

**LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**  
ORGANIZADOR

# EDUCAÇÃO

**Dilemas contemporâneos**  
**Volume IX**



  
Pantanal Editora

2021

**Lucas Rodrigues Oliveira**  
Organizador

**Educação**  
**Dilemas contemporâneos**  
**Volume IX**



Pantanal Editora

2021

Copyright© Pantanal Editora

**Editor Chefe:** Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

**Editores Executivos:** Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

**Diagramação:** A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

### Conselho Editorial

Grau acadêmico e Nome	Instituição
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos	OAB/PB
Profa. Msc. Adriana Flávia Neu	Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois	UO (Cuba)
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior	IF SUDESTE MG
Profa. Msc. Aris Verdecia Peña	Facultad de Medicina (Cuba)
Profa. Arisleidis Chapman Verdecia	ISCM (Cuba)
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva	UFESSPA
Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo	UEA
Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu	UNEMAT
Prof. Dr. Carlos Nick	UFV
Prof. Dr. Claudio Silveira Maia	AJES
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos	UFGD
Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva	UEMS
Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos	IFPA
Prof. Msc. David Chacon Alvarez	UNICENTRO
Prof. Dr. Denis Silva Nogueira	IFMT
Profa. Dra. Denise Silva Nogueira	UFMG
Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão	URCA
Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves	ISEPAM-FAETEC
Prof. Me. Ernane Rosa Martins	IFG
Prof. Dr. Fábio Steiner	UEMS
Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza	UFF
Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez	(Colômbia)
Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles	UNAM (Peru)
Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira	IFRR
Prof. Msc. Javier Revilla Armesto	UCG (México)
Prof. Msc. João Camilo Sevilla	Mun. Rio de Janeiro
Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales	UNMSM (Peru)
Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski	UFMT
Prof. Msc. Lucas R. Oliveira	Mun. de Chap. do Sul
Profa. Dra. Keyla Christina Almeida Portela	IFPR
Prof. Dr. Leandris Argentele-Martínez	Tec-NM (México)
Profa. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan	Consultório em Santa Maria
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann	UFJF
Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior	UEG
Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos	FAQ
Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla	UNAM (Peru)
Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira	SEDUC/PA
Profa. Msc. Núbia Flávia Oliveira Mendes	IFB
Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira	IFPA
Profa. Dra. Patrícia Maurer	UNIPAMPA
Profa. Msc. Queila Pahim da Silva	IFB
Prof. Dr. Rafael Chapman Auty	UO (Cuba)
Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke	UFMS
Prof. Dr. Raphael Reis da Silva	UFPI
Prof. Dr. Renato Jaqueto Goes	UFG
Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo	UEMA
Profa. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos	IFB
Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca	UFPI
Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira	FURG
Profa. Dra. Yilan Fung Boix	UO (Cuba)
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme	UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

Ficha Catalográfica

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b> <b>(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
E24	Educação [livro eletrônico] : dilemas contemporâneos: volume IX / Organizador Lucas Rodrigues Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2021. 60p.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-65-88319-99-4 DOI <a href="https://doi.org/10.46420/9786588319994">https://doi.org/10.46420/9786588319994</a>  1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Gestão escolar. I. Oliveira, Lucas Rodrigues.  CDD 370.1
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

**Pantanal Editora**

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.  
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.  
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).  
<https://www.editorapantanal.com.br>  
[contato@editorapantanal.com.br](mailto:contato@editorapantanal.com.br)

## APRESENTAÇÃO

Com o nono volume da obra “Educação: dilemas contemporâneos”, queremos continuar refletindo sobre as questões que são caras à educação de nosso país e, assim, esperamos contribuir com estudantes e profissionais da área da educação, a fim de que os debates propostos aqui sirvam para a construção das discussões e referenciais sobre a educação.

O capítulo intitulado *Gestão educacional na incorporação das tecnologias da informação (tics) nas práticas pedagógicas* objetiva refletir sobre a função do educador gestor durante a incorporação das TICs nas práticas pedagógicas.

Já o capítulo *Língua Estrangeira: ensinando as crianças* tem o objetivo de mostrar e discutir algumas pesquisas realizadas sobre o ensino de língua inglesa para as crianças.

O texto *Arqueologia pública e sociedade: contribuições da educação patrimonial em duas escolas do entorno de um sítio arqueológico no Sul de Santa Catarina* apresentará a experiência da educação patrimonial realizado no resgate do sítio arqueológico SC-ARA-001 Zulemar Maria de Souza, de Balneário Rincão.

Em seguida, será apresentado o texto *Considerações sobre a contação de histórias e a passagem para o letramento na educação infantil*. Essa reflexão é muito relevante, pois mostra como a contação de história, uma atividade totalmente lúdica, pode contribuir com o desenvolvimento das crianças no ambiente escolar.

Por fim, o capítulo *Atuação multidisciplinar no Centro de Atendimento Educacional Especializado* irá tratar de um tema muito caro à educação nacional: inclusão. Sem dúvidas, os desafios relacionados à inclusão ainda precisam ser superados – apesar de tudo, é preciso reconhecer que já houve avanços nesse sentido.

**Lucas Rodrigues Oliveira**

## SUMÁRIO

<b>Apresentação .....</b>	<b>4</b>
<b>Capítulo I.....</b>	<b>6</b>
Gestão Educacional na incorporação das tecnologias da informação (TICs) nas práticas pedagógicas	6
<b>Capítulo II .....</b>	<b>14</b>
Língua Estrangeira: ensinando as crianças	14
<b>Capítulo III.....</b>	<b>26</b>
Considerações sobre a contação de histórias e a passagem para o letramento na educação infantil	26
<b>Capítulo IV .....</b>	<b>35</b>
Arqueologia pública e sociedade: contribuições da educação patrimonial em duas escolas do entorno de um sítio arqueológico no Sul de Santa Catarina	35
<b>Capítulo V.....</b>	<b>44</b>
Atuação multidisciplinar no Centro de Atendimento Educacional Especializado	44
<b>Índice Remissivo .....</b>	<b>59</b>
<b>Sobre o organizador.....</b>	<b>60</b>

## Gestão Educacional na incorporação das tecnologias da informação (TICs) nas práticas pedagógicas

Recebido em: 25/08/2021

Aceito em: 27/08/2021

 10.46420/ 9786588319994cap1

Aldeny Alves de Oliveira<sup>1</sup> 

### INTRODUÇÃO

A sociedade tem assistido o rápido desenvolvimento da tecnologia, as instituições de ensino estão investindo em sua modernização municiando as escolas com tecnologia avançada com o intuito de melhoria nas práticas educacionais, mas para que isso aconteça requer conhecimento, formação dos educadores e gestores, possibilitando maior interação no ambiente de ensino, obtendo resultados de aprendizagens significativos. Atualmente, as escolas ainda estão em descompasso com o avanço da tecnologia e da sociedade, é necessário um engajamento árduo, revendo valores, vontade e envolvimento de todo sistema educativo, ampliando os recursos didáticos e metodológicos, integrando rapidamente essas ferramentas para serem utilizadas no contexto escolar.

Pensar na escola como uma associação do conhecimento requer a formulação de novos modelos de educação como um pré-requisito, não tratando apenas de obter informação, mas também de garantir a reprodução, disseminação e generalização do conhecimento para todas as divisões da sociedade. Diante desse novo modelo emergente na educação, a função do educador gestor frente às novas tecnologias será diferente, ou seja, deve constituir um projeto que satisfaça tanto a demanda do mercado quanto os próprios problemas sociais, alcançando os objetivos no dia a dia.

A sociedade moderna atravessou por profundas mudanças em várias áreas na sociedade, política, economia e na ciência. Devido ao desenvolvimento da tecnologia e à transição para a chamada sociedade do conhecimento globalizada, o aprendizado contínuo faz-se necessário, em função da velocidade na geração e distribuição da informação, sendo importante na formação dos educandos, além de estabelecer como um dos principais alicerces para a concepção da sociedade, as escolas também têm a desempenho de disseminar conceitos e valores.

Devido os grandes desafios da globalização de uma sociedade, a gestão da educação requer mudanças de comportamento no processo educativo, principalmente pela incorporação das TIC na

---

<sup>1</sup> Graduação em Ciências Biológicas pela UFMT e Pedagogia pela FAERPI. Especialização em Saneamento Ambiental pela FGF, Ludopedagogia e Educação Infantil pela UCAM, Especialização em Autismo pela Dom Alberto. Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST UNIVERSITY - USA.

\* Autora correspondente: aldeny\_ufmt@hotmail.com

escola. A implementação das TIC na educação atual exige que educadores e gestores reconsiderem seus papéis diante do progresso tecnológico, frente a essa realidade e dos desafios de se trabalhar com TIC. O educador precisa entender que no passado, era o único detentor do conhecimento, e que na atualidade os educandos buscam suas próprias informações, enriquecendo seu conhecimento através da internet. Diante das múltiplas opções disponibilizadas aos educandos, o educador passa a desempenhar papel de mediador do conhecimento, propondo várias possibilidades e nortear os educandos para uma aprendizagem mais relevante para cada tipo de conhecimento / aprendizagem. O fornecimento de conhecimentos tem exercido um desempenho fundamental nos métodos de ensino e, quando as TICs são incorporadas ao cenário escolar e estendidas ao cotidiano dos educandos como um instrumento de aquisição de conhecimento, todos os participantes da escola são recompensados.

Assim sendo, o educador gestor da escola ocupa um lugar importante na organização da educação seja ela pública ou privada, pois é o responsável pela intermediação entre a escola e a comunidade e a rede que compõe o sistema de ensino. Além disso, deve garantir o funcionamento normal da escola, proporcionando aos educandos a melhor assistência pedagógica.

Dessa forma o estudo tem por objetivo refletir sobre a função do educador gestor durante a incorporação das TICs nas práticas pedagógicas escolares, apresentando resultados positivos nas práticas educacionais desenvolvidas pelos educadores durante o uso das TICs no ambiente escolar. A pesquisa bibliográfica serviu para apresentar definições sobre os principais conceitos, literatura de autores renomados e profissionais que tem se destacado no cenário global, como também utilização de revistas e sites especializados sobre tema abordado. Abordando o tema “o papel da gestão educacional na incorporação de TICs nas práticas pedagógicas escolar” “implantação das TICs nas práticas pedagógicas escolar”. Foram relacionados os artigos encontrados sobre o tema independente do ano de publicação.

## **DESENVOLVIMENTO**

### ***Função do educador gestor na incorporação das TICs na escola.***

Conforme o Guia prático para gestores educacionais (2019) Para ser capaz de representar a mudança, inovação ou melhoria de qualidade da educação, o primeiro passo é promover a integração das TICs no currículo, na vida diária da escola. A Tecnologias "integradas" significam usá-las como parte do currículo. Portanto, novas linguagens, mídias e tecnologias estão associadas ao desenvolvimento do currículo e tornando-se ferramentas de ideias, formas de diálogo e interpretação de novas linguagens culturais.

Entender a rede educacional, é um dos primeiros passos para ajustar as expectativas da equipe de gestão para o projeto a ser desenvolvido, levando em consideração os seguintes passos projetos:

- Investimento de acordo com as características do projeto a serem desenvolvidos, existência de planos e investimentos necessários para a obtenção de recursos materiais e humano, especialmente recursos técnicos.
- Aspectos jurídicos - legislação vigente sobre o projeto em estudo;
- Gestão técnica - as políticas, a infraestrutura técnica que existe ou será fornecida para a implementação dos projetos.

Para o Guia prático para gestores educacionais (2019), planejar o treinamento é entender as pessoas a serem treinadas, quais são as condições de infraestrutura e tudo o que está envolvido no treinamento. O diagnóstico inclui trabalhos de pesquisa sobre as condições gerais do meio ambiente e o desenvolvimento planejado. Ao mesmo tempo, envolve investigar os dados públicos disponíveis, a comunidade, de todos os envolvidos e organizar o registro da memória coletiva da história construída. O resgate de dados pode ser óbvio, sua análise estabelecerá uma base sólida para o estabelecimento do plano.

Integrar alguns modelos e estratégias de formação de educadores, podem ser considerados uma concepção pedagógica de cursos de formação, uma prática de ensino inovadora. As estratégias não são exclusivas, podendo ser complementadas dependendo do contexto, das metas e objetivos a serem atingidos, bem como os métodos de ensino e as percepções do papel do educador.

Segundo o Guia prático para gestores educacionais (2019), o diagnóstico pode ser determinado com o treinamento dos educadores sobre o uso das TICs no ensino? A taxa de evasão é alta? Pode melhorar a participação e persistência do aluno? Portanto, a fase da concepção visa identificar e registrar as questões levantadas, definindo os métodos de ensino e os objetivos da rede educacional, determinando o trabalho, o plano de trabalho a ser realizado. Para concretizar essas mudanças, é necessário apoiar o desenvolvimento das percepções dos educadores sobre suas próprias práticas e fazê-los perceberem que são protagonistas e serão capazes de analisarem criticamente as contribuições que a tecnologia proporciona no desenvolvimento do seu trabalho, dessa forma acaba provendo aos educandos experiências educacionais significativas e relevantes.

Transformar a prática do educador em um treinamento prático e ativo, acaba auxiliando a livrar-se das correntes do ensino tradicional combinando um ou mais modelos ou estratégias de treinamento. De tal modo, levará algum tempo para os educadores adotarem as TICs no contexto escolar, assim, ao considerar que alguns educadores podem estar em estágios diferentes, é importante saber em que estágios cada um se encontra, somente assim os gestores saberão o que propor para os cursos formativos adequando-os para cada grupo, assim, a organização do módulo de formação pode proporcionar diferentes atividades para cada perfil ou especificidade.

Aos gestores escolares incumbem a competência de planejar, liderar, tomar a iniciativa, criar espaço, refletir e experimentar, pois a gestão escolar abrange a capacidade de mobilização num espaço participativo e coletivo promovendo o cumprimento dos objetivos educacionais por meio de participação ativa e apropriada. Uma gestão participativa procura estabelecer uma estrutura essencial para a sobrevivência da escola, as relações de cooperação tornam-se um importante instrumento para a superação de conflitos internos e mudanças nas relações de trabalho, exigindo que os gestores e demais funcionários tenham uma perspectiva global, entendendo que seus trabalhos são de grande relevância na organização como um todo.

Como afirma Libâneo (2004), a gestão escolar visa o conhecimento de organização, capacidades e métodos necessários para uma ação efetiva. Participar na tomada de decisões e ações destinadas a atingir os objetivos educacionais; compreender a relação entre os princípios gerais do princípio escolar; desenvolver conhecimentos e habilidades para analisar o ambiente de trabalho, deparar e resolver problemas, remodelar as práticas diante de situações novas ou inconsideradas; participar do planejamento escolar, organização e treinamento de gestão.

