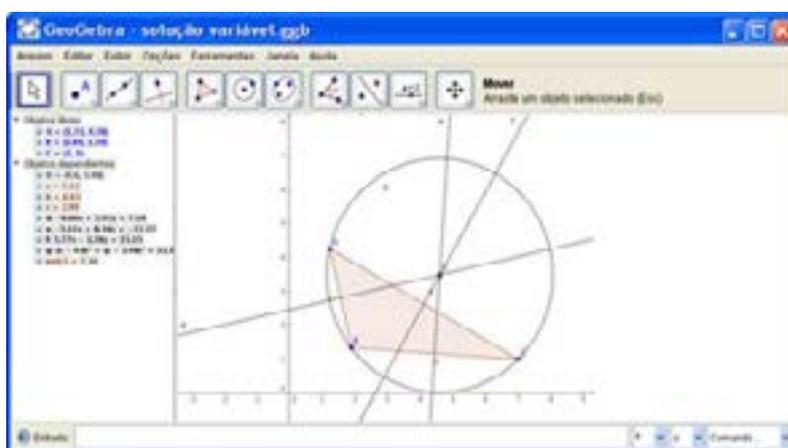
Para Lee (2017), a necessidade de compreender a simplicidade da conexão entre variedades, ou seja, a ausência de “buracos” ou lacunas no espaço, é fundamental para a construção da Conjectura de Poincaré.

Ao estudar a Conjectura de Poincaré, várias técnicas de modelagem são usadas para examinar as propriedades de variedades tridimensionais. Dentre essas técnicas, destacam-se:

1. Métodos Computacionais - utilização de softwares matemáticos e algoritmos computacionais para realizar cálculos complexos, simulações e análises numéricas. Esses métodos permitem a visualização e manipulação de variedades tridimensionais, bem como a investigação de suas propriedades topológicas e geométricas.

O GeoGebra é um Software de Geometria Algébrica que possibilita a construção de objetos geométricos com "manipulação" das figuras e exploração da expressão analítica das curvas.

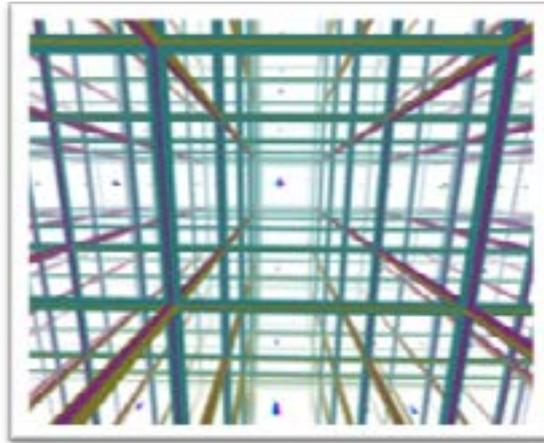
Figura 1: Interface do Programa



Fonte: <https://www.ibilce.unesp.br/#!/departamentos/matematica/extensao/lab-mat/software-matematicos/>, 2024. Acesso abr. 2024.

2. Simulações - por meio de simulações computacionais, é possível criar modelos virtuais das variedades tridimensionais e explorar seu comportamento sob diferentes condições. Essas simulações podem ajudar a validar conjecturas, testar hipóteses e obter insights sobre a estrutura das variedades.

Figura 2: Interior de uma variedade tridimensional



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Variedade\\_tridimensional](https://pt.wikipedia.org/wiki/Variedade_tridimensional), 2017. Acesso abr. 2024.

3. Representações Gráficas - o uso de representações gráficas, como gráficos, diagramas e modelos tridimensionais, auxilia na visualização e compreensão das propriedades das variedades. Essas representações podem revelar padrões, relações e características importantes das variedades, facilitando a interpretação dos resultados.



Figura 3: Gráfico em pizza

Fonte: <https://ava.tcees.tc.br/mod/book/view.php?id=8705&chapterid=1191>, 2024. Acesso abr. 2024.

4. Análise Topológica - aplicação de técnicas de análise topológica para estudar a conectividade, compacidade, e outras propriedades topológicas das variedades tridimensionais. Essa análise permite identificar padrões e estruturas fundamentais das variedades, contribuindo para a compreensão da conjectura.

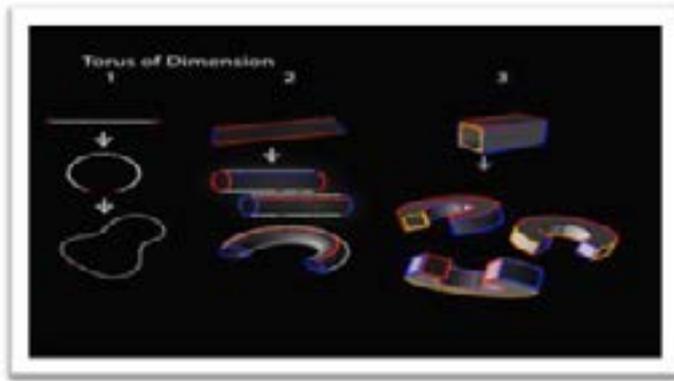


Figura 4: Espaço hiperbólico (bi-toro) para a esfera

Fonte: [http://site.mast.br/exposicoes\\_hotsites/hotsite\\_dimensoes/geometria.html](http://site.mast.br/exposicoes_hotsites/hotsite_dimensoes/geometria.html), 2024. Acesso abr. 2024.

5 - Geometria Diferencial - utilização de métodos da geometria diferencial para estudar as propriedades diferenciais das variedades tridimensionais, como curvatura, métrica e formas diferenciais. Esses métodos fornecem uma abordagem matemática rigorosa para analisar as características intrínsecas das variedades e sua relação com a conjectura.

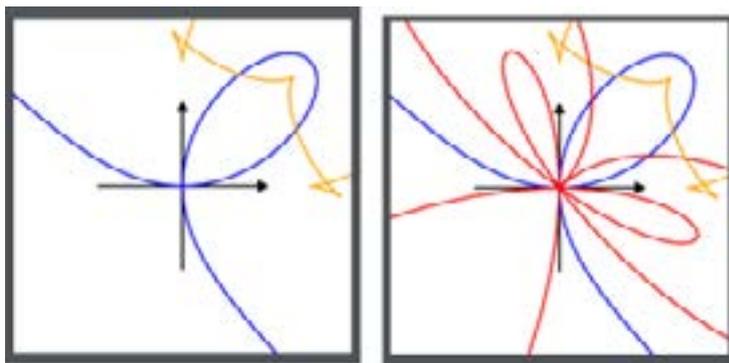


Figura 5: Curvas planas, geometria diferencial e curvatura

Fonte: <https://picme.ime.ufg.br/n/109433-curvas-planas-geometria-diferencial-e-curvatura>, 2024. Acesso abr. 2024.