A incorporação das TICs nas escolas estão trazendo um grande desafio para os gestores e educadores, precisam estar à frente para o projeto tenha sucesso dentro da escola, incentivando, trazendo formação adequada para sanar as dúvidas, observando os pontos fortes e fracos, dessa forma, participam ativamente do processo de transformação do mundo, neste momento é um dos principais desafios da educação, da escola e da prática docente, relacionando-se à forma de acesso e realidade na prática docente. Criando um ambiente potencializador de ensino e aprendizagem

De acordo com a pesquisa de Almeida (2004), a inclusão das TICs nas escolas ajuda a ampliar o escopo na aquisição de informação e promover a criação de comunidades de aprendizagem colaborativa, propiciando à construção de conhecimento, comunicação, educação continuada, administração, ensino e gestão da informação. Valendo-se da tecnologia como mediadora na construção do conhecimento subjetivo ou coletivo.

Para Almeida & Bertencello (2011), vivemos em um mundo digital, sempre nos mantendo em contato com outras pessoas, isso é sempre acompanhado pela adição de vários formatos de mídia e equipamentos, agregando assim novas funções de comunicação. Utilizar recursos de comunicação e informação possíveis em nosso cotidiano, principalmente a tecnologia da web, que utilizamos para realizar transações, ouvir música, assistir a vídeos, acessar notícias, comunicar, conversar, compartilhar, informar e gerar informações. Na educação contemporânea não poderia ser diferente, inserir as TIC integradas ao currículo, na modernização da escola com uso dessas tecnologia avançadas é requisitos básico necessário, para a escola e expressar plenamente no domínio da educação, evoluindo no desenvolvimento das atividades práticas pedagógicas, trazendo para essa geração de educandos a escola que todo aluno quer ter com as TICs educacionais ativas, facilitando o aprendizado e proporcionando

melhores conteúdo no desenvolvimento das aulas. Combinando conteúdos básicos, métodos e experiências anteriores desenvolvidas entre educadores e educandos, estabelecidos prioritariamente por meio de tecnologia digital.

Rezende (2002) relata, é necessário mudar conceitos e algumas crenças enraizadas, pois o ingresso de novas tecnologias na educação não significa que os educadores tenham novas práticas de ensino, assim Lèvy (1999) nos faz refletir sobre a inclusão da tecnologia na prática docente, precisam ser pensadas, considerando que as novas tecnologias representam mudanças na mentalidade social e na cultura, observá-las e analisá-las, não quer dizer usar a tecnologia a todo custo, mas de uma mudança consciente e intencional de civilização, que questiona profundamente a forma institucional, a ideologia e a cultura do sistema educacional tradicional, especialmente o papel dos educadores e dos educandos. Por outro lado, é necessária a interação educador-educando em que os educandos terão oportunidade de construir seu conhecimento permitindo-os serem protagonista de seu próprio aprendizado.

Conforme explana Karsentil (2010), introduzir essa inovação tecnológica sem mudar o resto da escola ou a pedagogia ali praticada, é um verdadeiro desafio, integrar as TICs na escola será um problema, a pedagogia que vai além das condições físicas e da vontade ligada à necessidade de mudanças nos métodos de ensino. Assim, a tecnologia digital e recursos de telecomunicação provenientes das TIC proporciona a perspectiva aumentando a probabilidade das oportunidades educacionais, usando-as em práticas inovadoras propiciando mudanças nos conceitos do conhecimento ou na aquisição do conhecimento. Ainda de acordo com o autor, esse método quase não mudou, compreende-se que algumas instituições de ensino superior continua usando a mesma forma de didática do século XX, essa iniciativa deveria partir dos cursos de graduação, incentivando os futuros docentes a ter uma melhor qualificação e desempenhar seu papel docente de forma diferente, com conhecimentos, qualidade, desempenho, mas o que se ver, é que as instituições de ensino superior estão sucateadas, sem investimentos em tecnologia de qualidade, os graduandos aprendem praticamente somente as teorias das disciplinas, saindo sem nenhuma base aprofundada sobre as TICs na escola, ao ir para ao mercado de trabalho sofrem pois algumas instituições estão equipadas com tecnologias nas práticas docentes.

### ***Incorporação das TICs nos métodos educacionais dos educadores***

As TICs participam ativamente do método de transformação do mundo, sendo, portanto, um dos principais desafios da educação, da escola e da prática docente, relacionando-se à forma de acesso e como são utilizadas na prática docente. Moran (2000 p. 32) destaca que todo educador “pode encontrar a forma mais adequada de integrar diversas tecnologias de informação e comunicação em diversos métodos e procedimentos [...] aprendendo a dominar a comunicação interpessoal / grupal e audiovisual”. Favorecendo a comunicação entre educando e educadores para a construção do conhecimento coletivo, utilizando-se da Tecnologia da Informação, potencializando um ambiente de aprendizagem.

Incorporar as TICs na educação exigirá novas habilidades e novas atitudes dos educadores para promover o desenvolvimento do ensino voltado para a formulação de métodos nos ambientes de aprendizagem. Ao aprender a usar as TICs, o educador tem um papel fundamental, ser capaz de usar e mostrar quais são os benefícios no processo educacional. Nesse caso, é necessário que os educadores percebam que os educandos dessa nova geração, estão ligados a todo momento no mundo tecnológico diferente das gerações anteriores, dessa forma as possibilidades e necessidades são diferentes, e um novo costume deve ser inserido.

Segundo o Guia prático para gestores educacionais (2019), há um grande número de recursos de educação digital (como software, plataformas, Conteúdo e hardware), que o educador pode usar no ensino e aprendizagem, editores de texto plataformas, ferramentas como lousa eletrônica, projetor multimídia, tela interativa; dispositivos portáteis; ferramentas maker, kit de robótica, impressora 3D e dispositivos de realidade virtual, não esquecendo que a escolha dos recursos devem ser consistente com o problema educacional da comunidade.

Para Arruda (2012), o processo de ensino e aprendizagem pode se beneficiar com o uso da tecnologia, os educadores serão capazes de desenvolver seus métodos de ensino, estratégias, repensar os métodos de ensino criando um novo ambiente de aprendizagem. Por outro lado, os educandos podem: mudar o andamento da aprendizagem para melhorar seu desempenho no uso do conhecimento, transformar sua disponibilidade e relação com os educadores e com o processo de aprendizagem. Ainda usando os pensamentos do autor Arruda o mesmo adverte que usar as TICs como uma estratégia de aprendizagem em planos de aula ou cursos, é geralmente uma "motivação do educando para aprender ou um provedor de modernização da escola, ao invés de ampliar os desafios ambientais e propor soluções. As estratégias de aprendizagem são mais ampla gama de alunos "(ARRUDA, 2012, p. 36).

## **CONSIDERAÇÃO FINAIS**

As novas tecnologias existem em todo o campo social, como também nas salas de aula, onde os educadores assumem a tarefa de induzir nos educandos a capacidade de se adaptar às constantes mudanças. A formação dos educadores é essencial para aumentar a possibilidade de aperfeiçoar o manuseio, os conhecimentos das ferramentas adquiridas pela escola, potencializando sua utilização em benefício do aprendizado e conseqüentemente mudanças na sociedade.

As mudanças na política e as ações dos gestores são necessárias, só assim a implantação das TICs na escola terá sucesso. Os gestores escolares desempenham um papel importante na implementação das TICs, sendo responsáveis pela eficácia da escola a partir desses recursos, tendo em vista as dificuldades de inclusão e adaptação das TICs no contexto escolar, mas, após superadas as dificuldades, além de contar com a modernização do processo escolar, a educação também ganha algumas vantagens, flexibilidade de tempo, atratividade, espaço e otimização de atividades.

Os gestores escolares que estão comprometidos com a inovação escolar deverão orientar seus educadores para as práticas, refletindo sobre a grande contribuição que a tecnologia pode oferecer ao processo de ensino, pois, sabemos que somente os recursos tecnológicos não farão mudanças, dessa forma, faz-se necessário o envolvimento de toda comunidade. Com as adversidades que o tempo e o momento enfrentam, a mudança brusca foi obrigatória na educação, para que os educadores continuassem a disponibilizar o conhecimento, em serviço essencial para a comunidade, assim, percebe-se que a educação avança para o século XXI, incorporando as TICs nas práticas educacionais.

Os educadores devem analisar, questionar e avaliar permanentemente as estratégias de ensino, visando melhorá-lo e desenvolver-se na sua carreira profissional refletindo sobre sua própria prática pedagógica ou prática coletiva, criando uma atmosfera com diálogo, crítica, participação e colaboração, para que os educadores encontrem suporte nas práticas educacionais.

A relevância desse tema e de sua importância na comunidade e no âmbito escolar com caráter inovador, propõe grandes desafios para os educadores na implementação das TICs nas práticas educacionais, para a construção de uma rede de comunicação, pesquisa, formação e aprendizagem, podendo continuar o estudo num futuro bem próximo com outras pesquisas abordadas com críticas mais aprofundada, proporcionando aos pesquisadores maiores informações e conhecimentos.

## **REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA**

- Almeida ME (2004). O papel do gestor escolar na incorporação das TIC na escola. Experiências em construção e redes colaborativas de aprendizagem. São Paulo: PUC.
- Almeida ME; Bertonecello L (2011). Integração das tecnologias de informação e comunicação na educação: novos desafios e possibilidades para o desenvolvimento do currículo. Anais...X Congresso Brasileiro de Educação. Curitiba: PUC-PR.
- Arruda HP de B (2012). Planejamento de aula e uso de tecnologias da Informação e Comunicação: percepção de docentes do Ensino Médio. Doutorado em Educação: currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.
- Guia prático para gestores educacionais (2019). Desenvolvimento de competências digitais de professores. BNDES Educação Conectada Implementação e uso de tecnologias digitais na educação; CIEB: Centro de Inovação para Educação Brasileira. [https://cieb.net.br/wpcontent/uploads/2019/07/CIEB\\_GUIA-PR%C3%81TICO\\_-2019.pdf](https://cieb.net.br/wpcontent/uploads/2019/07/CIEB_GUIA-PR%C3%81TICO_-2019.pdf) acesso dia 15 de abril de 2021.
- Karsentii T (2010). As tecnologias da informação e da comunicação na pedagogia. In: Tardif, Maurice. Gauthier, Clermont. A pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis RJ: Vozes.

Lèvy Pierre (1999). Educação e cibercultura In: Cibercultura. São Paulo: Editora 34. Disponível em: <[www.ufjf.br/grupar/files/2014/09/educacao-e-cibercultura\\_P-Levy-1.doc](http://www.ufjf.br/grupar/files/2014/09/educacao-e-cibercultura_P-Levy-1.doc)> Acesso em 19 de abril 2021.

Libâneo JC (2004). Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa.

Moran JM (2000). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: Moran Masetto & Behrens. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. 16ª ed. Campinas: Papirus.

Rezende F (2002). Pesquisa em Educação em Ciência. As novas tecnologias na Prática Pedagógica sob a Perspectiva Construtivista. Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, UFRJ, Rio de Janeiro; 2(1): 1-17.

## Língua Estrangeira: ensinando as crianças

Recebido em: 01/09/2021

Aceito em: 08/09/2021

 10.46420/9786588319994cap2

Keyla Christina Almeida Portela<sup>1</sup> 

Marcia Dayana Fernandes<sup>2</sup> 

Tatiane de Oliveira<sup>3</sup> 

### INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Estrangeira para Crianças (LEC) é uma realidade em todo o país. É possível perceber uma grande quantidade de escolas que ofertam aulas de LEC, principalmente na rede privada (Pires, 2011).

Hoje, vive-se em contato em uma sociedade globalizada, ou seja, em contato com distintas culturas e línguas, muitas vezes a comunicação dessas culturas ocorre por meio da língua inglesa.

Com isso, está se tornando mais comum e mais precoce o interesse pelo aprendizado de uma língua estrangeira (Rocha, 2006).

Todo ano percebe-se o aumento de oferta de curso de inglês para crianças, tanto em escolas de educação infantil quanto em instituições de idiomas. Esse aumento de cursos vem sendo estudado por pesquisadores como Carvalho (2007), Tombosi (2007), Tonelli (2008), Souza *et al* (2008), entre outros.

Diante desse fato, busca-se contribuir com pesquisas sobre o ensino de língua estrangeira para crianças (LEC), este artigo visa mostrar e discutir algumas pesquisas realizadas sobre o ensino de língua inglesa para as crianças. Este artigo está dividido em três partes. Primeiramente tenciona-se apresentar alguns trabalhos realizados por pesquisadores da área de língua estrangeira para crianças e trazer os conceitos da abordagem comunicativa que mostra que o aluno deixa de ser um mero receptor para tornar-se o responsável pelo seu aprendizado.

Em seguida, consta a metodologia utilizada para alcançar os objetivos deste trabalho. Para finalizar, são tecidas as considerações a partir das pesquisas sobre o ensino da língua estrangeiras para crianças no Brasil.

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP. Mestre em Educação. Licenciada em Letras, Licenciada em Pedagogia e Secretariado Executivo. Docente do Ensino Superior – IFPR.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação (UFMT). Mestre em Educação (UFMT). Docente do Ensino Superior – IFMT.

<sup>3</sup> Mestre em Gestão do Conhecimento (UNICESUMAR); Especialista em Gestão Empresarial (UNINOVE); Bacharela em Secretariado Executivo (UNILAGO). Docente do Ensino Superior – IFMT.

\* Autora correspondente: keyla.portela@ifpr.edu.br

## **LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS**

O êxito no ensino de língua estrangeira para crianças (LEC) ocorre por meio das influências que acontecem na sala de aula para um resultado significativo, pois uma boa interação com as crianças é suma importância para que ocorra uma aprendizagem e desenvolvimento (Vigotsky, 1987).

Uma metodologia de aprendizagem, por meio da interação, leva para uma formação do conhecimento entre estudante e docente e seus colegas. Para Lima (2008) a concepção do contato envolve dificuldades e sucessos no entendimento e no consenso das distintas perspectivas das crianças e no controle da interação por parte delas.

No Brasil, ensinar idiomas para crianças inicia-se no primeiro ciclo do ensino fundamental, principalmente, a língua inglesa. É a partir daqui que a criança expande a sabedoria de si própria e do mundo em que vive, aumenta uma visão assertiva e crítica dos distintos meios culturais e sociais, o que auxilia a integração de uma sociedade recém construída pelo uso da tecnologia e informação, com a intenção de firmar sua autoestima, o que auxilia a agir e a comunicar em uma língua estrangeira no meio social plurilíngue e pluricultural do qual está inserida.

Diante do exposto, a oferta de uma língua estrangeira nos primeiros anos escolares poderia estar relacionada a uma reconceitualização da infância (Oliveira, 2020). Aprender uma língua estrangeira no começo da vida, nos dias de hoje, não demonstra, dar início a um processo de preparo do aluno para a vida adulta, mas sim, pode ajudar a inseri-lo em um espaço social, consentindo atuar e interagir em um mundo como componente desse mundo enquanto criança, auxiliado pelo desenvolvimento e acesso tecnológico.

Para que o ensino da língua estrangeira tenha a possibilidade de ser significativo para a criança, a maioria das escolas poderia modificar a visão processual da infância e passar a dar mais valor a presença e a importância política, social e cultural do aprendiz no atual momento.

## **ABORDAGEM COMUNICATIVA**

Quando se fala sobre abordagem comunicativa depara-se com os métodos comunicativos que possuem algumas especificidades, ou seja, o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira (Portela, 2006).

O ensino comunicativo traz consigo as tentativas de aprender utilizando-se atividades de real interesse e/ou necessidade do aprendiz para que ele consiga a utilizar para alcançar os objetivos de interação com outros falantes-usuários. Além disso, este ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender uma outra língua, embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicação de regras e da prática rotineiras dos subsistemas gramaticais, como o dos pronomes, as terminações de verbos (Almeida Filho, 1998).

Portela (2006) apud Numan apud Brown (1994) lista cinco características da abordagem comunicativa:

- \* uma ênfase no aprender a comunicar-se por meio da interação com a língua-alvo;
- \* a introdução de textos autênticos na situação da aprendizagem;
- \* a provisão de oportunidades para os alunos, não somente na linguagem, mas também no processo de sua aprendizagem;
- \* uma intensificação das próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes na contribuição para aprendizagem em sala de aula;
- \* uma tentativa de ligar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com ativação da linguagem fora da sala de aula (Portela, 2006).

Contudo, o método comunicativo segue alguns padrões metodológicos que ajuda na aprendizagem do estudante, isto é, executa uma continuidade de atos como os de cumprimentar, socializar casualmente, experiências com auxílio de um objeto ou representação gráfica.

## **A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA**

Para compreender o uso comunicativo de uma língua, é essencial a percepção dos assuntos que se relacionam a competência comunicativa do estudante de língua estrangeira.

Terrel (1977) argumenta convincentemente que as estratégias comunicativas são cruciais nos estudos iniciais da aprendizagem de uma segunda língua. Duas possíveis objeções no ensino de tais estratégias na aula de língua estrangeira (LE) são que são universais e se adquirem com a língua materna. Entretanto, Canale e Swain (1980) comentam que mesmo a estratégia geral como é a paráfrase, de fato, uma estratégia universal se usa na comunicação da língua materna, e se deve ensinar aos aprendizes como esta estratégia pode ser aplicada na LE.

Embora haja um consenso entre alguns pesquisadores como Lima (2012), Oliveira (2020) e Motter (2007) sobre a importância da competência estratégica no desenvolvimento da interlíngua no que diz respeito ao sucesso do aprendiz em sua comunicação na língua-alvo, essa competência tem se apresentado como um ponto bastante controverso na literatura da área.

Considerada por Tarole (1981) como componente fundamental da competência comunicativa, a competência estratégica pode ser definida como a habilidade de transmitir ou compreender com sucesso uma mensagem. Ainda, de acordo com estes autores,

o domínio das habilidades estratégicas em uma língua está relacionado a habilidade de transmitir informações para um ouvinte e, de formar correta, interpretar as informações recebidas. Além disso, inclui o domínio das estratégias de comunicação, usadas para lidar com problemas que podem aparecer durante a transmissão dessas informações (Tarole, 1981).

O método comunicativo, segundo Tarone (1981), teve como ênfase a “função da linguagem”, e sua teoria da aprendizagem possui alguns princípios, tais como:

- a) Aprendizagem que envolvia atividades de comunicação real;

b) Atividades em que a linguagem era voltada para habilidades de aprendizado.

Littewood (1984) demonstra alguns tipos de atividades e técnicas que são utilizadas no método comunicativo. Atividades comunicativas funcionais, no qual o aluno desenvolve uma habilidade linguística, mas que envolve a comunicação; atividades de interação social, tais como: conversação, seções de discussão, diálogos e brincadeiras.

Dentre os princípios da abordagem comunicativa por Canale (1983) pode-se destacar o conhecimento das necessidades de comunicação, levar em conta as necessidades dos alunos, colocando-os em situação real de comunicação e a interação da cultura da língua estrangeira com o conhecimento geral do aluno.

Entretanto, é importante lembrar que enquanto os métodos baseados na gramática quase sempre excluía o conhecimento comunicativo, os métodos comunicativos acreditam que a gramática deva estar a serviço da comunicação, ou seja, enquanto realizam a comunicação, preocupados em manter uma conversa significativa, inconscientemente, os estudantes aprendem as regras gramaticais.

Outro ponto a ser comentado é a divisão de ensino de uma língua estrangeira em 4 habilidades (falar, entender, ler e escrever uma língua) (Canale, 1983). Ao longo dos anos, com os avanços das metodologias, sempre se deu uma maior ênfase a um ou outro tipo de habilidade.

Os métodos comunicativos, por sua vez, que veem a língua como um meio de comunicação e acreditam que saber a língua significa ser capaz de se comunicar por meio dela, consideram esta visão das habilidades de uma maneira diferenciada (Rocha, 2006).

Alguns objetivos gerais da abordagem comunicativa foram definidos por Piepho (1981), que determinou os seguintes níveis de aplicação da língua:

- 1) a nível de conteúdo, que aborda a língua como um meio de expressão;
- 2) a nível linguístico e instrumental, que aborda as variações que ocorrem com o significado das palavras quando a comunicação se dá em diferentes situações, a partir de diferentes interlocutores, que por sua vez, possuem diferentes ideias e formas de expressão;
- 3) a nível de afetividade de relacionamentos e de conduta, que aborda a língua como um meio de expressar valores e julgamentos sobre si mesmo e sobre os outros;
- 4) a nível de necessidades individuais do aprendizado, que estimula o estudante;
- 5) a nível educacional geral (ensino fundamental ao ensino médio), que aborda os alvos linguísticos e extralinguísticos da língua dentro do currículo escolar (Piepho, 1981).

Estas propostas de Piepho (1981) têm como objetivos gerais aplicáveis a algumas situações de ensino, porém diversos linguistas propunham outros objetivos, fazendo surgir assim, polêmicas na discussão do programa de ensino comunicativo, o que acabou gerando, como já foi mencionado, diversos métodos comunicativos que envolvem inúmeras atividades.

Almeida Filho (1998) destaca que sempre envolveu a competência comunicativa, alguns de maneira mais tradicional e outros aprimorando o ensino, propondo atividades de conversação, diálogos,

teatros, debates, confirmando que o papel do aluno é de negociante, entre si mesmo, o processo de aprendizado é o objeto do aprendizado.

## **DIRETRIZES PARA UM ENFOQUE COMUNICATIVO**

Um enfoque comunicativo é, por tanto, um enfoque integrador no objetivo principal de preparar e animar os aprendizes a explorar de uma forma limitada sua competência comunicativa de uma segunda língua com o propósito de realizar e participar de situações reais de comunicação. Ao pensar na qualidade da comunicação nas etapas iniciais da aprendizagem de uma segunda língua dependerá enormemente da competência comunicativa do aprendiz em sua língua, a motivação, a atitude dos professores, alunos e o uso afetivo de estratégias de comunicação por parte do aprendiz nas situações de comunicação.

Para Canale e Swain (1980), há cinco diretrizes que podem explicar de uma maneira mais completa a aprendizagem de uma segunda língua.

a) Extensão das áreas de competência: o enfoque comunicativo deve facilitar a “integração” das competências por parte do aluno e dar uma importância maior a uma área de competência através do programa de ensino de segunda língua.

b) Necessidades de comunicação: o aprendiz deve estar em contato em situações comunicativas autêntica e contato com falantes nativos.

c) As habilidades do aprendiz em sua língua materna: principalmente nas primeiras etapas da aprendizagem da segunda língua, deve-se fazer uso das habilidades de comunicação que o aluno desenvolveu no uso de sua língua materna e que são comuns nas habilidades da segunda língua.

d) Interação significativa e realista: o aprendiz de segunda língua deve ter oportunidades de tomar parte em interações comunicativas com falantes competentes (isto é, responder as necessidades e interesses de comunicação em situações reais da segunda língua).

e) Enfoque por meio do currículo: o objetivo principal de um curso de segunda língua voltado para a comunicação é proporcionar aos alunos a informação, prática e muita experiência para satisfazer as necessidades comunicativas, além de, ensinar os aprendizes sobre a linguagem e a cultura do país da língua a ser aprendida.

A abordagem comunicativa possui, também, uma outra característica que a diferencia dos métodos habituais: são poucas as restrições e as proibições. Não se proíbe a gramática, não se proíbe a tradução, se tolera um certo nível de erros. O critério moderador em todo o processo deve ser o domínio da finalidade última da linguagem que é a concentração na mensagem e a transmissão do conteúdo relevante para o interlocutor.

É importante reafirmar que a habilidade comunicativa se desenvolve por meio de processos internos do estudante e eles somente podem acontecer se os estudantes têm motivação e oportunidades para expressar sua própria identidade e para relacionar-se com as pessoas ao seu redor.

## **OS MÉTODOS COMUNICATIVOS E A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNO**

Conforme a citação dada por Almeida Filho (1998), com a ênfase no processo da comunicação, ao invés do domínio das formas de linguagem, o estudante assume um novo papel de negociante, que emerge da interação do mesmo com o grupo de estudo e com os procedimentos e atividades em sala de aula. Ao invés de um simples repetidor de fórmulas, o aluno passa a se integrar ao aprendizado de forma que quanto mais ele contribui, mais ele ganha, aprendendo assim de uma maneira interdependente.

Enquanto ao aluno cabe este papel de cooperação e integração no ensino, o professor assume vários papéis que o diferenciam do antigo professor, que assumia as metodologias anteriores aos métodos comunicativos.

Segundo Breen e Candlin (1980), citados por Richards e Rodgers (1986) o professor tem dois papéis principais. O primeiro papel é o de facilitador do processo de comunicação entre todos os participantes da aula e entre esses vários participantes e os vários textos e atividades, levando o professor a atuar como um guia dentro dos procedimentos e atividades em sala de aula. O segundo papel é o de representar um participante independente dentro do grupo de ensino-aprendizado, buscando a organização dos recursos que auxiliarão no desenvolvimento das habilidades dos alunos. Além desses papéis, Breen e Candlin (1980) apud Richards e Rodgers (1986, p. 78) afirmam que “o professor ainda assume um terceiro papel importante, que é o de pesquisar e aprender para contribuir com um conhecimento apropriado, estando atualizado com as experiências de aprendizado que auxiliam no ensino.”

Uma contribuição importante, sobre a relação professor aluno, é dada por Leffa (1988) que coloca que os métodos que seguem a abordagem comunicativa

defendem a aprendizagem centrada no aluno não somente em termos de conteúdo, mas também nas técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação dos mesmos e acatando sugestões (Leffa, 1988, p. 227-228).

Diante disso, o professor assume o papel de analista quando se torna responsável em determinar e responder aos estudantes quais as necessidades do aprendizado de uma língua estrangeira. Isto pode ser feito informalmente e pessoalmente através de sessões com os estudantes onde o professor faz questões para descobrir as percepções dos mesmos, o seu estilo de aprendizagem e o alvo do aprendizado. Esta análise também pode ser feita formalmente, onde o professor esforça-se para criar no estudante uma motivação individual para que o estudo da linguagem atenda às necessidades do estudante.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa teve o intuito de mostrar e discutir algumas pesquisas realizadas na área de ensino de língua inglesa para as crianças.

Para alcançar o objetivo proposto utilizou-se da abordagem qualitativa que segundo Minayo (1994, p. 22) surge diante da “impossibilidade de investigar e compreender, por meio de dados estatísticos, alguns fenômenos voltados para a percepção, a intuição e a subjetividade”. Corroborando, salienta Godoy (1995),

[...] a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995).

Em relação aos procedimentos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental visando uma revisão sistemática da produção científica sobre o tema proposto.

Para Lakatos e Marconi (2003), o conceito de pesquisa bibliográfica abrange vários aspectos,

[...] a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc, até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, que publicadas, que gravadas. [...] Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (Lakatos, Marconi, 2003).

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica possibilita um aprofundamento do objeto de estudo, embasando, complementando ou respondendo questões referentes ao tema proposto, auxiliando, contudo, na construção da pesquisa, abrindo espaços para novas observações e indagações. Contudo, a pesquisa bibliográfica também se caracteriza de uma fonte secundária, pois o levantamento da bibliografia é de assunto que já foram publicados anteriormente (Lakatos e Marconi, 2003).

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica possibilita um aprofundamento do objeto de estudo, embasando, complementando ou respondendo questões referentes ao tema proposto, auxiliando, contudo, na construção da pesquisa, abrindo espaços para novas observações e indagações. Contudo, a pesquisa bibliográfica também se caracteriza de uma fonte secundária, pois o levantamento da bibliografia é de assunto que já foram publicados anteriormente (Lakatos e Marconi, 2003).

A pesquisa documental foi utilizada para analisar os trabalhos realizados na área de língua estrangeira para crianças.

De acordo com a autora Oliveira (2007.p. 69), a pesquisa documental [...] caracteriza-se pela busca de “informação em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”.

Vale salientar que a pesquisa documental vai ao encontro da pesquisa bibliográfica, no entanto, há um item díspar na natureza das fontes: a pesquisa documental remete a materiais que ainda não

passaram por um tratamento analítico, isto é, fontes primárias<sup>4</sup>, enquanto a pesquisa bibliográfica refere-se a contribuições de distintos autores sobre o tema, abordando as fontes secundárias.

A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa de artigos publicados em revistas na área de Letras e Educação, na internet, sendo algumas classificadas pelo webqualis por A4, B2, no período de 2012 a 2018, buscando verificar a quantidade de estudos sobre língua estrangeira para crianças. Foram encontrados 8 artigos conforme a ser demonstrado no item a seguir.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

O objetivo deste trabalho foi de mostrar a quantidade de pesquisas realizadas sobre o ensino de língua inglesa para as crianças em algumas revistas científicas nas áreas de Letras e Educação com classificação de impacto pela webqualis. A Tabela 1, mostra a quantidade de artigos publicados e a classificação de cada uma.

**Tabela 1.** Artigos sobre língua estrangeira para crianças em revistas. Fonte: Elaborada pelas autoras (2019).

Revistas	Classificação Webqualis	Nome do artigo	Ano de publicação
Ensiqlopedia	Sem classificação	O ensino de língua inglesa para crianças	2012
Entrelinhas	B2	Ensino de língua inglesa para crianças: sim ou não? As crenças de uma família em relação às línguas adicionais	2013
Revista estação científica	Sem classificação	O processo de aquisição de um segundo idioma em crianças e Adultos	2015
Sem nome	Sem classificação	O ensino da língua inglesa na educação infantil	2016
Disciplinarum Scientia	B3	O ensino da língua inglesa na educação infantil: “estamos sendo preparados para isso?”	2016
Sem nome	Sem classificação	O ensino de língua inglesa para crianças da educação infantil na Rede pública e a implementação de políticas públicas adequadas A este contexto	2017
Revelli	B2	Ensino de língua inglesa para crianças: um olhar sobre o desenvolvimento de atividades	2017
Revista X	A4	A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental: reflexões acerca da	2018

<sup>4</sup> As fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador (a) que analisa. Por fontes secundárias compreende-se a pesquisa de dados de segunda mão, ou seja, informações que foram trabalhadas por outros estudiosos e, por isso, já são de domínio científico, o chamado estado da arte do conhecimento (Sá-Silva et al., 2009).

obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas
--

Na tabela 1 é possível verificar os nomes das revistas que tiveram publicação sobre o ensino de língua inglesa para criança, a classificação da revista conforme a Webqualis e o ano de sua publicação. Nota-se que o ano de 2014 não foi encontrada nenhuma publicação sobre o tema.