Na pesquisa da Conjectura de Poincaré, os dois métodos de modelagem matemática mais utilizados são métodos topológicos avançados, com foco principalmente na teoria de grupos e na geometria diferencial.

No Método Topológico Avançado, teoremas e conceitos da teoria de grupos são usados para analisar a estrutura e propriedades de variedades tridimensionais relevantes para a teoria.

Na análise das propriedades de variedades tridimensionais para resolução da Conjectura de Poincaré, destaca-se a utilização de técnicas topológicas avançadas, com particular ênfase na teoria de grupos. Lima (1976) e do Carmo (1976) deram importantes contribuições neste campo. Segundo os autores, a teoria dos grupos fornece uma forma poderosa de compreender a estrutura topológica das variedades, permitindo-nos estudar suas simetrias, transformações e propriedades fundamentais. Com os teoremas de homotopia e antihomologia, é possível estudar as propriedades universais das variedades e identificar invariantes topológicos que ajudam a distinguir diferentes

tipos de variedades. A teoria dos grupos fornece ferramentas para analisar a interação de variáveis e compreender como os diferentes componentes estão relacionados entre si.

A geometria diferencial é importante para o estudo de várias propriedades de variedades multidimensionais.

Neste método, conceitos como curvatura, métricas e diversas formas são usados para analisar a geometria interna de vários tipos. Isso inclui o estudo de pequenas áreas, geodésicas e estruturas diversas relacionadas à projeção. A geometria diferencial fornece uma visão detalhada da geometria de variedades tridimensionais, permitindo uma análise detalhada de suas propriedades e comportamento (MACHADO, 1991).

Ao envolver os alunos neste desafio matemático significativo, a modelagem pode despertar a sua curiosidade e incentivá-los a explorar conceitos matemáticos avançados de uma forma prática, apropriada ao contexto. “A modelagem no ensino é simplesmente uma estratégia de aprendizagem em que o mais importante não é alcançar rapidamente um modelo de sucesso, mas seguir as etapas em que o conteúdo matemático é organizado e utilizado” (BASSANEZI, 2006, p.38).

A modelagem matemática oferece aos alunos uma oportunidade única de aplicar o conhecimento matemático a situações da vida real, tornando a aprendizagem mais relevante e significativa ao tratar a matemática como uma ferramenta poderosa para compreender e resolver problemas do mundo real.

A abordagem de modelagem matemática para estudar a Conjectura de Poincaré não apenas desafia os alunos a aplicar conceitos teóricos a situações da vida real, mas também muda a dinâmica tradicional de ensino, incentivando a interação significativa entre professores e alunos, como enfatizou Barbosa (2001):

Trabalhar a Matemática nessa perspectiva proporciona uma interação maior entre professor e aluno em contraponto ao que é chamado “ensino tradicional” onde o professor é o centro de todo o processo, e o ensino, na maioria das vezes baseado no livro didático, com uma sequência definida de conteúdos e procedimentos no qual o aluno tem papel de receptor da explicação, tem que fazer os exercícios e uma avaliação do que foi estudado (BARBOSA, 2001, p. 56).

Com uma perspectiva de modelagem matemática no estudo da Conjectura de Poincaré, os alunos são incentivados a compreender o alcance e a relevância da Matemática em vários aspectos da vida cotidiana:

[...] saibam usar a Matemática para resolver problemas práticos do cotidiano; para modelar fenômenos em outras áreas do conhecimento; compreendam que a Matemática é uma ciência com características próprias, que se organiza via teoremas e demonstrações; percebam a Matemática como um conhecimento social e historicamente construído; saibam apreciar a importância da Matemática no desenvolvimento científico e tecnológico (BRASIL, 2006, p. 69).

Ao envolver os alunos no estudo da Conjectura de Poincaré através da modelagem matemática, os professores podem promover uma abordagem interdisciplinar e criativa ao ensino da matemática. Ao combinar conceitos de topologia, geometria diferencial, teoria de grupos e outras áreas da matemática, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda e ampla dos princípios matemáticos fundamentais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da Conjectura de Poincaré através do uso de modelagem matemática proporcionou uma visão ampliada e contextual da matemática, enfatizando sua importância não apenas como um desafio intelectual, mas também como uma oportunidade transformadora no ensino e na aprendizagem. Ao combinar conceitos teóricos com sistemas práticos e explorar a diversidade de tipos de conhecimento em diferentes áreas do conhecimento, este método promove o desenvolvimento de competências críticas para resolver desafios do mundo real, ao mesmo tempo que enfatiza a beleza e a utilidade da matemática para além dos limites do mundo. sala de aula.

Ao longo deste estudo, analisamos como a modelagem matemática pode ser utilizada para analisar e compreender as propriedades de variáveis tridimensionais relacionadas à projeção, destacando a importância da teoria e técnicas de medição Topologia avançada. Além disso, consideramos como esta abordagem de ensino desenvolve perspectivas de diferentes estruturas de ensino da matemática, levando os alunos a verem a matemática como uma ferramenta importante nas suas vidas e carreiras futuras.

Identificamos a complexidade e o valor da conjectura de Poincaré no campo da matemática e reconhecemos a necessidade de explorar novas ideias na resolução deste problema desafiador.

Este estudo atingiu seu objetivo ao testar a Conjectura de Poincaré utilizando modelagem matemática, técnicas analíticas e métodos para representar suas propriedades topológicas. Identificamos as vantagens e desafios destas técnicas, contribuindo para uma melhor compreensão deste problema desafiador em topologia multidimensional.

Portanto, ao estudar a Conjectura de Poincaré através da modelagem matemática, não apenas avançamos na compreensão de um dos problemas mais desafiadores da matemática, mas também inspiramos uma nova geração de estudantes a se engajar na matemática de maneira significativa e apaixonada. Esta jornada de descoberta e aprendizagem não só demonstra o poder da matemática como disciplina, mas também demonstra a importância de abordagens inovadoras e contextualizadas para o ensino e a aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. C. **Modelagem na Educação Matemática: contribuições para o debate teórico.** 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Anais... Caxambu/MG, 2001.