Na sequência, passou-se a analisar mais profundamente cada trabalho buscando aqueles que realmente falavam sobre o tema em questão.

**Tabela 2.** Aprofundamento dos assuntos abordados nos artigos. Fonte: Elaborada pelas autoras (2019).

Artigos	Assuntos abordados
1 O ensino de língua inglesa para crianças	- A idade ideal para o aprendizado de uma língua estrangeira; - A hipótese do período crítico; - Meu filho está aprendendo?
2 Ensino de língua inglesa para crianças: sim ou não? As crenças de uma família em relação às línguas adicionais	- Teorias e mitos sobre o ensino/aprendizagem da Língua Adicional; - Hipótese do Período Crítico; - Teoria do Filtro Afetivo; - Dificuldades e desafios do ensino e da aprendizagem de Língua Adicional na Infância
3 O processo de aquisição de um segundo idioma em crianças e Adultos	- O Construtivismo de Piaget; - O Socioconstrutivismo de Vygotsky; - A Psicogenética Walloniana; - O Inatismo de Chomsky; - O Método Natural de Stephen Krashen e Tracy Terell (Natural Approach); - A Abordagem Lexical de Michael Lewis (The Lexical Approach); - O Método de Resposta Totalmente Física de James Asher (TPR).
4 O ensino da língua inglesa na educação infantil	- Aquisição da primeira língua; - Teoria Behaviorista; - Teoria Inatista; - Teoria interacionista; - Teoria behaviorista (Contrastive Analysis Hypothesis - CAH); - Aquisição da segunda língua; - Hipótese do “Input” (exposição à informação); - Teoria de Krashen; - Hipótese do Filtro Afetivo; - Fatores que afetam o aprendizado da segunda Língua.
5 O ensino da língua inglesa na educação infantil: “estamos sendo preparados para isso?”	- Formação de professores; - Formação de professores de língua inglesa; - Ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil

	<b>Artigos</b>	<b>Assuntos abordados</b>
6	O ensino de língua inglesa para crianças da educação infantil na Rede pública e a implementação de políticas públicas adequadas A este contexto	- Políticas educacionais; - Educação infantil.
7	Ensino de língua inglesa para crianças: um olhar sobre o desenvolvimento de atividades	- O Papel do Professor de Língua inglesa para crianças; - O caminho para elaboração de atividades de ensino Língua inglesa para crianças;
8	A ausência de políticas para o ensino de língua estrangeira no ensino fundamental: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas	- O que dizem os documentos oficiais sobre o ensino de Línguas estrangeiras? - Quem é o profissional que deve atuar no ensino de língua Estrangeira para crianças?

Na tabela 2 foi possível detalhar cada assunto abordado nos artigos visando identificar quais realmente traziam assuntos sobre o ensino de língua estrangeira para crianças.

Ao analisar profundamente os assuntos dos artigos, percebeu-se que apenas 5 artigos abordava o ensino de língua estrangeira para as crianças. Os artigos 1, 2, 4, 5, e 7, na tabela 2, que apresentaram maior aprofundamento do assunto, tendo em vista que os demais exploraram mais a questão de métodos, políticas educacionais, documentação e formação de professores. Os demais artigos exploram mais a questão do processo ensino aprendizagem em uma língua estrangeira para crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas pesquisas têm abordado o ensino aprendizagem de língua estrangeira para crianças, no entanto, para que se tenha um bom êxito há vários fatores interrelacionados, isto é, alunos e professores necessitam estar motivados e interessados, sendo o docente o agente que propicia um ambiente de interação.

Não basta apenas o docente possui grande conhecimento na língua estrangeira em foco, mas ele precisa conhecer as especificidades de cada criança e entender como ocorre o processo de aprendizagem com cada uma delas.

Este artigo teve como objetivo mostrar e discutir algumas pesquisas realizadas sobre o ensino de língua inglesa para as crianças.

Uma das limitações deste estudo foi de encontrar poucos artigos na área em estudo, foi visto mais monografias, dissertações e teses, do qual os autores não realizaram publicação de artigos. Além disso, também foram encontradas publicação sobre o tema em anais de eventos e livros. No entanto, isso não desmerece o trabalho, tendo em vista que foi demonstrado a quantidade de artigos científicos publicados no período de 2012 a 2018 sobre o ensino da língua estrangeira para crianças.

Este estudo deixa uma oportunidade para novas pesquisas visando averiguar quais os motivos dos quais ocorreram poucas publicações sobre o tema de ensino de língua estrangeira para crianças, tendo em vista que é um assunto bastante discutido em cursos de licenciaturas voltado ao ensino de línguas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida Filho JCP (1998). Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP – Pontes. 114p.
- Breen M; Camdlin CN (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, (1): 89-112.
- Canale M (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, J & R. Schmidt (eds) *Language and communication*. London, Logman. (1): 2-14.
- Canale M; Swain M (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, (1): 1-47.
- Carvalho T (2007). Artes Visuais na Educação Infantil Bilingue. In: Tonelli JRA, Ramos SGM (Orgs.) *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moria, (1): 77-106.
- Godoy AS (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *Revista de Administração de Empresas*, (35): 57-63.
- Lakatos EM; Marconi M de A (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5 ed. São Paulo, SP. Atlas. 392p.
- Leffa V (1988). Metodologia do ensino de línguas. In: Bohn H. I; Vandresen, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, (1): 211-236.
- Lima AP (2008). Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor. *Cadernos de Pedagogia*, (2): 293-305.
- Lima AP; Margonari D (2012). A prática de ensino e a formação de professores de inglês para crianças. In: Rocha, C. H.; Tonelli, J. R.; Silva, K. A. *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes. 187-202p.
- Littlewood WT (1975). Role-performance and language-teaching. *International Review of Applied Linguistics*. (13) 199-208p.
- Littlewood WT (1984). *Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge University Press. 114p.
- Minayo MC de S (1994). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes. 41p.
- Motter RMB (2007). Reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras na infância. *Educere et Educare*. Cascavel: Unioeste, (2): 79-87.
- Nunan D (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 249p.
- Oliveira MM de (2007). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes. 224p.

- Oliveira JVF de (2020). Aquisição da língua inglesa: aprender e brincar ou brincar e aprender?. Revista Educação Pública, (20): 1-4.
- Piepho HE (1981). Establishing objectives in the teaching of English. In C. Candlin (Ed.), *The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology* (pp. 8-23) London: Longman
- Piepho HE (1981). Establishing objectives in the teaching of English. In: Candlin C (ed.), *The Communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology* (pp. 8-23) London: Longman
- Piepho HE (1981). Establishing objectives in the teaching of English. London: Logman. 229p.
- Pires SS (2011). Ensino de inglês na Educação Infantil. In: Sarmiento, S; Muller, V. (Orgs.). *O ensino de inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre: Apirs. 19-42p.
- Portela KCA (2006). Abordagem Comunicativa na aquisição de língua estrangeira. In: Revista Expectativa: Unioeste, (5): 01-18.
- Richards JC; Rodgers TS (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge Press. 90p.
- Rocha CH (2006). Provisões para ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. Campinas: IEL/UNICAMP. 340p.
- Souza ACF de; Mello MGB de (2008). Crenças, práticas e conteúdo adaptado: uma professora de inglês-LE na Educação Infantil. Rio de Janeiro: Caderno Seminal Digital. (10): 6-18.
- Tarone EE (1981). Some thoughts on the notion of communication strategy. *Tesol Quarterly*, (15): 95-285.
- Tarone E (1972). A suggested unit for interlingual identification in pronunciation. *Tesol Quarterly*, (6): 325-331.
- Terrell TD (1977). *A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning*. *The Modern Language Journal- JSTOR*, (61): 325–337.
- Tomboosi HH de F (2007). Investigating language play in interaction: a study with children as foreign language learners. In: Tonelli JRA; Ramos SGM (Orgs.). *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, (1): 77-106.
- Tonelli JRA (2008). Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças. In: Silva KA da; Alvarez MLO. (Org.). *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, (1): 185-202.
- Vygotsky LS (1987). Thinking and speech. In: Rieber RW; Carton AS (Eds.). *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum Press, (1): 39-285.

## Considerações sobre a contação de histórias e a passagem para o letramento na educação infantil

Recebido em: 08/09/2021

Aceito em: 09/09/2021

 10.46420/ 9786588319994cap3

Joyce Cruz Dias<sup>1</sup>

Ozeni Souza de Oliveira<sup>2\*</sup>

Jocilene Campos de Carvalho<sup>3</sup>

Evelyn Cardoso Ferreira<sup>4</sup>

### INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB (nº 9394/96) diz em seu artigo 29: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A partir de então, todos os educadores se preocupam em proporcionar a esta criança que está nos anos iniciais de sua vida, um pouco sobre a imaginação e inteligência, assim se aprimora e incentiva-se o ensino. É difícil imaginar uma criança ou os pais dela distantes dessa expressão e “vontade”.

Quando a criança inicia seu aprendizado informal, ela passa por períodos importantes, a saída da casa dos pais e uma nova jornada. A Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, juntamente com o Ensino Fundamental, agora I e II, e também o Ensino Médio no Brasil. Não se determinou aqui, embora haja estudos, tempo cronológico para se contar histórias (apenas foram estudados) e mesmo porque, pela própria experiência humana, muitas pessoas idosas ou que ainda estão entrando tardiamente no letramento, gostam destas atividades.

Pretende-se objetivar aqui apenas reflexões sobre a contação de histórias nesta fase em que o divertimento e as brincadeiras são considerados imprescindíveis para uma passagem (o letramento) à escrita propriamente dita. Foram aqui, incluídos uma fundamentação teórica e dicas a respeito do assunto. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica conforme Lakatos & Marconi (2010).

### BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

<sup>1</sup> Secretaria Municipal de Educação.

<sup>2</sup> Universidade Católica Dom Bosco.

<sup>3</sup> Secretaria Municipal de Educação.

<sup>4</sup> Universidade Federal de Mato Grosso.

\* Autora correspondente: ozenisouzaoliveira@gmail.com

Inicialmente um breve aspecto sobre o termo “literatura” antes da breve história, ou seja, este termo literatura começa a ser empregado a partir do final do séc. XVIII e o sentido vem até os dias atuais, onde Costa (2007) acrescenta com mais sentido para a Pedagogia, que ela é marcada pela beleza da linguagem. Na escola, ela pode exercer diferentes funções como informar, educar, entreter, persuadir ou expressar uma opinião ou ideia.

A palavra vem do latim *littera*, que significa letra, um sinal gráfico que representa, por escrito, os sons da linguagem. Assim, a literatura está estreitamente ligada à noção de língua escrita. Logo, desde sua origem, o termo favorece um conceito que considera mais importante a escrita que a oralidade. No entanto, não podemos perder de vista que a origem da literatura, quanto à narrativa, está nos relatos orais, enquanto a lírica está ligada à música. Até pode ser complicado, mas literatura é muito mais do que um conceito (Haupt, 2015).

Então, nosso Brasil, que é considerado de cultura oral e a literatura parece ter e ser a literatura ainda, ou seja, uma transcrição do que se fala, vem a partir do século XIX (Aguiar, 2001), onde se começa a abrir espaço para o livro e sua função: o livro deve levar a uma leitura/interpretação da vida que ajude o indivíduo na transformação de si mesmo e do mundo.

No Brasil, só no século XX apareceria aquele que é considerado o maior escritor para crianças que o país já teve, o grandioso artista Monteiro Lobato. Ele rompe com as ideias estereotipadas de reis, rainhas, animais e príncipes de origem europeia e cria uma narrativa com a qual as crianças se identificam, não só com as personagens, como também com as situações familiares e afetivas. No universo do faz de conta de Lobato, o maravilhoso passa normalmente a integrar o real, isto é, o inventado passa a ter valor de realidade ficcional. Assim, as personagens reais na ficção, como tia Anastácia, Pedrinho, Narizinho e dona Benta são tão reais quanto a boneca Emília e o Visconde de Sabugosa. O espaço não é a floresta, nem um castelo, mas um sítio... O sítio da vovó. Antes de Monteiro Lobato, só existiam contos folclóricos. É com ele que nasce a Literatura Infantil no país. Assim, os textos literários para crianças misturam o maravilhoso, o lúdico, o sem sentido, animais que falam, bonecas que têm vida.

Então, desde o século XX até hoje há uma representação da sociedade brasileira através da literatura, condições históricas e sociais. E várias reações aconteceram, mas só acontece um aumento dos leitores com a função da escola em incentivar a leitura na Lei 5692/71 (BRASIL, 1971) que reformou (e depois foi reeditada) o ensino fundamental e médio e dá valor ao uso da literatura infantil.

Assim, como havia traços culturais pouco explorados, a escola começa a dar voz a essa necessidade que surgia. Contudo, o que aconteceu mesmo foram que os povos ficaram sem acesso aos livros no seu cotidiano, eis que para as massas, principalmente para os pobres, os problemas se resolvem sem ler ou escrever, assim afirmando a abertura de portas para o abstrato (os sonhos de crianças), onde habilidades básicas de leitura e escrita são importantes, valorizando conteúdos e não apenas dando valor a um leitor funcional, que segue ordens sem se posicionar diante do que lê ou escreve.

Depois da ditadura militar nos anos 70 é que se procurou então fazer um caminho da oralidade à leitura, que foi um processo perdido na constituição da nação brasileira (Aguiar, 2001).

Na visão de Chaer e Guimarães (2012), é necessário revisar os critérios, pois quando a sociedade é capaz de contribuir com a oralidade/escrita que possui características próprias e diversificadas. Com isso, colabora com o entrecruzamento de saberes, os quais se valorizam à medida que entram em contato com o seu oposto.

A partir de então se inicia pensar mais em termos de Literatura Infantil e o seu significado.

## **LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Como já foi estudado por Chicoski (2010) que citam a literatura infantil sendo vista como um “assunto menor” e até hoje esse comportamento ainda existe e persiste, sabendo-se que à época, os conteúdos tinham frases altamente moralizantes e o que se percebe é que a cultura era para que este tipo de literatura servisse à escola e não à criança. Mas felizmente a literatura contemporânea diz que ela deve ser doce e deleitar os leitores, cumprindo um destino estético (Paulino, 1997).

Os documentos de educação citam:

“(…) Ler não é decifrar palavras. A leitura é um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, apoiando-se em diferentes estratégias, como seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a linguagem escrita e o gênero em questão” (BRASIL - RCNEI, 1998).

Até o Séc. XX a sala de aula atendia uma classe dominante e o professor era o dono do saber e o aluno, o único responsável pelo fracasso. E neste caso, o que se pensa hoje e o que se sabe é que a educação vê o educando como sujeito da própria educação, sendo um ser em formação e transformação. A partir também de 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB9 (BRASIL, 1996), a Literatura Infantil é abordada como campo literário a ser incentivado na educação. Assim também os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), enfatiza:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua: característica do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.

O processo de ler é uma atividade em que é preciso a compreensão anterior à própria leitura e até a rapidez envolve estratégias que um professor deve estar atento quando trata com crianças pequenas. É preciso haver a exploração do saber literário e que até a simples contação de histórias tenha significado para ele.

As mesmas autoras demonstram que:

As imagens criadas pelo ilustrador precisam fazer sentido para a criança. Como o autor, precisa estar ao lado da criança. As primeiras histórias ouvidas ou lidas marcam a vida delas, fazendo com que criem apreço por elas. Em sala de aula o professor precisa explorar esse potencial que

as ilustrações trazem, destacando sempre, além do autor do livro, o ilustrador que complementa o trabalho com sua criação.

Os professores devem observar também os tipos de textos escritos para crianças e também na estrutura organizacional da literatura infanto-juvenil: o mito, a lenda, a fábula, o apólogo, o conto (de fadas ou não), a novela, a crônica e as narrativas mistas que apresentam os elementos dos demais gêneros.

## **A FORMAÇÃO DO LEITOR E O PAPEL DO PROFESSOR NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA CRIANÇAS**

A autora Aguiar (2001), diz que a leitura, embora seja uma ação corriqueira nas áreas urbanas, ela não é natural e também não é de mesmo modo em cada pessoa ou criança. Não lemos como comemos, respiramos ou fazemos outras coisas do ser humano.

Também tem graus e fatores diferentes como os interesses, os hábitos, as intenções e as técnicas de leitura. Nota-se que a história da literatura se aproxima da história do livro também, pois eles remontam há vinte mil anos antes da nossa era.

Não se pode deixar de citar o valor da família e dos professores neste processo, porque ela é um modelo a ser imitado e mesmo com problemas de falta de leitura para o país Brasil, eles depositam em seus filhos a esperança de eles serem diferentes deles. E isso é com a escrita. Só que o importante e o essencial é o comprometimento, leitura conjunta e diálogo sobre o que foi lido.

Ângela da Rocha Rolla (1995), estudou professores, começando pelo *não leitor*, aquele com história de distância dos livros, principalmente quando são crianças. É uma pessoa em que outros hábitos culturais também são distantes, como o cinema, teatro, música, esporte e outros. Já o *leitor apressado* é um indivíduo dinâmico e ocupado, só lê para se informar dos acontecimentos recentes. O *leitor superficial* escolhe os textos ao acaso e geralmente informativos de massa ou gêneros já consagrados como o romance romântico.

Então, há o *leitor compulsivo* que vai desde a história em quadrinhos ao último lançamento do mais comentado livro da época. Lê tudo a toda hora. Diferente é o *leitor técnico* que faz leituras para estudos. A leitura literária está ausente, porque a científica lhe toma todo o tempo. Considera sua leitura como cansativa e a faz por obrigação. Tem também o *leitor escolar* que é aquele com o objetivo de indicar obras literárias, lê rápido sem tirar proveito.

O *leitor profissional* não é ingênuo, pois lê para analisar estilos e busca o valor estético das obras e seu cotidiano é a leitura literária e a produção de textos. Frequenta livrarias e círculo de leitores e esta atividade é realizada com prazer. E, por último, a autora Rolla (1995) fala do professor *leitor dileitante*, um leitor que lê sem conhecimento prévio, por puro prazer. Prefere literatura de consumo. Os critérios para ler são ao acaso, sabor do momento e não possui bagagem teórica para avaliar o que leu.

## O PROFESSOR E SEUS TRABALHOS PARA A CONTAGEM DE HISTÓRIAS EM SALA DE AULA

Para que uma boa escrita nasça, bem como uma boa desenvoltura na junção de vogais e consoantes, formando um bom leitor, é necessário que a criança passe por circunstâncias que lhe proporcione experiência para obter o aperfeiçoamento e maior contato com as palavras e sua formação.

É aí que surge a figura de uma pessoa adulta que direciona a criança a ambientes de significativa leitura, como exemplo as feiras literárias, bibliotecas públicas, livrarias, exposições e demais eventos cujo foco é o ler.

Com isso, há de se ter uma criança em plena expansão de suas habilidades com a escrita e a leitura. E para manter o florescer desse aprendiz é que se dá a tamanha importância da escola e também do professor que atua diretamente dentro da sala de aula.

Existe, ainda, diversas maneiras de aproximar as crianças de ambientes favoráveis a leitura, sendo eles as etiquetas em cabides, caixas (com tarjeta descrevendo o que contém no interior das mesmas), pastas, bem como potes, gavetas e demais coisas que favoreça o ato de escrever, tais maneiras podem ser usadas pelos professores em sala de aula e pátio da escola, ou até em casa pelos pais.

Outra estratégia que se ajusta bem em casa como na escola, são os jogos educativos feitos de materiais recicláveis, de modo que as crianças passariam a colecionar e classificar tais materiais, assim, elas disporiam de por exemplo, garrafas cheias d'água, com descrição no rótulo de que seja água, porém, em recipientes ou suportes diferentes do comum, podendo ser redondos, triangulares e retangulares, variando, ainda, até mesmo as cores como vermelho e verde, cores que não está dentro do modelo padrão para as crianças.

O uso de quebra cabeças, diz Wermeie e Dietrich (2014), também é importante e, assim, montar letras separadas para formar as palavras e, acrescenta-se que isso pode ser feito enquanto se contam as histórias, montando-se os nomes dos principais atores das mesmas histórias ora citadas, por exemplo.

As maneiras mencionadas acima, são ideais para crianças cuja faixa etária vai de 2 a 5 ou 6 anos de idade, entretanto, existe, ainda, contos de fadas para crianças de 5 anos que, no trecho estudado por Foucambert (2008) resume da seguinte maneira:

A criança conquista um domínio de funcionamento da escrita, de sua sintaxe, de suas regras. As intervenções de ensino ajudarão a aprendizagem dos alunos: diante do texto encontrar-lhe uma significação, origem, ilustração. As crianças, após a exploração individual, irão junto ao professor, falar dele – de que trata, o que se passa e o professor ampliará o conhecimento sobre o texto. Depois cada aluno poderá falar o que compreendeu e fazer uma leitura em voz alta.

Costa (2007), complementa, ainda, no tocante a faixa de infância para a pré-adolescência, ou seja, a idade dos contos de fadas e diz como ela acontece:

Idade da leitura de realismo mágico. A criança está mais suscetível à fantasia. Gosta de histórias que representam um ambiente que lhe é familiar, mesmo que mágico. Interessa-se por contos com cenas domésticas, crianças em ambientes reconhecíveis, sejam naturais, sejam domésticos, o que possibilita a identificação. Atração por histórias de um mundo distante, de fantasia, como

os que constituem os contos de fadas e os contos de tradição, mitos e lendas. Continua a encontrar prazer no ritmo e nos sons dos versos.

Deste modo, vemos que o professor pode efetuar várias dessas estratégias para desenvolver os projetos em classe, cabendo a ele, ainda, o dever de registrar esses projetos desenvolvidos, seja em sala, em excursão, aula de campo, passeios e demais atividades de cognição, mostrando a relevância desse tipo de trabalho para as crianças, uma vez que esse momento inicial é primordial, pois marca o futuro embrenhamento no vasto “mundo mágico” da leitura e, também, da escrita.

## **A PASSAGEM PARA O LETRAMENTO**

O termo letramento é recente, começou a ser utilizado por professores da Educação e da Linguística (anos 80) e trata-se de tempo em situações também diversas, mas, em relação à Educação Infantil “ocorre com a alfabetização” e também é muito utilizado mais recentemente nas Ciências Sociais e com pessoas adultas que anteriormente não sabiam escrever. Assim também o mesmo é utilizado em diferentes espaços, portanto sua definição, ou seja, nem sempre o significado é o mesmo (Mortatti, 2004).

Esta é uma atividade muito importante em termos de ouvir e ler, junto com o prazer logicamente. E para as crianças, uma boa história diverte e estimula a sua aprendizagem. Nesta ação, nossa participação de professor é fundamental e procuramos então conduzir e traçar metas aos objetivos que estaremos em contar histórias e estimulá-las a aprender mais.

Então, é preciso investir em ações que façam, com que elas ganhem gosto pela leitura e que tenham gosto também pela literatura tanto nacional e universal. As leituras recreativas, depois a orientada e depois ainda a de informação e estudo. É na Educação Básica que se desenvolve os hábitos de ouvir, falar, ler e escrever, então com autonomia e gosto elas adquirem os conhecimentos.

Para a Literatura infantil e esta passagem para a escrita também com a contação de histórias perpassa o divertimento daquele pequeno ser que deixa aos poucos o imaginário e começa a perceber o real. Com a motivação para a leitura deve adotar estratégias motivadoras e usam-se também outros recursos junto a esta atividade como a TV, um vídeo complementando o que se contou, uma música ambiente e até o celular para uma pequena pesquisa ou ver imagens, por exemplo.

A partir destes pontos é preciso envolver seu conhecimento em elementos que você professor, vai usar para perceber se seu aluno já tem esse mesmo conhecimento, a seu modo, quando reconta as histórias, por exemplo.

Piovesan et al. (2018), mencionam que na função de conciliador de leitura, o processo dessa arte começa com a informação sobre os títulos e seus autores, de modo que a escolha dos livros é imprescindível a adequação ao ambiente em que o indivíduo está inserido, pois a prática de ler se adquire com dedicação e tempo. É, para tanto, que, muitas vezes, hoje se conta com a Internet dando acesso às mais variadas obras completas. Vale ressaltar que é importante, nesse ponto, que os pais tenham a tarefa de trabalhar para que possuam um equipamento eletrônico dentro de casa, que facilite o acesso às obras

online (Vilaça; Araújo, 2018). Uma vez que o trabalho de inserção da criança a leitura é feito em conjunto, para que assim o procedimento seja proveitoso e instigante ao aluno.

Costa (2007), menciona, ainda, que o livro contém grande responsabilidade no que se refere a formação da consciência da criança e também jovens, todavia, como já foi referido, é importante que a família participe do compartilhamento do professor e escola.

Estudando e atentando para o fato de muitos autores atentarem para as faixas cronológicas, encontra-se na literatura o seguinte:

O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, postura colocada, inquietude provocada, emoções deflagradas, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas [...] as mil maravilhas mais que uma boa história provoca [...] (desde que seja boa) (Abramovich, 1997).

A característica mais importante sobre a contação de história é que ela não é uma atividade cuja leitura se dá em voz alta e sendo tão relevante quanto a primeira é que o ambiente proposto pelo professor ou educado, seja contagiante para todos, inclusive para ele próprio.

Kaercher (2010), diz que sempre vale a pena ter em mente que toda vez que se for contar uma história, pode-se e deve-se usar de técnicas e/ou recursos que tornem o momento de ouvir a história algo mágico para as crianças. Aponta, ainda, algumas pistas que podem ser usadas e que a literatura para o aprendizado do professor ajuda em muito:

Teatro de Fantoches: a história é narrada através dos fantoches que podem ser personagens das histórias ou não. É importante apresentar fantoches feitos por pessoas que conheçam a técnica para que os mesmos apresentem bom acabamento e qualidade no manuseio.

O aspecto mais importante é a ludicidade agindo, a atenta escuta de todos, além de manter os interesses e curiosidades das crianças aguçados. É interessante que se promova a formação de leitores qualificados, comprometidos e, sem dúvida, inesquecíveis.

Todo esse saber demonstrado acima serve para que o professor conduza a criança a um critério e objetivos: a) aprofundar o gosto pessoal e estimular o gosto da criança pela leitura; b) ter contato com os diversos gêneros literários, tanto da literatura nacional como demais; c) apropriar-se dos modelos dos diversos tipos de leitura, incluindo a recreativa que é aquela mais presente, no universo da faixa etária aqui estudada. Assim, mais tarde uma leitura orientada e depois, a leitura para informação e estudo; d) desenvolver a competência da criança para a leitura; promover a interação entre o adulto e a criança, a partir da diversidade de gêneros literários. Enfim, nesta fase se cria uma relação afetiva com a Literatura Infantil.

## CONCLUSÃO

Consideramos por fim, que o mais importante a dizer para este tipo de ação pedagógica é que a aprendizagem da leitura não começa aos cinco anos e nem termina aos oito, ou seja, essas faixas são aproximadas e não marcadas como verdades absolutas.

Pelos estudos, vimos que o desenvolvimento infantil é um processo criado pela própria criança a partir das próprias interações que vivencia, sendo assim, a contação de histórias na educação infantil é uma atividade interativa e pedagógica, mediada pelo professor que contribui para todo o desenvolvimento das mesmas.

As histórias contadas e/ou encenadas sempre permitem o contato das crianças com o uso real da escrita, leva-as a conhecerem novas palavras e a discutirem valores como família, trabalho, relacionamentos importantes e a usarem a principalmente “imaginação”. Isto as levam a desenvolver a oralidade, a criatividade e o pensamento crítico. Elas melhoram seus relacionamentos afetivos e abrem espaço para novas aprendizagens nas diversas disciplinas escolares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovich F (1997). *Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices*. SP: Scipione
- Aguiar VT (2001). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Ed.
- BRASIL (1971). Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF: 12.08.1971.
- BRASIL (1996). LDB (Lei de Diretrizes e Bases) Nº. 9394 de 1996.
- BRASIL (1997). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*.
- BRASIL (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)*. Vol.3 Brasília: MEC/SEF.
- Chaer RM (2012). A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. *Pergaminho*, (3): 71-88.
- Chicoski R (2010). *Literatura Infantil*. Guarapuava: Unicentro. 108p.
- Haupt C (2015). *Língua(gem), textualidade e literatura infantil: concepções e práticas* – Palmas, TO: Universidade Federal do Tocantins / EDUFT. 232p.
- Kaercher GEPS (2010). *Brincando com os livros na escolarização inicial*. In: Dalla Zen MIH, Xavier MLM (Org.). *Alfabetizar: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Mediação.
- Lakatos EM, Marconi MA (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 7ª ed. São Paulo: Atlas.
- Mortatti MRL (2004). *Educação e Letramento*. SP: UNESP. 136p.
- Paulino G (1997). *O jogo do livro infantil: textos selecionados para formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão. 148p.
- Piovesan J et al. (2018). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. – 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE. 1 e-book. 161p.