BASSANEZI, R. C. **Modelagem matemática: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. **Ensino - aprendizagem com modelagem matemática.** São Paulo: Contexto, 2006.

BIEMBENGUT, M. S; HEIN, N. **Modelagem matemática no ensino.** 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

# A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO – APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL



## TERESA PINTO DA SILVA

Graduada em Letras pela Faculdades Integradas de Ribeirão Pires (2002) e Pedagogia pela Faculdade UNIG (2005); Professora de Educação Infantil - CEI Jardim Vila Carrão - PMSP.

## RESUMO

As pessoas de forma geral possuem uma vontade de aprender e isso é próprio do ser humano, já nasce com essa vontade. Essa inclinação influenciará seu desenvolvimento dependendo dos estímulos que lhe forem apresentados. Os aprendizados, desde os mais básicos até os mais complexos, ao longo de toda a existência, compõem nossa bagagem intelectual e modelam as características que nos tornam trabalhadores e cidadãos do mundo. Esse processo é chamado de "educação". Dentre as diversas maneiras de transmitir conhecimento, acreditamos que a educação lúdica (derivada do latim ludus, que significa "jogo") é extremamente relevante, sendo o foco deste artigo. Quando uma criança joga um dado e pula com um pé só, não está apenas se divertindo; nesse momento, ela está desenvolvendo e fortalecendo várias funções motoras e cognitivas que serão essenciais ao longo de toda a sua vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atividades Lúdicas; Ensino-aprendizagem; Jogos; Brincadeiras.

## INTRODUÇÃO

A ludicidade na escola de educação infantil é uma das estratégias mais bem sucedidas para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem da criança, proporcionando diversas formas que podem auxiliar nesse processo.

Segundo Piaget (1978), os jogos e brincadeiras são de extrema importância para essas crianças, sendo uma metodologia muito útil para o seu desenvolvimento na aprendizagem, na cognição, enfim para um desenvolvimento integral. Dessa maneira, os jogos e brincadeiras são ferramentas eficazes para o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo RCNEI, Brasil (1998), brincar é umas das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. A criança ao brincar, pensa e analisa sobre sua realidade, cultura e ao meio em que está inserida, discutindo sobre regras e papéis sociais.

Ao brincar a criança aprende a conhecer, a fazer, a conviver e a ser, sendo esses os pilares da educação segundo a BNCC (2018) que favorece o desenvolvimento da autoconfiança, curiosidade, autonomia, linguagem e pensamento.

[...] a utilização de procedimentos metodológicos que envolvem brincadeiras tende a contribuir com mais facilidade para o processo de ensino e aprendizagem da criança, na formação de atitudes sociais como cooperação; socialização, respeito mútuo; interação; lideranças e personalidade, que favorecem a construção do conhecimento do educando (BUENO, 2010, p.9).

Os métodos de ensino necessitam de serem aplicados conforme a necessidade do aluno. Não existe método melhor ou pior, existem estratégias que os alunos conseguem construir o conhecimento. É necessário planejar e organizar de forma contínua as ações educativas, explorando novos caminhos e mantendo as metas a serem alcançadas em mente.

É preciso, sem dúvida, reencontrar caminhos novos para a prática escolar, uma espécie de libertação, de desafio, uma luz na escuridão... A educação lúdica pode ser uma boa alternativa. (ALMEIDA, 1998, p. 62).

Na educação infantil as brincadeiras e jogos são atrativos para esse público. Qual criança que não gosta de brincar e de jogar? Hoje ainda podemos explorar as brincadeiras diversas e as virtuais. São formas diferentes de apresentar os conteúdos, pois proporcionam uma forma prazerosa e divertida de aprendizado, permitindo que as crianças interajam e construam seu próprio conhecimento, autonomia, confiança e criatividade. Além disso, auxiliam as crianças a lidar com suas limitações e conflitos, oferecendo mais do que apenas diversão ou passatempo, ou seja:

O jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo social e moral (KISHIMOTO, 1997, p. 95).

Segundo Kishimoto (2002) e Froebel (1912), brincar é a fase mais importante do desenvolvimento humano, pois representa a auto ativa expressão do interno, envolvendo a manifestação de necessidades e impulsos internos. Além disso, o ato de brincar para a criança não se limita à diversão, mas desempenha um papel crucial na educação, na formação da identidade, na socialização e no desenvolvimento de suas potencialidades.

Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais (BRASIL, 1998, p. 22).

Aprender brincando é uma experiência diferente para as crianças, pois conseguem construir sua própria história, tornando-se sujeitos participativos da comunidade que pertencem. Este artigo tem como objetivo reconhecer a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil.

Portanto, podemos dizer que a aprendizagem por meio do brincar é leve para o desenvolvimento das crianças, permitindo que elas construam seu próprio repertório de brincadeiras.

O artigo está dividido em duas partes. A primeira aborda a importância do lúdico na educação. A segunda descreve as contribuições do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na

educação infantil, e por fim, são apresentadas as considerações finais, destacando que os jogos e brincadeiras na sala de aula podem ser muito divertidos, dinâmicos e prazerosos para uma boa aprendizagem.

## A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO

Conforme Piaget (1967), o desenvolvimento da criança ocorre por meio de jogos e brincadeiras. A criança necessita de envolver-se em vários tipos de brincadeiras e jogos para crescer e conquistar seu espaço.

Segundo Didonet apud Bertoldo, Ruschel (2012), “o brinquedo é apenas um suporte do jogo e do brincar, no entanto o manuseio do brinquedo que mexe com a imaginação. Mas também sem o brinquedo é muito mais difícil realizar atividades lúdicas, porque é ele que permite simular situações”.

A criança, por meio da brincadeira, desenvolve conceitos, ideias, integra percepções e realiza estimativas que contribuem para seu crescimento físico e desenvolvimento. Além disso, a brincadeira torna a aprendizagem mais agradável e transforma o cotidiano e o ambiente em que vive.

A brincadeira favorece a autoestima das crianças auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil. (BRASIL, 1998, p. 27.)