- Rolla ÂRR (1995). Professor: perfil de leitor. Tese (Doutorado em Letras – PUC-RS – Instituto de Letras e Artes), Porto Alegre.
- Vilaça MLC; Araújo EVF (2016). Tecnologia, sociedade e educação na era digital (livro eletrônico). Duque de Caxias, RJ: Unigranrio. Ebook. 300p.
- Wermeier CA et al. (2014). Reflexões da primeira experiência com anos iniciais. Revista Acadêmica Licencia & acturas, 2(2): 170-174.

## Arqueologia pública e sociedade: contribuições da educação patrimonial em duas escolas do entorno de um sítio arqueológico no Sul de Santa Catarina

Recebido em: 15/09/2021

Aceito em: 16/09/2021

 10.46420/ 9786588319994cap4

Willian Carboni Viana<sup>1\*</sup> 

Valmir Manoel Mendes Junior<sup>2</sup> 

Claudio Ricken<sup>3</sup> 

### INTRODUÇÃO

O presente escrito apresenta a experiência da educação patrimonial, realizada no programa de resgate do sítio arqueológico SC-ARA-001 Zulemar Maria de Souza, situado em Balneário Rincão, município do litoral Sul de Santa Catarina. O projeto de salvamento desse sítio, ocorreu no âmbito da prática preventiva de pesquisa arqueológica dentro do processo de licenciamento ambiental de um loteamento no local.

Parte das ações do programa de salvamento arqueológico, dentro da interação entre a arqueologia preventiva e o licenciamento ambiental, situaram a execução das atividades de arqueologia pública, conforme disposto nas diversas leis que norteiam o assunto, quer seja na educação formal ou informal (BRASIL, 1961; BRASIL, 1986; BRASIL, 1988a; BRASIL, 1988b; BRASIL, 1997; BRASIL, 2002; & BRASIL, 2018).

Para atender a legislação vigente, em consonância com a solicitação do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) disposta no Parecer 1886/2015/CNA/DEPAM/IPHAN, a educação patrimonial foi realizada com o segmento de alunos da rede de ensino do entorno do empreendimento (loteamento). Divulgando assim, de modo a formar multiplicadores, os conhecimentos arqueológicos do contexto local-regional e as informações obtidas através do resgate do sítio arqueológico supracitado.

O sítio arqueológico SC-ARA-001 foi registrado por Campos (2014), caracterizado pela dispersão de material cerâmico associado a populações guarani.

O programa de pesquisa no sítio arqueológico SC-ARA-001 foi executado pela empresa de consultoria Mendes Archeologia, tendo sido autorizado em Diário Oficial da União - DOU através da Portaria 72 publicada em 23 de novembro de 2018. O resgate do sítio foi realizado em dezembro de

<sup>1</sup> Doutorando em Geografia no Departamento de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

<sup>2</sup> Graduado em Arqueologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO.

<sup>3</sup> Doutor em Biologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

\* Autor correspondente: willian.arqueologia@gmail.com

2018, no intuito de salvaguardar os remanescentes culturais existentes no local, e a educação patrimonial empreendida de 20 a 22 de fevereiro de 2019.

A atividade de arqueologia pública, parte fundamental neste escrito, contemplou a relação transversal de metas da política nacional de patrimônio cultural com a política nacional de educação, explorando as capacidades de intersecção multidisciplinar aos ambientes de ensino.

Mais do que isso, se buscou à valorização da cultura brasileira através da chamada “alfabetização cultural” (Horta et al., 1999), com a exposição do patrimônio cultural à sociedade, intentando a preservá-lo para as gerações futuras. Uma vez que a educação patrimonial, em sentido amplo, converge a um processo permanente e sistemático de trabalho educacional, centrado no patrimônio cultural, fonte de conhecimento individual e coletivo.

### **EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA FORMAÇÃO SOCIAL**

O patrimônio arqueológico está inserido em um grupo alargado de valores coletivos, agrupados ante a denominação geral de patrimônio cultural. A conexão entre o passado e o presente é feita pela memória, constituindo esse patrimônio, material ou imaterial, num agrupamento de elementos repleto de significados reconhecíveis, por um indivíduo ou comunidade (Cura et al., 2019).

A valorização do patrimônio arqueológico perpassa, essencialmente, em selecionar a melhor estratégia em meio aos muitos discursos e agenciamentos relacionados ao local e o contexto de sua inserção (Oosterbeek, 2003, p. 351). Neste sentido, a arqueologia pública, através da educação patrimonial, tem em seu cerne a proposição de ações de compartilhamento do conhecimento arqueológico.

As práticas desenvolvidas na educação patrimonial, que seguiram o amadurecimento da arqueologia enquanto disciplina e das ciências vizinhas, encontra o seu potencial no entendimento da própria arqueologia como atividade social múltipla (histórica, política, econômica, institucional, filosófica, etc.). O que não deixa de implicar em posicionamentos teóricos e éticos que comportam diferenças no processo de seleção de temas e opção de ferramentas teórico-metodológicas (Costa, 2019).

A realização de ações educativas direcionadas à preservação, divulgação e proteção dos bens patrimoniais está manifesta desde a fundação do IPHAN na década de 1930. Mas, incorpora renovações provenientes das alterações a partir dos anos 70, no seio do movimento internacional “*public Archaeology*”, iniciado na escola Norte Americana de antropologia/arqueologia por McGimsey (Costa, 2019).

No Brasil, a metodologia da educação patrimonial foi sistematizada e vinculada nas discussões preservacionistas da década de 1980, inspirada no modelo inglês de educação museal, especificamente, depois do 1º Seminário sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos. Seguindo, portanto, os tratados e protocolos estabelecidos nesse evento, a educação patrimonial passou a integrar os organogramas dos órgãos responsáveis pela gestão e manutenção de atividades culturais - o que foi

previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) e nas diversas leis e políticas públicas que regem a matéria.

Atualmente, e particularmente nos últimos 10 anos, as reflexões propostas como fundamento da educação patrimonial, partem da relação com a formação social libertadora, pautada na pedagogia de Paulo Freire - ainda que ele não tenha escrito sobre o assunto de modo “*stricto sensu*”. Contrapondo-se a cultura enquanto mercadoria essencial da afirmação de identidades, por primeiro estabelecida pelo Estado-Nação, depois apropriada por empresas multinacionais.

Ruas, casas, a esfera pública, o mundo da vida, seus sentidos e rituais, manifestações culturais e simbólicas, os costumes e as tradições, o sagrado e o não-sagrado, todos esses – e outros - são elementos formadores dos compósitos socioculturais determinantes para a compreensão das materialidades e imaterialidades, que percorrem a capacidade de significar e dar significado, além de compor a memória individual e coletiva.

Neste quesito, o ambiente escolar assume papel excepcional na promoção e mediação dos entendimentos acima citados, envolvendo métodos permissivos a interação entre pesquisadores e comunidade - a legislação vigente torna isso obrigatório.

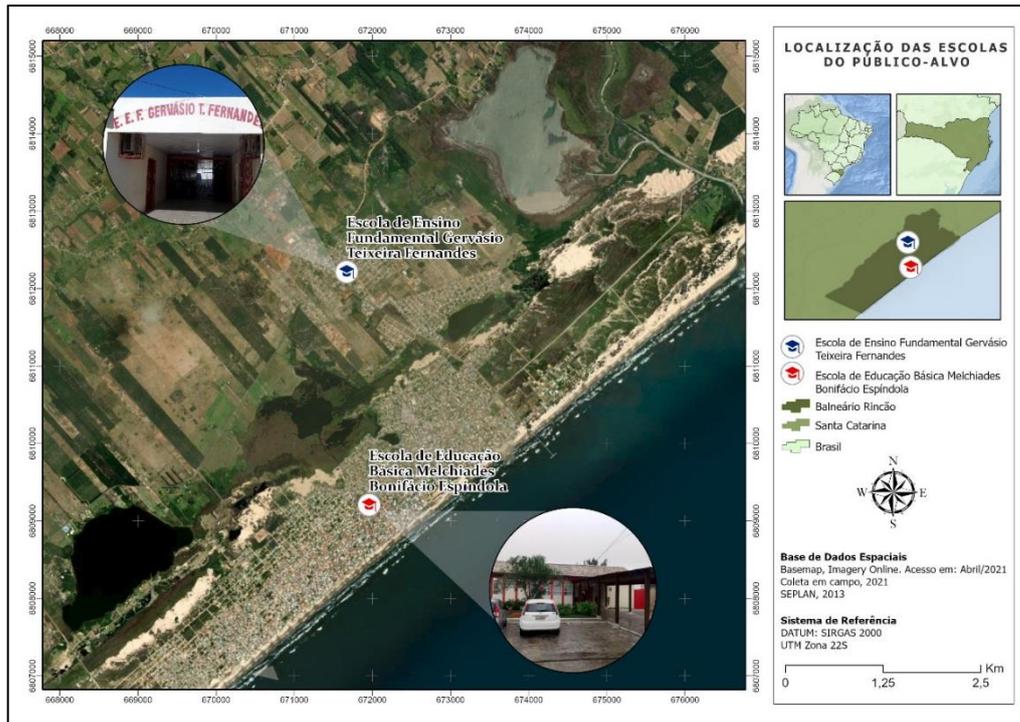
Assim, a efetivação de um sentimento de pertença desvinculado da monoidentidade nacional intentada pelo regime militar no Brasil, tem sido largamente difundido a partir da educação patrimonial nos ambientes formais e informais, dentro e fora da escola.

Aqui se destaca a escola, como ambiente formal, cujas atividades de educação patrimonial são empreendidas aos mais jovens, que conseqüentemente se tornam multiplicadores dos conteúdos passados, pelo menos espera-se isso, na chamada “alfabetização cultural”, e de maneira sustentada.

Por isso, o trabalho pensado para uma ação educativa desse cunho, precisa necessariamente levar em consideração o contexto dos participantes, certo que o patrimônio cultural tem a ver com aquilo que é transmitido ou deixado de geração em geração. Fazer com as pessoas consigam perceber o seu próprio patrimônio e que tenham uma relação de valoração para com o seu patrimônio deve ser a centralidade da ação.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

O procedimento metodológico, para a execução da educação patrimonial, consistiu na oferta de um curso intitulado “Oficina de Educação Patrimonial”, desenvolvido com ao alunos do 6º ano de duas instituições do município de Balneário Rincão, litoral Sul de Santa Catarina. Designadamente, a Escola de Ensino Fundamental Gervásio Teixeira Fernandes e a Escola de Educação Básica Melchiades Bonifácio Espíndola (Figura 1).



**Figura 1.** Localização das escolas em Balneário Rincão, Santa Catarina. Fonte: os autores.

Previamente fora realizado um levantamento diagnóstico cultural ao entorno das escolas, para adaptar uma proposta de educação patrimonial adequada, com vistas ao fortalecimento da identidade cultural, individual e coletiva.

Nesse primeiro momento, o diagnóstico correspondeu na aproximação da equipe executora da atividade de educação patrimonial com a comunidade local. Foram realizadas visitas a escola e mantido contato direto com os alunos e professores. Compreendeu-se a rotina da escola, para propor uma atividade de educação encaixada na realidade escolar.

Foram visitados locais de importância cultural para a comunidade de inserção das escolas, apreendendo as histórias e referências imateriais que compunham o imaginário coletivo. Essas informações foram utilizadas como aproximação epistêmica, e a proposta completa de arqueologia pública foi construída juntamente com a comunidade escolar geral.

Participaram da educação patrimonial 32 alunos da Escola de Ensino Fundamental Gervásio Teixeira Fernandes e 30 da Escola de Educação Básica Melchiades Bonifácio Espíndola e duas professoras.

Já na escola, as atividades do programa de educação compreenderam a apresentação dos conteúdos relacionados a arqueologia e história, particularmente conceitos básicos como cultura, memória e identidade, de maneira expositiva e dialogada, e a distribuição de uma cartilha elaborada exclusivamente para a oficina.

A cartilha feita abrangeu respostas a questionamentos como: o que faz um arqueólogo? O que é arqueologia? O que a pesquisa arqueológica tem a ver com o cotidiano? O que é um sítio arqueológico?

E, por que fazer estudos ambientais e resgates arqueológicos? Contemplando ainda aspectos da história e arqueologia do município de Balneário Rincão região (Figura 2 a Figura 5).



Figura 2. Capa e contracapa da cartilha elaborada para a oficina de educação patrimonial. Fonte: os autores.



Figura 3. Primeira parte do conteúdo da cartilha. Fonte: os autores.

### ARQUEOLOGIA REGIONAL

Em Santa Catarina segundo o Cadastro Nacional de Sítios Arqueológico - CNSA/SGPA, estão cadastrados 1754 sítios arqueológico, já no município de Içara, observando que Balneário Rincão fazia parte deste até o ano de 2015, estão cadastrados 13 sítios.

SC0424	Pras de Rincão I	Santa	SC
SC0425	Pras de Rincão II	Santa	SC
SC0426	Pras de Rincão III	Santa	SC
SC0427	Lombada da Pedreira	Santa	SC
SC0428	Áldea Estabilido Quaildo	Santa	SC
SC0429	Montado de Curu	Santa	SC
SC0430	Áldea do Campesinheiro	Santa	SC
SC0431	Áldea do Anel do Massafra	Santa	SC
SC0432	Áldea do Contorno Legado Eternu	Santa	SC
SC0433	Áldea do Anel	Santa	SC
SC0434	Áldea do Escudo Indígena Lagoa dos Estrelas	Santa	SC
SC0435	Áldea do Massafra	Santa	SC
SC0436	Áldea do Panar	Santa	SC



Fragmento Cerâmico - Bordado  
Resgate Sítio SC-ARA-001



Fragmentos Cerâmicos  
30 cm profundidade  
Resgate Sítio SC-ARA-001

O Sítio Arqueológico SC-ARA-001 - Zulemar Maria de Souza, foi identificado quando da fase de estudos prévios, para o Licenciamento Ambiental na área da implantação do Loteamento Cavalari, no município de Balneário Rincão, inserindo-se sobre uma cadeia de dunas vegetadas no campo costeiro entre a ilha de Santa Catarina (SC) e o extremo sul do Rio Grande do Sul, mais especificamente sobre uma paleo-duna, ou Duna Fóssil, destacando que especificamente no local do sítio, houveram por muitos anos, plantio de eucalipto e uso extensivo pela pecuária, o que revolveu (revoltou) o solo e danificou bastante o sítio arqueológico, o material cerâmico, estratigrafia (camadas) e seu contexto.

Durante as pesquisas de campo - Resgate Arqueológico, realizadas durante Dezembro de 2018 e Janeiro de 2019, foram identificados um total de 255 fragmentos cerâmicos, concentrados mais precisamente em duas áreas, quem provavelmente seriam os locais com maior número de pessoas (casas/moradia/cabanas) e onde desenvolviam grande parte de suas atividades cotidianas (diárias).