A integração de jogos e brincadeiras nas escolas de educação infantil é fundamental para o desenvolvimento das habilidades das crianças. O educador deve aplicar e orientar as atividades adequadas que promovam o aprendizado das crianças. Nesse contexto, Haetinger (2012) ressalta a importância desse aspecto. menciona que:

As experiências do brincar na escola auxiliam na formação de vínculos entre alunos e professores e certamente facilitam a aprendizagem. Brincar faz parte do desenvolvimento sadio e pleno dos indivíduos. Na educação, a brincadeira funciona como vivência ou uma simulação de experiências e conteúdo, aproximando-os do universo dos alunos. Independentemente da idade dos participantes, as brincadeiras criativas resgatam o caráter lúdico, o prazer, a alegria, o poder de imaginar e criar próprios do ser humano. ( HAETINGER, 2012, p.94).

A importância e o significado das brincadeiras são fundamentais para observar as crianças, pois permitem identificar suas limitações e compreender o que estão aprendendo, conforme ressalta Dias (2006). Por meio das brincadeiras, é possível obter insights valiosos sobre o desenvolvimento infantil.

O brinquedo é a oportunidade de desenvolvimento. Brincando, a criança experimenta, descobre, aprende e confere habilidades.

Além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporcionam o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, 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 está sendo oferecida à criança através de brincadeiras e de brinquedos garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem. (SOUZA, 2012, p.8)

Por meio do brincar as crianças conseguem expor seus sentimentos, realizar suas fantasias, lidar com seus medos e frustrações, por isso, quanto mais momentos forem oferecidos às crianças, quanto mais oportunidade ela tiver de acessar os brinquedos, maiores serão suas possibilidades de expressão de criar, de inventar, de fazer. Defendemos que todas as crianças devem ter acesso a uma educação de qualidade, que lhe proporciona boas aprendizagens.

A intervenção intencional baseada na observação das brincadeiras das crianças, oferecendo-lhes material adequado, assim como um espaço estruturado para brincar permite o enriquecimento das competências imaginativas, criativo e organizacional infantil. Cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL, 2001, p. 29).

É fundamental incentivá-los a vivenciar momentos enriquecedores, descobrindo o mundo ao seu redor e expressando-se por meio da linguagem, aproximando-se assim de novas propostas pedagógicas para a alfabetização, como destaca Kishimoto (2008). Essa abordagem possibilita que as crianças desenvolvam habilidades de leitura e escrita de forma mais eficaz, enquanto exploram ativamente o ambiente que as cerca.

“Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vista a estimular certos tipos de aprendizagens, surge a dimensão educativa” (KISHIMOTO 2008, p.36)

## **A CONTRIBUIÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O brincar é fundamental na infância para o crescimento e desenvolvimento das crianças. Por meio do brincar, a criança pode aprender de forma mais prazerosa e envolvente, relacionando os conteúdos com brincadeiras e os jogos. Dessa maneira, ela absorve conhecimento de maneira mais natural, sem perceber que está aprendendo, o que contribui significativamente para o seu desenvolvimento integral.

As crianças que brincam estão remodelando muito do conhecimento humano. Além do valor indiscutível dos esportes internos e externos para o desenvolvimento físico, mental e motor, além de tatear (que é uma forma privilegiada de se conectar com o mundo), crianças saudáveis também podem atuar no mundo e nas outras pessoas por meio da fantasia Imaginação e simbolismo ultrapassam os limites do mundo: as crianças criam o mundo e a natureza, dão forma e transformam o mundo e, agora, ela se cria e se transforma (REDIN, 2000, p.64).

O brincar, quando bem aplicado, permite que a criança expresse toda a sua personalidade e descubra mais sobre si mesma e o mundo ao seu redor. Através do lúdico, ela se motiva a alcançar seus objetivos de forma natural, simplesmente pelo ato de brincar. Além disso, a integração do lúdico no processo de ensino na educação infantil pode enriquecer significativamente as atividades, pois proporciona uma interação construtiva entre educador e criança, promovendo a construção de conhecimento e a socialização de forma lúdica e eficaz.

Por meio da brincadeira, a criança pequena exercita capacidades nascentes, como as de representar o mundo e de distinguir entre pessoas, possibilitadas especialmente pelos jogos de faz de conta e os de alternância respectivamente. Ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, seu funcionamento, os elementos da natureza e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, ao tomar o papel do outro na brincadeira, começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do

diálogo interior característico de seu pensamento verbal (OLIVEIRA, 2002, p.160).

A transição da criança para a escola envolve mudanças significativas, e nós, profissionais da educação infantil, devemos estar atentos às suas necessidades. É fundamental proporcionar experiências prazerosas por meio de jogos e brincadeiras, a fim de que se sintam à vontade e busquem interação com outras crianças. Além disso, é essencial auxiliá-las na adaptação ao novo ambiente, no qual passarão metade do seu dia, e no desenvolvimento de suas capacidades relacionadas à autoestima, pensamento, raciocínio e linguagem.

O papel dos educadores na transição para a escola é fundamental para garantir que as crianças e suas famílias tenham uma experiência positiva durante esse período de mudança. A colaboração efetiva entre os diversos envolvidos nesse processo é essencial para assegurar que a transição seja bem-sucedida tanto para as crianças quanto para suas famílias.

O Referencial Curricular da Educação Infantil (1998) destaca a importância desse período de transição e ressalta a necessidade de oferecer suporte adequado às crianças durante essa fase.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação pessoal, de se estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p.12).

Segundo Piaget (1998), a atividade lúdica é o berço da criança, sendo indispensável à prática educativa. Ele também diz que a brincadeira atua como forma de assimilação do real a imaginação do eu da criança, ou seja, ele faz uma representação através da brincadeira, transformando o real de acordo com suas necessidades.

Leal (2011), diz que na educação infantil as atividades lúdicas têm o dever de ser prioridades assim como nas atividades pedagógicas, pois é através da atividade lúdica, que a criança se prepara para a vida, aprendendo as diferenças culturais e seus valores e assimilando o mundo que ela vive e convive em sociedade.

O lúdico como um recurso pedagógico direcionado às áreas de desenvolvimento e aprendizagem pode ser muito importante no sentido de encorajar as crianças a tomar consciência dos conhecimentos sociais que são desenvolvidos durante o jogo, os quais são usados para ajudá-las no desenvolvimento de uma compreensão da sociedade positiva e na aquisição de habilidades. (RAU, 2011, p.112).