A decoração destes fragmentos mostra uma grande variação de usos, tamanhos, formas e decoração: lisos com pintura vermelha com engobo branco, unguilados, com marcas de "unha" predominando os corrugados. Características associadas à tradição cultural Guarani (Tupi-guarani - também conhecidos como carijós em Santa Catarina) mas que deve ser melhor avaliada em laboratório, que é mais uma etapa das pesquisas

### E O QUE A PESQUISA ARQUEOLÓGICA TEM A VER COM NOSSA VIDA COTIDIANA?

Podemos não perceber, mas nossa vida possui muita das influências deixadas pelos povos que habitavam o Brasil antes mesmo da chegada dos portugueses. Hábitos herdados como por exemplo: alimentação, brincadeiras, jogos, forma de cultivar nossas lavouras, etc.

Portanto, isso pertence ao nosso passado, de nosso país, nossa identidade e diversidade cultural!




Fragmento Cerâmico - Pintura Vermelha sobre Engobo Branco  
Resgate Sítio SC-ARA-001

### O QUE É UM SÍTIO ARQUEOLÓGICO?

Sítio arqueológico é um local onde encontramos os vestígios da presença humana no passado, sua cultura material. Os sítios arqueológicos são os únicos testemunhos materiais deste passado, das populações que viveram aqui antes de nós. São, portanto, a única forma que temos de estudá-los.

Em geral, os objetos materiais que ficaram num local após a ocupação de um determinado grupo de pessoas, vão sendo soterrados ao longo do tempo por finas camadas de poeira, resultante da ação das chuvas e ventos. Com o decorrer dos anos essas camadas podem atingir vários metros de espessura. E assim se formam os sítios arqueológicos.

Em muitos casos, os vestígios encontrados pertencem às comunidades que não deixaram documentação escrita, sendo os únicos registros existentes para se estudar como elas viviam no passado.

06
03

Figura 4. Segunda parte do conteúdo da cartilha. Fonte: os autores.

### PORQUE FAZER ESTUDOS AMBIENTAIS, E RESGATE ARQUEOLÓGICO?

Com a modificação de locais onde são implantados empreendimentos, e obras que resultarão no revolvimento do solo, é exigida a abertura de Processo de Licenciamento junto a órgãos ambientais (Estatual ou Federal), neste caso a FATMA, que analisará o empreendimento por meio de estudos ambientais, que visam mitigar (diminuir) e compensar os impactos sobre a região, incluindo aqueles sobre a população local.

Desta forma são formadas equipes de estudos com profissionais de diferentes especialidades: Meio Socioeconômico - Arqueologia (estudo das sociedades através da cultura material), História (estudo das sociedades através do Patrimônio Histórico, Levantamento Bibliográfico e documentos históricos) Biologia (estudo da fauna e flora, plantas, animais, água), Antropologia (estudo de comunidades étnicas - reservas indígenas, quilombos), Sociologia (estudo das comunidades atuais) e muitos outros.

### O QUE É ARQUEOLOGIA?

A Arqueologia estuda o passado de populações, por meio dos vestígios materiais que restaram de suas atividades. Ela é uma ciência, assim como a Biologia ou a Geologia.




Uma das formas de se estudar o passado dos antigos moradores do território brasileiro é através da escavação do solo, retirando cuidadosamente o material encontrado. Os artefatos coletados são levados para o laboratório, onde são estudados, analisados e interpretados.

### CAÇA PALAVRAS

ARQUEOLOGIA	TUPIGUARANI
CABANAS	CERÂMICA
ENGENHO	IPHAN
ROCHA	PRESERVAR
INDÍO	LASCA

p c r u y l a s c a e l i  
r e s e s m i p h a n l c  
e r t u p i g u a r a n i  
s a t i s o l t r o c h a  
e m u n r l ç s q e t a o  
r i e d a d i n u e r m e  
v c n i u e s q e z b m x  
a a g o r e t y o s e i o  
r o e h i u f o l o g n a  
a h n a k s f a o e t a a  
o s h q e r i r g r r m s  
t r o s d d t o i r r r x  
c a b a n a s i a i t g t

Após identificar as palavras, o exercício será pesquisar com seu professor de História, biblioteca da escola, familiares e na internet, sobre cada item e escrever sobre seu significado, o Patrimônio do município e seu entendimento sobre o tema.

05
04

Figura 5. Terceira parte do conteúdo da cartilha. Fonte: os autores.

Depois da exposição teórica, foi realizada a simulação de uma escavação arqueológica, instigando os alunos sobre o papel do arqueólogo. Posteriormente, se expôs os resultados obtidos no âmbito do resgate arqueológico do sítio SC-ARA-001 Zulemar Maria de Souza, de modo a explicar e conscientizar sobre as populações guarani que habitaram a região no passado e como elas influenciaram na formação societária do presente.

Por fim, passou-se à exposição de uma maquete, demonstrando como ocorre a deposição dos vestígios arqueológicos e das formas como eles podem ser encontrados; e foram mostradas réplicas de materiais arqueológicos comuns para o contexto costeiro de Santa Catarina.

Deste modo, a metodologia se aproximou do patrimônio arqueológico das referências culturais locais, buscando reflexão sobre os bens culturais dentro dos preceitos da sustentabilidade, emponderamento e demonstração dos elementos importantes na luta por melhorias de vida e inclusão social de diferentes grupos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A avaliação da educação patrimonial partiu da percepção subjetiva sobre o público-alvo, neste caso, sobre os indícios que floresciam no decorrer as atividades, sendo gestos, olhares, expressões faciais, motivação, interesse, bem como outros elementos que se registram no plano do observador externo. Nesse ponto, os resultados alcançados foram considerados satisfatórios ao que o projeto de educação se propôs.

No aspecto endógeno, fez-se uma autoavaliação do desempenho da equipe de pesquisadores que aplicaram a educação patrimonial, considerando os prazos, objetivos alcançados e retorno por parte do município e direção da escola. Nessa questão, os *feedbacks* recebidos foram excelentes, sobretudo, no sentido de conversão a meio de troca de informações e socialização do conhecimento - o que não é habitual nas escolas da região.

A divulgação e extroversão da contextualização arqueológica foi empreendida de acordo com a realidade do local de inserção do sítio resgatado, com a distribuição de cartilhas próprias e por meio das atividades desenvolvidas, o que contemplou a apresentação dos resultados da pesquisa relacionada ao resgate arqueológico em epígrafe.

O sítio arqueológico era conhecido dos alunos do 6º ano, ainda que com ausência de conhecimento aprofundado, relataram que seus avós encontravam fragmentos de cerâmica arqueológica das chamadas “panelas de índio” e “pedras de raio” se referindo as pontas-de-flecha feitas em pedra.

Os estudantes assimilaram os conteúdos e as explicações, bem como participaram entusiasmadamente da oficina, simulação da escavação arqueológica, e vislumbraram das réplicas dos artefatos arqueológicos expostos, num exercício que envolveu patrimônio cultural, memória e identidade. Isto posto em questão, conduz ao entendimento do universo sociocultural e do panorama histórico-cultural em que se inserem.

Compreende-se que as atividades de educação patrimonial inseriu, pelo menos sensivelmente, os alunos no contexto da arqueologia local, bem como permitiu a aproximação entre essa ciência e a sociedade através do seu próprio patrimônio cultural.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No plano da Educação Patrimonial, o presente trabalho ofertou oficinas educativas e distribuiu material de divulgação, o que compreendeu a apresentação dos resultados obtidos na escavação arqueológica do sítio SC-ARA-001 Zulemar Maria de Souza.

Deste modo, a educação patrimonial, realizada na Escola de Ensino Fundamental Gervásio Teixeira Fernandes e na Escola de Educação Básica Melchiades Bonifácio Espíndola, abarcou as atividades de extroversão do conhecimento arqueológico, no que diz respeito ao contexto regional e do conhecimento gerado por meio do resgate do sítio SC-ARA-001.

A abordagem participativa permitiu a valorização das particularidades dos diferentes grupos sociais formadores do município Balneário Rincão, desde os indígenas aos imigrantes africanos e europeus.

O trabalho atingiu o seu objetivo pretendido, sensibilizando os alunos para o legado do patrimônio cultural. Por fim, espera-se que a sistematização dos resultados descritos nesse escrito, possa auxiliar na apreensão e nas inferências mais propositivas sobre o espaço ocupado, usado, formado pelo contexto econômico, político e social, mas por influência da arqueologia. Promovendo por esse meio as transformações nos modos de visualização, identificação e tratamento da cultura.

## **NOTA**

A educação patrimonial e o programa de resgate do sítio arqueológico SC-ARA-001 Zulemar Maria de Souza foi foram executados pela empresa de consultoria Mendes Archeologia. Participaram do projeto, sob coordenação geral de Valmir Manoel Mendes Junior, designadamente, Claudio Ricken, Fábio Vieira Campos, Gisele Estrela, Jéssica de Andrade Dias, Leonardo Carboni Viana e Rinaldo Mauri Matiola. Contando ainda com a consultoria dos pesquisadores Luana Cristina Campo e Willian Carboni Viana.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BRASIL (1961). Lei Federal nº 3.924, de 26 de julho de 1961. Dispõe sobre os monumentos arqueológicos e pré-históricos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF.
- BRASIL. (1986). Resolução CONAMA nº 01, de 23 de janeiro de 1986. Dispõe sobre a avaliação de impacto ambiental. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/index.cfm>.
- BRASIL (1988a). Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF.
- BRASIL. (1988b). Portaria IPHAN nº 07, de 01 de dezembro de 1988. Dispõe sobre a fiscalização das atividades que envolvem bens de interesse arqueológico e pré-histórico nas fases do licenciamento ambiental. Brasília, DF.

- BRASIL. (1997). Resolução CONAMA nº 07, de 19 de dezembro de 1997. Dispõe sobre a avaliação de impacto ambiental. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/port/conama/index.cfm>.
- BRASIL. (2002). Portaria IPHAN nº 230, de 17 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a arqueologia nas fases do licenciamento ambiental. Brasília, DF.
- BRASIL. (2018). Portaria IPHAN nº 375, de 19 e setembro de 2018. Institui a política de patrimônio cultural material do IPHAN e dá outras providências. Brasília, DF.
- Campos JB. (2014). Levantamento arqueológico prospectivo e educação patrimonial para a implantação do loteamento Cavaler, município de Içara - Santa Catarina. Criciúma: Instituto de Pesquisas Ambientais e Tecnológicas – IPAT/UNESC, 90p.
- Costa, MC. (2019). To do public Archaeology in Brazil: history, applicability and heritage education. In: Anais do Encontro de Investigação Jovem da Universidade do Porto. Porto: Livro de Resumos IJUP, 142-142.
- Cura SR et al. (2019). Estratégias de preservação para o patrimônio cultural. Revista de Arqueologia Pública, 14(2), 63-78. DOI 10.20396/rap.v13i2.8657237
- Fragata C. (2018). O tupi que você fala. São Paulo: Globo Livros, 32p.
- Horta ML et al. (1999). Guia básico de educação patrimonial. Brasília: IPHAN, Museu Imperial, 58p.
- Oosterbeek LM. (2003). Da investigação à cenografia: construção de meta-realidades. Porto: Departamento de Gestão de Território do IPT, 349-354. Disponível em: <https://goo.gl/xkfydB>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

## Atuação multidisciplinar no Centro de Atendimento Educacional Especializado

Recebido em: 19/09/2021

Aceito em: 21/09/2021

 10.46420/ 9786588319994cap5

Claudovil Barroso de Almeida Júnior<sup>1\*</sup> 

### INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas muitos estudos foram realizados sobre a educação especial no Brasil, isso porque pesquisadores começaram a se debruçar para investigar o acesso e permanência de alunos com deficiência em ambientes educacionais. A partir do ano de 2008, com a publicação do texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), houve o aumento das matrículas de pessoas que possuem essa condição em escolas de educação básica, visando o desenvolvimento do sistema educacional inclusivo.

Em meio a esse contexto, ocorreu a implementação do atendimento educacional especializado/AEE, que tem o caráter de complementar ou suplementar à escolarização, com o objetivo de incluir o aluno público-alvo da educação especial (PAEE) – alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na sala de aula comum, bem como na sociedade. Observa-se que o texto da Política ressalta que esse serviço, não é exclusivo da escola regular, podendo acontecer também em centros de atendimento educacional especializado/CAEE e, até mesmo, em instituições especializadas.

Os estudos de Fonseca-Janes et al. (2012), Mendes et al. (2014) e Silva (2016), revelaram a importância do desenvolvimento do trabalho multidisciplinar para a inclusão do aluno com deficiência na escola de ensino regular, em razão de incentivá-lo com intervenções que propiciarão em adquirir independência e autonomia educacional e social.

Dessarte, um problema desafiador que surge neste domínio é querer saber como é desenvolvido o trabalho no centro de atendimento educacional especializado com o aluno público-alvo da educação especial? Este parece ser um questionamento comum em Silva (2016) que, analisou a atuação de uma equipe multidisciplinar no contexto da educação inclusiva, concluindo que por meio de um serviço

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná/UFPR. Professor de Educação Especial do Governo do Estado Amapá (GEA), no Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues.

\* Autor correspondente: claudoviljr@gmail.com

multidisciplinar que poderá ser realizado em escolas de ensino regular, haverá maiores oportunidades educacionais para pessoas com deficiência.

No entanto, ressalta-se que não há pesquisas anteriores dispendo da abordagem da temática utilizada neste estudo, em razão deste estabelecer interlocuções sobre o processo educativo do aluno que é assistido no centro de atendimento educacional especializado. Nesse sentido, o propósito da pesquisa justifica-se a importância da discussão sobre o trabalho realizado numa perspectiva multidisciplinar no CAEE, para a inclusão do aluno com deficiência na escola de ensino regular.

Para compor o estudo, foi utilizada a pesquisa bibliográfica. Gil (2017) expõe que nessa pesquisa, são utilizados estudos publicados anteriormente, impressos ou disponibilizados em mídias. Para o levantamento teórico, foram realizadas buscas no Portal de Periódicos e no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (CAPES/MEC), na plataforma da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), compreendidas em consultas de teses, dissertações e artigos, como também em pressupostos teóricos que, abordassem a temática em questão, a partir dos seguintes descritores: equipe multidisciplinar; trabalho multidisciplinar; centro de educação especial; centro de atendimento educacional especializado; alunos público-alvo da educação especial.

Ao que se refere aos trabalhos encontrados, efetuou-se a leitura breve de 21 (vinte e um) estudos, para posteriormente escolher quais tinham familiaridade com o objeto da pesquisa. Destes, 16 (dezesesseis) foram selecionados, com leituras refinadas para análises, seguida da produção escrita, com a finalidade de constituir o presente estudo; os demais foram descartados pela razão de apresentarem uma visão clínica, mesmo estando direcionado ao processo educacional.