Durante o ensino lúdico na educação infantil, é fundamental que os educadores façam a seleção criteriosa de materiais adequados para atender às diferentes idades e necessidades das crianças. É essencial que eles estejam sempre atentos às metas educacionais a serem alcançadas, garantindo que os materiais escolhidos contribuam para o desenvolvimento cognitivo, social/emocional, físico e linguístico das crianças.

Os materiais utilizados no ambiente de ensino lúdico desempenham um papel fundamental no desenvolvimento infantil, impactando positivamente as diversas áreas de aprendizado. Eles proporcionam às crianças a oportunidade de explorar, experimentar e aprender de forma ativa e engajada.

Além disso, os educadores devem considerar a diversidade cultural e a adaptabilidade dos materiais, garantindo que sejam inclusivos e acessíveis a todas as crianças, incluindo aquelas com

necessidades especiais.

Portanto, a seleção cuidadosa de materiais para o ensino lúdico na educação infantil é fundamental para criar um ambiente propício ao desenvolvimento integral das crianças.

A brincadeira tem de atravessar o aprendizado escolar, deslizando e explanando a criatividade, atitude e certeza do professor. É imprescindível que os pais e educadores, se conscientizem da importância do brincar, levando-a sério, pois ela é uma ação motivadora para a criança. (VYGOTSKY, 1998, p.123).

Nesse contexto, o educador de educação infantil desempenha um papel crucial na promoção de processos de aprendizagem enriquecedoras e estimulantes para as crianças, buscando constantemente estratégias de ensino que possam desenvolver um trabalho significativo e prazeroso, ao mesmo tempo em que avalia de forma contínua o progresso e as necessidades individuais de cada criança.

Para enriquecer os processos de aprendizagem na primeira infância, o educador pode adotar diversas estratégias, tais como a promoção de interações ricas em linguagem, o estímulo ao desenvolvimento socioemocional, a criação de um ambiente de aprendizagem equilibrado e a integração de atividades lúdicas e criativas no cotidiano das crianças. Além disso, é essencial que o educador esteja atento à individualidade de cada criança e busque adaptar suas estratégias para atender às diferentes necessidades e ritmos de desenvolvimento.

A avaliação constante das crianças é igualmente importante, permitindo ao educador identificar o progresso individual, as habilidades em desenvolvimento e as áreas que demandam maior atenção. Dessa forma, o educador pode ajustar suas práticas pedagógicas e oferecer suporte personalizado para garantir o desenvolvimento integral e harmonioso.

Assim, ao buscar constantemente estratégias inovadoras e eficazes para enriquecer os processos de aprendizagem na educação infantil e avaliar o progresso das crianças, o educador contribui significativamente para a promoção de um ambiente educacional acolhedor, estimulante e propício ao desenvolvimento pleno das potencialidades de cada criança.

Brincando as crianças aprendem a cooperar com os companheiros, a obedecer às regras do jogo, a respeitar os direitos dos outros, a acatar a autoridade, assumir responsabilidades, a aceitar as penalidades que lhes são impostas, a dar oportunidades aos demais, enfim a viver em sociedade. (KISHIMOTO, 2003, p.110).

Nessa perspectiva, o lúdico na educação infantil assume um papel fundamental, constituindo-se como um investimento de grande importância para fortalecer as práticas pedagógicas e auxiliar o profissional da educação no processo de mediação. Através do brincar, as crianças têm a oportunidade de explorar, experimentar e aprender de forma significativa, contribuindo para o desenvolvimento integral em suas múltiplas dimensões.

O lúdico na educação infantil não apenas proporciona momentos de diversão e entretenimento, mas também promove a construção do conhecimento de maneira ativa e participativa. As atividades lúdicas permitem que as crianças desenvolvam habilidades sociais, emocionais, cognitivas e motoras de maneira integrada, favorecendo a construção de competências essenciais para sua formação.

Ao brincar, as crianças exploram o mundo ao seu redor, experimentam papéis e situações diversas, exercitam a imaginação e a criatividade, além de aprenderem a lidar com desafios e resolver problemas. Dessa forma, o lúdico na educação infantil não apenas fortalece as práticas pedagógicas, mas também enriquece o processo educativo ao proporcionar vivências significativas que contribuem para o desenvolvimento global das crianças.

Portanto, é fundamental reconhecer e valorizar o papel do lúdico na educação infantil como um investimento essencial para promover experiências educativas ricas, estimulantes e alinhadas com as necessidades e potencialidades das crianças em seu processo de aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entende-se a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. O lúdico é fundamental para o desenvolvimento das crianças, pois por meio do brincar, elas exploram, experimentam, e aprendem de forma natural e prazerosa. A ludicidade contribui para o desenvolvimento da criatividade, imaginação, socialização, autonomia e diversos aspectos cognitivos e emocionais.

Além disso, o lúdico promove a construção do conhecimento de maneira significativa, pois as crianças conseguem assimilar conceitos e habilidades de forma mais eficaz quando estão envolvidas em atividades lúdicas. O ambiente lúdico estimula a curiosidade natural das crianças, incentivando a exploração e a descoberta.

Portanto, é essencial que as práticas pedagógicas na educação infantil o incorporem como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Isso contribui para um aprendizado mais efetivo e prazeroso, preparando as crianças para os desafios futuros de forma mais completa.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Paulo Nunes de **Educação lúdica**. 9. Ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BERTOLDO, Janice Vidal e RUSCHEL, Maria Andrea de Moura, **Jogos, Brinquedo e Brincadeira – Uma Revisão Conceitual (2012)**.

BUENO, Elisangela. **Jogos e brincadeiras na educação infantil: ensinando de forma lúdica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Londrina. 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da educação, **Orientações Curriculares para o ensino educação infantil**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2020.

FREIRE, J. B. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física**. São Paulo, SP: Scipione, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HAETINGER, Max Gunther. **Movimento**. 1. Ed, rev..- Curitiba, PR: IESDE BRASIL, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos, brinquedos, brincadeira e a educação**. Org: 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOYLES, Janet. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução Maria Adriana Veronese – Porto Alegre: Artes,2002

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. – 7. Ed. - SP: Cortez, 2011. – (Coleção Docência em Formação).

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

REDIN, Euclides, **O espaço e o tempo da criança**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000

SOUZA, Margareth Miyuki Fukushima de. **A Importância da Ludopedagogia na Alfabetização**. Artigodisponívelem.[http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wpcontent/uplod\\_s/2014/04/Margarete-Miyuki-Fukushima-de-Souza.pdf](http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wpcontent/uplod_s/2014/04/Margarete-Miyuki-Fukushima-de-Souza.pdf). Acesso 03 mar 2024.

TEIXEIRA , C. E. J. **A Ludicidade na Escola**. São Paulo: Loyola,1995

TEIXEIRA, Sirlândia. **Jogos Brinquedos, Brincadeiras e Brinquedoteca**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2010. TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

# A TRAJETÓRIA E INCLUSÃO DO ALUNO SURDO



## THAIS DA CRUZ HEER

Graduação em Direito pelas Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU (2004) Graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2012); Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento, pela Faculdade Batista de Minas Gerais - IPEMIG (2020); Pós-Graduação em Educação Especial, pela Faculdade de Conchas (2022); Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na EMEI Dom Pedro I, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo tratar das especificidades e necessidades do aluno surdo. Ao observarmos a trajetória, o histórico do aluno surdo, entendemos as dificuldades e os desafios para alcançar os espaços que ocupam hoje, no entanto, há um longo caminho a percorrer. Muitas escolas ainda não estão preparadas para receber esses alunos, muitos professores ainda não dominam a linguagem de sinais. Há uma grande necessidade de conhecer a cultura surda, os desafios que fazem parte do seu cotidiano e assim, tecer considerações sobre a inclusão desses alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Surdez; Inclusão; Cultura.

## INTRODUÇÃO

A política educacional vigente tem como princípio básico a "Educação para Todos" tendo como meta principal a inclusão de alunos com necessidades especiais, preferencialmente no ensino regular.

Sabemos que isso não se dá de uma forma simples, pois ainda há muito despreparo, dúvidas e equívocos no que diz respeito à organização dessas escolas e dos próprios educadores.

Precisamos entender mais sobre a surdez, para que possamos elaborar métodos que facilitem o aprendizado dessas crianças.

Sabemos que os tipos de surdez podem ser considerados pelo tempo que se deu a perda auditiva, se antes ou depois da fala. Temos então a surdez pré -linguística, ou pré - lingual que é congênita ou que surgiu logo no início da infância, antes da aquisição da fala, e a surdez pós-lingual

ou pós linguísticos, que acontece depois das pessoas adquirirem linguagem.

Segundo Quadros (2006), mesmo sabendo que os surdos pré - linguísticos não tiveram nenhuma experiência mental à que possam recorrer por nunca terem ouvido som algum, ainda assim conseguem ouvir vários ruídos e ser sensíveis a vibração de toda espécie.

Para Damázio (2007) a inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.

No que diz respeito à escola, os professores devem estar preparados para atender esses alunos, seja analisando as diferentes necessidades dele no processo de aprendizagem, bem como desenvolver atividades, criar ou mesmo adaptar materiais que ajudarão a aprimorar o entendimento desses alunos.

Para Glat e Nogueira (2002 apud PRIETO, 2006,) se a pretensão é “garantir educação para todos, independente de suas especificidades”, deve-se asseverar “oferta de uma formação que possibilite aos professores analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização, no sentido de que possam dar conta das mais diversas diferenças existentes entre seus alunos”.

Os professores precisam entender a necessidade desses alunos, o que eles procuram, o que querem expressar.

## **A TRAJETÓRIA DOS SURDOS**

“A surdez sempre esteve presente na história da vida humana” (CERVellini, 2003, p.29).

Segundo Cervellini (2003) embora tenham sido negligenciados pelos registros históricos, que sempre trazem uma versão e valor vigente, os surdos sempre participaram da construção da sociedade. Assim também nas primeiras culturas e sociedades, a surdez era bastante ocorrente, seja por questões hereditárias, muitas delas causadas por relacionamentos consanguíneos, seja pela precariedade do sistema de saúde e identificação dos distúrbios e doenças

Silva (2008) afirma que na antiguidade, o surdo era considerado um ser não-humano e não educável. Aristóteles acreditava que, uma vez que estes indivíduos eram incapazes de se comunicar com os ouvintes e entre si, eles eram incapazes de receber qualquer instrução, já que para aquela sociedade o meio de instrução era a palavra articulada, falada.

Cervellini diz que nesse período era comum que tais indivíduos fossem sacrificados em rituais religiosos, abandonados, vivessem marginalizados, ou simplesmente mortos sem motivos aparentes. Essa visão do surdo como ser irracional perdurou até a Idade Média, quando os indivíduos que apresentavam esta deficiência eram privados de direitos civis, sociais e religiosos.

“O surdo não tinha direito à herança, sofria restrições religiosas e não podia se casar, a não ser que obtivesse uma dispensa do papa” (CERVellini, 2003, p.30).

A situação só começou a mudar a partir do século XVI, com o médico italiano Girolamo Cardano (1501-1576). Embora nunca tenha se engajado na educação de algum surdo, ele foi o responsável pelo rompimento com o pensamento de que estes indivíduos eram ineducáveis. Pai de um filho surdo, Cardano interessou-se por estudar a forma de comunicação destas pessoas. Para ele, a surdez e a mudez não podiam ser impedimento para a educação.

“É um crime não instruir um surdo” (VELOSO; FILHO, 2009 apud PONCHIO, 2009).

Cardano defendia que o surdo precisava aprender a ler e escrever, mas que o uso das palavras faladas não era indispensável para a comunicação efetiva deles.

As causas da surdez podem ser por casamentos consanguíneos, que transmitem à criança alguma característica genética, algum problema que as impede de ouvir, ou após o nascimento ou durante a gestação, devido a doenças, distúrbios ou acidentes, no qual, o indivíduo acaba perdendo a sua audição.

Estima-se que de 30 a 50% dos casos de surdez são hereditários, sendo que 10% das pessoas surdas possuem pais surdos (COLL; MARCHESI; PALÁCIOS, 2004, apud SILVA, 2008). Mas também é importante observar que em aproximadamente um terço das pessoas surdas não foi possível identificar a origem da surdez (SILVA, 2008). A mudez é aqui citada a fim de promover uma contextualização histórica. Atualmente, sabe-se que esta deficiência não possui relação direta com a surdez.

Segundo Gesser (2009) o termo surdo-mudo foi equivocadamente utilizado por anos para definir os surdos, pois se acreditava que, por alguns não serem oralizados, ou seja, não terem aprendido a se comunicar na língua falada, através de sons articulados, estes indivíduos eram também mudos. A mudez é a incapacidade, comprovada clinicamente, de emitir sons, uma deficiência na oralização. O surdo somente será mudo se possuir as duas deficiências distintas, atestadas por especialistas. Assim, muitos surdos podem nunca emitir sons orais, por não terem sido ensinados ou oralizados, mas não serão mudos por este fato.

Na Idade Moderna, durante o período das reformas humanísticas como o Renascimento e a Reforma protestante, a educação geral sofreu mudanças, passando a ser popular, nos idiomas regionais, e tal fato abriu a possibilidade para que o surdo fosse educado. Pedro Ponce de Leon (1510-1584), monge beneditino, é considerado o primeiro professor de surdos da história e Francisco Velasco, herdeiro do Marquesado de Berlanga, filho mais velho da Casa de Tudor, seu primeiro aluno. Este último, graças aos esforços de León, acabou por aprender a falar e escrever, podendo assim recuperar seus direitos legais à herança. A partir disso, devido aos interesses econômicos da nobreza, a educação dos surdos sofreu um grande avanço (HAGUIARA-CERVellini, 2003).

Outros grandes educadores se dedicaram à educação de surdos em várias regiões do mundo, fundamentando práticas de ensino que se tornaram marcos importantes na história da educação. Charles-Michel de L'Épée, um dos grandes nomes a se destacar com esta postura inovadora, foi responsável pela fundação da primeira escola pública para surdos, em Paris (1755), o Instituto Nacional de Surdos- Mudos (SILVA, 2008), e por inferir a Língua de Sinais como a língua natural

do surdo.

## ORALISMO

Segundo Botelho (1998) embora os surdos já utilizassem a Língua de Sinais desde a antiguidade, o Oralismo, a “arte de ensinar o surdo a falar”, como alguns educadores se referiam a ele, era o meio para obter os fins da educação até então. Com o trabalho do abade de L’Epée, começa a ganhar visibilidade uma outra forma de compreender o surdo e sua língua. A sociedade, gradualmente, passa a perceber o surdo como um indivíduo capaz de adquirir conhecimento, sem a necessidade da fala. Foi o início da ampla utilização da Língua de Sinais.

Na segunda metade do século XIX, entretanto, há um retrocesso e a Língua de Sinais passa a ser questionada. O Congresso de Milão (1880) foi responsável por estabelecer o Método Oralista como o padrão para a educação dos surdos, recriminando o uso da Língua de Sinais. Durante este período, como na pré-história, era comum ocorrer casamentos e envolvimento consanguíneos entre os membros da realeza por interesses econômicos, como a posse de terras. Tais envolvimento foram responsáveis por um alto índice de indivíduos surdos por hereditariedade na nobreza (HAGUIARA CERVELLINI, 2003).

Isto se devia à mentalidade de que só o ser humano é capaz de se comunicar, o indivíduo que possuía a capacidade de fala. O índice da incidência da surdez, apesar de variar bastante conforme o passar da história, sempre foi menor que o índice de pessoas ouvintes.

Por serem minoria, entendia-se que os surdos não eram “normais”, devendo se adequar ao mundo dos ouvintes para gozarem algum de seus direitos. Ou seja: o surdo precisava saber falar para se comunicar. Por isso que no início da educação para os surdos, os professores desempenharam grande esforço em ensinar o surdo a falar, sendo esse o principal fim da educação destes indivíduos naquela época.

Sinais, sob o argumento de que a fala é “incontestavelmente superior” aos sinais e que a utilização destes, associado à fala, acabaria prejudicando o desenvolvimento da fala e da leitura labial, em relação à precisão das ideias que se poderia expressar. (CERVELLINI, 2003, p.33).

Sobre o jogo de poder que envolve essa questão, Moura et al (1997) afirma:

A supremacia do Oralismo sobre a Língua de Sinais é considerada como uma forma de dominação em que os surdos, pertencendo a uma classe minoritária, têm de se submeter aos desejos da maioria ouvinte e igualar-se a estes a qualquer custo. (MOURA; LODI; HARRISON, 1997 apud HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p.34)

No século XX podemos perceber algumas mudanças. A primeira, favorecendo o Oralismo, foi representada pelos avanços tecnológicos, que promoveram condições melhores de diagnóstico e mecanismos de amplificação do som, a serem utilizados pelos indivíduos surdos que possuam “resíduos auditivos” (CERVELLINI, 2003, p.34).

Porém, a dificuldade em articular o som falado, especialmente para aqueles indivíduos com surdez pré-linguística, “que não têm lembranças dos parâmetros exatos do som”, fez do Oralismo um meio de frustração para os surdos, que acabavam vivendo marginalizados, em miséria, ou até mesmo considerados mudos e/ou doentes mentais. Por outro lado, com o aparecimento das re-

formas e revoluções humanísticas, houve uma crescente preocupação com o respeito aos direitos humanos e a valorização de cada indivíduo como ser.

Neste contexto os surdos passaram a ter seus direitos defendidos e reivindicados. Nos Estados Unidos, na década de 1980, teve início o movimento conhecido como Deaf Power (Poder Surdo), que garantiu o “direito a uma língua própria” e reivindicou o “direito de ser tratado como ‘diferente’, pelo ouvinte, em vez de ‘deficiente’” (HAGUIARA-CERVELLINI, 2003, p.15).

Com o fortalecimento do posicionamento da comunidade surda, desde então, a questão da Língua de Sinais como língua natural do surdo ganha contornos políticos, manifestos também na esfera da educação.

A educação do surdo hoje é também assunto que causa controvérsia dentro da chamada “educação inclusiva”. Atualmente têm sido utilizadas expressões como “indivíduos com necessidades educacionais especiais” ou “portadores de necessidades especiais”, mas ainda há bastante discussão quanto à ética na utilização destes também de “integrá-los na comunidade” (KASSAR, 2007, p.47) contempla também o indivíduo surdo, devido à especificidade de sua condição de comunicação, por conta do seu comprometimento auditivo.

Quando pensamos na exigência dos surdos em serem tratados como “diferentes”, ao invés de “deficientes”, como foi defendido pelo movimento Deaf Power nos Estados Unidos, entramos em uma discussão que reflete valores sociais e antropológicos, bem como paradigmas impostos pela sociedade sobre o conceito de “normalidade”. Por muito tempo, tendo sido tratado apenas como um deficiente, o surdo viveu à margem da sociedade, incapaz de usufruir do pleno gozo de sua cidadania. Essa visão, como já abordado acima, está embasada num “discurso da falta”, em que o indivíduo é denominado e categorizado pelo que não tem.

A “normalidade”, como foi defendida e imposta por vários séculos desde a antiguidade, passa inevitavelmente por uma concepção de o que é ser humano. Para muitas sociedades, humano era aquele que detinha os cinco sentidos (audição, visão, olfato, tato e paladar) preservados. Assim entendemos por que os surdos foram demasiadamente rejeitados pela sociedade ouvinte. E mesmo quando a educação surda começa a se estabelecer, o foco era fazer a pessoa se adequar à realidade ouvinte, como se fosse possível e necessário corrigir a surdez. É neste sentido que Skliar comenta que “o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar se como se fosse ouvinte.” (SKLIAR, 1998, p.15).

O surdo é um indivíduo de uma comunidade específica, a comunidade surda, e que convive dentro de uma sociedade geral, com várias diferenças. O termo “surdo” passa a ser preferido em relação à expressão “deficiente auditivo”, uma vez que a segunda traz uma grande carga de preconceito e discriminação. Essa visão condiz mais com a noção que se faz de “educação inclusiva” atualmente: aquela que deve ser para todos. Contudo, a realidade das práticas educacionais hoje está longe do ideal.

A falta de estruturas metodológicas e tecnológicas adequadas, de apoio à necessidade do surdo, apenas tem agravado a distância entre surdos e ouvintes nas salas de aula. O surdo no dia a dia escolar não é ainda necessariamente visto como uma pessoa de diferença linguística e cultural. Sobre esta situação, Stumpf afirma: "O que acontece na prática está longe de atender essas

indicações [propostas pelo MEC]. As dinâmicas educacionais da sala de aula e da escola estão focalizadas na língua oral e na escrita dela. O aluno surdo inserido no espaço educacional de alunos ouvintes, sem suportes adequados, vai tentar se comportar como um deles. Sua Língua de Sinais aparece pouco e desfigurada, de sua cultura não há sinais.

Os surdos não querem que contem sobre eles histórias heróicas de superação, querem que seja colocada sua capacidade virtual para uma educação que não é menos nem mais do que a dos outros, mas é diferente. (STUMPF, 2008, p.25).

O indivíduo surdo é, portanto, um sujeito com identidade própria, embora não homogênea, sendo está totalmente diferente àquela associada apenas à falta do sentido auditivo.

A pessoa surda tem um desenvolvimento de comunicação e expressão um pouco diferente do ouvinte, já que não percebe ou pouco percebe sons. Entretanto, os seus outros sentidos lhe permitem perceber o mundo e a convivência com a família e as outras pessoas vai lhe permitindo interagir com elas. Para compensar a ausência do som, os gestos e expressões faciais são vistos como o mais importante meio de comunicação do surdo.

A proposta bilíngue exige dedicação de todos os envolvidos, desde a família, passando pela escola e pelo poder público, pois terão que ser ofertadas as condições para que aconteça a inclusão do surdo na escola e na vida. Nos três primeiros anos de vida a criança já precisa ser colocada em contato com a libras e logo em seguida com a educação bilíngue.

É preciso colocar a criança em contato com as duas línguas mostrando-lhe a sua utilização em diferentes momentos e situações, visto que as línguas adquiridas são utilizadas para diferentes objetivos e funções, em contextos e ambientes específicos. (Passos, Bastos e Gomes, 2011, p. 106).

Em resumo, a educação bilíngue é atualmente o que mais se considera viável para que o surdo seja incluído e possa exercer perfeitamente sua cidadania. Dentro da escola, todo esse processo necessita imperativamente do acompanhamento do profissional que fará a mediação do aluno surdo incluso com todo o processo educacional. A presença do intérprete em sala de aula é fator decisivo no sucesso da aquisição do conhecimento, uma vez que ele fará a ponte entre ouvintes e surdos sempre que se fizer necessário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória das crianças surdas não foi algo fácil, por muito tempo desprezados e até condenados a rituais religiosos ou entregues à própria sorte. Em algumas famílias a criança surda não tinha convívio ou acesso a outras crianças, viviam solitários.

Aos poucos os surdos foram ganhando espaço, e vez. Foi uma conquista árdua e com grandes enfrentamentos.

Não foi do dia para noite que esses alunos saíram de suas casas e começaram a frequentar escolas e espaços sociais.

O processo de inclusão de uma criança surda precisa ser articulado, é necessária uma conexão entre o ensino regular juntamente com o auxílio de um especialista na sala de aula, tendo a

participação e o papel primordial da família, dando apoio e aprendendo junto para que haja comunicação com o uso da língua também em casa.

O sistema de Libras é para a comunidade surda sua língua materna, antes mesmo de qualquer idioma, não apenas um conjunto de gestos e mímicas, é composta de palavras, sinais e expressões que compõem uma estrutura própria gramatical e semântica, com suas variações conforme sua localidade, sendo assim diferente conforme o país onde esteja a pessoa, assim como ocorre na língua oral, diferenças de dialetos e características próprias.

## REFERÊNCIAS

**BRASIL. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**

**BRASIL. Lei 5.626 de 25 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.**

**GESSER, Audrei. LIBRAS? Que língua é essa? Crença e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

**MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais.** Tradução: Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

**QUADROS, Ronice Muller. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

**SACKS, Oliver W. Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos;** tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

**SILVA, Crista Soares da. Educação Musical para Surdos: Uma experiência na Escola Municipal Rosa do Povo. Artigos da Meloteca.** Rio de Janeiro, 2007.

ZYCH, Anizia C. **Os aportes da educação de surdos, decorrentes do decreto federal n. 5626/05.**  
Universidade Estadual do Centro Oeste. Irati, PR, 2008



+55 14 3198-4048  
+55 11 4444-9014  
[relacionamento@facon.edu.br](mailto:relacionamento@facon.edu.br)



**FACONNECT**