O texto tem a pretensão de discutir sobre: interface entre centro de atendimento educacional especializado e escola de ensino regular – nessa seção buscará debater a possível relação entre esses dois ambientes educacionais, fomentando em uma provável dialogia entre profissionais que atenderão o educando com deficiência.

Na seção formação inicial e continuada dos profissionais do CAEE – será analisada a importância dessas ações para a execução do trabalho dos profissionais, sob a perspectiva colaborativa, na concepção da educação inclusiva.

A seção diálogos entre profissionais no CAEE – realizar-se-á uma discussão sobre o trabalho multidisciplinar, que os profissionais podem vir executar, com possibilidades de estimular e/ou aperfeiçoar as potencialidades dos alunos com deficiência, mediante conversas entre profissionais do centro, família e escola de ensino regular, vislumbrando sua inclusão na educação e na sociedade.

## **INTERFACE ENTRE CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E ESCOLA DE ENSINO REGULAR**

Assegurar a matrícula de educandos com e sem deficiência em instituições educacionais é um direito universal garantido, por meio de uma educação pública, laica e gratuita, prevista na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Nos anos seguintes houve uma abertura significativa para a elaboração de legislações referentes à educação especial.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, a educação especial foi contemplada mediante o Capítulo V, com orientações educacionais sobre essa modalidade de ensino transversal que, perpassa desde a educação infantil ao ensino superior e demais modalidades, legitimando a proposta de uma educação na perspectiva inclusiva (Brasil, 1996).

A partir dessa legislação as matrículas de alunos com deficiência começaram a se intensificar nas escolas de ensino regular (Mantoan, 2015). No entanto, percebe-se que apesar do aumento das matrículas, as políticas públicas não estão garantindo integralmente condições de permanência desses alunos nas escolas, em virtude da ausência de acessibilidade atitudinal e ambiental, acarretando o abandono e/ou até mesmo na sua exclusão escolar (Almeida Júnior, 2018).

Entretanto, apesar desse contexto, as concepções sobre a acessibilidade de alunos com deficiência em ambientes educacionais começaram a ser paulatinamente modificadas, conforme os avanços nas legislações e constantes estudos científicos. Com isso, a partir da publicação do texto da PNEEPEI em 2008, o olhar sobre a educação especial foi redimensionado novamente, em razão de esta política propor o atendimento educacional especializado para o seu público-alvo, nas escolas e centros de atendimento educacional especializado – fato já evidenciado anteriormente.

Consequentemente, nesse período houve uma atenção mais dirigida a esse público já existente nas escolas, devido seu histórico de exclusão, simbolizando em oportunidades de efetivação de uma educação com ideários inclusivos, por meio da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Assim, independentemente de a acessibilidade ser outorgada como direito a este alunado, é necessário haver investimentos públicos para realizar atendimentos de qualidade nas instituições de ensino. Isto é, não basta matricular é preciso ofertar condições para a sua permanência nas mesmas.

[...] a garantia de matrícula na escola não é suficiente; é necessário que medidas eficazes contemplem as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos. Compreendendo que os esforços em favor da democratização da educação deve ser agregado o esforço para a efetivação desta com qualidade, de forma abrangente, e não uma formação mínima distanciada dos conhecimentos exigidos pela demanda social e não definidos pelo capital (Quixaba, 2015).

No entanto, observa-se que muitas vezes as escolas não estão preparadas para receber os alunos com alguma necessidade educacional específica, fazendo com que estes sejam encaminhados para centros de atendimento educacional especializado, na pretensão que a inclusão possa vir acontecer no ambiente de ensino regular posteriormente. O encaminhamento segundo Carvalho (2012) na maioria das vezes é realizado pelo professor da sala de aula que, juntamente com a equipe pedagógica orientam a família a procurarem um centro de atendimento educacional especializado.

Esses encaminhamentos podem vir simbolizar a exclusão do aluno com deficiência da escola de ensino regular, em razão do seguinte discurso do senso comum: *“essa escola não está preparada para atender o aluno. Sugerimos que vocês procurem um centro de educação especial. Lá, seu filho será mais bem atendido”!* (Almeida Júnior, 2021).

Almeida Júnior (2019) considera que essa percepção de ideal de educação inclusiva acaba conquistando os pais do aluno com deficiência, fazendo com que ele seja matriculado muitas vezes em instituições especializadas, resultando em sua segregação socioeducacional, devido o uso da pedagogia clínico-terapêutica, que procura reabilitar na intenção de curar o corpo deficiente, ao contrário de utilizar a pedagogia inclusiva.

Todavia, percebe-se que de acordo com a Nota Técnica nº. 055/2013, os centros de educação especial podem ampliar a oferta do atendimento educacional especializado, para estudantes com deficiência que estejam matriculados na rede regular de ensino (Brasil, 2013), ou seja, os CAEEs mediante esse documento tiveram que se adequarem ao novo momento da educação, por meio da perspectiva inclusiva.

Apesar do aumento nas matrículas – fato mencionado acima, o que se observa desde a década de 1990 com os estudos de Bueno (1999) e, por conseguinte com Cardoso e Cunha (2009), Beyer (2013), Christofari (2014), o laudo médico ainda continua sendo requerido no momento da matrícula, fazendo com que o acesso tanto nas escolas, como nos centros se torne mais difícil. Tal documento segundo a Nota Técnica nº. 04/2014, deixa de ser um documento comprobatório que a escola almeja possuir, para destinar o educando com deficiência ao AEE (Brasil, 2014). Porém, a exigência do laudo pode gerar a exclusão dele, apesar de que esse atestado não tem finalidades pedagógicas.

Além disso, ressalta-se que não é pretensão ir de encontro com este documento, pois ele pode se caracterizar como um atestado de respaldo para conhecer as peculiaridades desse indivíduo. Mas a maioria das famílias que possuem filhos com essa condição, vive em situação de pobreza sem assistência a serviços básicos de saúde, o que é direito a todo cidadão, o qual é subtraído pela ineficiência e/ou ausência de políticas direcionadas à população subalternizada politicamente, fazendo com que haja demora na expedição desse registro.

A escola ao exigir o laudo médico pode fazer com que alguns profissionais da educação se prendam inconsequentemente ao mesmo e, não perceba as potencialidades que o aluno com deficiência possui e que possa desenvolver, pois as características biológicas sobressaem, por estarem descritas por um profissional da área da saúde.

A relação do professor com a criança deficiente se torna distinta da relação com as outras crianças, pois permanece a ideia de que é preciso se especializar para dar conta do trabalho com o deficiente, além de se instrumentalizar para compreender todo o arsenal de termos médicos traduzidos pelos serviços especializados aos quais o deficiente é encaminhado ou dos quais veio encaminhado para o ensino regular (Cardoso e Cunha, 2009).

Essa relação é muito delicada porque pode acabar desencadeando sucessivos estigmas que, a pessoa com deficiência carrega e adquiriu desde o seu nascimento, em virtude de não se sentir pertencente de um modelo socialmente estabelecido, simbolizado por pessoas sem deficiência (Amaral, 1998). Nesse sentido, o trabalho do coordenador pedagógico é fundamental, ao orientar e fortalecer a ação desse profissional que se sente despreparado para atender o aluno com deficiência, no que tange ao propor uma análise crítico-reflexiva sobre o seu fazer pedagógico em um ambiente escolar.

É importante que, antes do ano letivo, o profissional do AEE e o coordenador pedagógico auxiliem o professor de sala de aula com informações, orientações sobre situações diversas e indicações de leituras. Com isso, de posse de mais outros dados relativos à situação do aluno, o professor pode definir quais objetivos educacionais precisam ser alcançados, o tempo necessário para cada objetivo e quais suportes necessita para que cada objetivo estabelecido seja conquistado dentro do esperado. [...] (Braga, 2018).

Assim, o coordenador pedagógico ao montar o mapa de horário dos alunos com seus respectivos atendimentos, precisa ter um olhar ético e possuir conhecimentos prévios sobre as necessidades educacionais específicas, para encaminhá-los aos profissionais que irão atendê-los, com a finalidade de desenvolver suas estruturas cognitivas, afetivas, sociais, psicomotoras e linguísticas. Muitos desses encaminhamentos podem vir prescritos, em razão do educando já ter realizado uma avaliação multidisciplinar.

Segundo Weiss (2008), o trabalho multidisciplinar é benéfico, pois é por meio dele que a equipe traçará direcionamentos futuros para melhor atender o aluno, isto é, a equipe precisa discutir previamente para conhecê-lo, com a intenção de fazer trocas de experiências que, irá orientar todos na hora da execução do trabalho, o que permitirá um olhar holístico sobre o educando.

Nessa perspectiva, o trabalho se constitui multidisciplinar em razão de um grupo de profissionais e especialistas em educação atender o educando com deficiência. Diante desse atendimento é imprescindível estabelecer metas, para alcançar resultados, lembrando sempre que as ações propostas para esse aluno são e devem ser indispensáveis para a inclusão escolar.

Para alcançar as metas é importante que existam diálogos constantes e fecundos entre os profissionais, com a finalidade de se verificar os avanços, as dificuldades e, até mesmo, as limitações para desenvolver o trabalho, haja vista que todo indivíduo tem suas peculiaridades que precisam ser consideradas, principalmente, respeitadas, em relação a desenvolver um trabalho ético, com seriedade e comprometido, em potencializar o progresso do educando que possui alguma necessidade educacional específica.

Segundo Glat (2012), esse trabalho multidisciplinar deve ter o envolvimento e o comprometimento de todos os profissionais do ambiente educacional, sejam estes da área da educação ou da saúde. De certo, é interessante expor que, também deverão ocorrer encontros periódicos previamente estabelecidos, com a finalidade de haver trocas salutares de conhecimentos e/ou

experiências entre os profissionais do centro, para elaborarem um plano de atendimento educacional especializado para a inclusão do aluno com deficiência na escola de ensino regular.

O plano de AEE é um documento que irá nortear toda e qualquer ação pedagógica, com a criação de estratégias, almejando um bom rendimento educacional do aluno (Brasil, 2008). Logo, esse plano precisa ser avaliado semestralmente, ou conforme a dinâmica laboral estabelecida no centro de atendimento educacional especializado, para observar se os objetivos propostos para o desenvolvimento do educando estão sendo cumpridos ou ocorrendo dentro das possibilidades existentes. Além disso, é importante que todos os profissionais possam avaliar ele, pois o olhar e contribuição de cada um fortalece o trabalho desenvolvido em equipe, no que tange a oferecer uma devolutiva para a escola de ensino regular.

## **FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Ao avaliar multidisciplinarmente o aluno com deficiência, os profissionais terão a oportunidade de estar muitas vezes sem aperceber-se em uma formação continuada, por socializar conhecimentos já estabelecidos, fazendo com que sejam ampliados ou ressignificados, fato que se refletirá antes, durante e após o seu atendimento, na ação direta com educando.

É preciso que o profissional reflita sobre o seu papel no centro de atendimento educacional especializado, tendo sempre em mente que, apesar da área que esteja atuando ele é elemento central do processo de ensino e aprendizagem do educando, mas para isso é fundamental que lhe seja ofertada condições para desenvolver um trabalho de qualidade e assumir responsabilidades de acordo com a função que ocupa.

Assim, para os profissionais exigirem esse direito, é necessário que sua formação seja continuamente financiada pelo Estado estando sempre atualizada, na intenção de seu trabalho obter rendimentos desejados, possibilitando-os a fazerem uma análise crítica sobre o contexto educacional que fazem parte, levando em consideração a política na perspectiva da educação inclusiva que, fora imposta num contexto em que as instituições de ensino estão organizadas, tendo como consequência a exclusão dos alunos com deficiência.

[...] Desta forma, é fundamental que o processo de formação possibilite aos professores identificar os mecanismos escolares que geram a exclusão, bem como conhecer os processos que favorecem a organização de uma escola inclusiva, especialmente nos aspectos referentes à gestão escolar, à organização curricular e à avaliação de desempenho (Vitaliano e Manzini, 2010).

Quando se fala em formação inicial de profissionais para atuarem na educação especial, entende-se que estes devem estar preparados para compreender e assumir a gestão do conhecimento que, será produzido junto ao educando com necessidades educacionais específicas, para orientar seu processo de

ensino-aprendizagem e socializar conhecimentos com seus pares, pessoas com ou sem deficiência, na escola de ensino regular.

Ademais, essa formação deverá incitá-los para perceber os alunos além da sua deficiência, visto que segundo Elias (2000) as pessoas possuem redes de interdependência que as constituem como seres sociáveis. Isto é, os indivíduos com ou sem deficiência trazem consigo um currículo oculto que merece ser respeitado, perante as relações estabelecidas socialmente. Nesse sentido, torna-se necessário, que os profissionais conheçam de forma realista o público-alvo que atende, revendo seus preconceitos, valores e crenças que, podem vir atrapalhar no processo de inclusão.

Nessa perspectiva, Vitaliano e Manzini (2010) consideram que é impossível pensar na formação de profissionais de educação especial de maneira isolada, é fundamental que ela seja integrada ao social. Pois essa modalidade carece permanecer sempre em visibilidade junto à Educação, para que haja a consolidação da escola democraticamente inclusiva.

Ao fomentar o princípio de uma escola democrática na perspectiva da educação inclusiva, existirá a redução das injustiças sociais, pelo fato dos profissionais entenderem que sua prática não se assenta ou não se limita a possuírem conhecimentos técnicos e acadêmicos, mas na ação direta com o educando com deficiência, mediante situações singulares e, até mesmo imprevisíveis, com a oportunidade de desenvolver sua criatividade na busca de superar momentos ímpares e incertos que, retratam experiências vivenciadas em seu atendimento.

A formação inicial e continuada dos profissionais da educação especial não deve ser uma mera atualização de conteúdos científicos e/ou pedagógicos, mas despertar nestes constantes espaços de reflexões, com a finalidade de se adaptarem às realidades da educação inclusiva, como também aprender lidar com as incertezas de sua profissão.

Além disso, refletir sobre sua própria ação proporciona aos profissionais de educação especial a analisarem as características e os processos de seu trabalho sobre uma determinada situação imprevisível que ocorreu, para posteriormente utilizá-la como referência em outras situações. Assim, para Castro e Facion (2009) oportunizar o profissional rever situações que anteriormente lhe foram conflitantes, faz com que ele realize a reflexão sobre a reflexão na sua ação, legitimando novas formas de atuação para aquisição de conhecimentos.

Nesse sentido, é indispensável que os profissionais estejam dispostos a enfrentarem desafios, como a necessidade de modificar o modelo do sistema educacional brasileiro vigente, sobretudo, no que diz respeito à formação inicial e continuada de profissionais de educação especial que atuam diretamente com alunos com algum tipo de deficiência. Ou seja, é fundamental que políticas de formação sejam discutidas e aconteçam, contemplando todos os profissionais, pois esses alunos são realidades dentro das escolas e não tem como retroceder, haja vista que essa ação deve ser concebida como contínua e profícua.

A formação inicial e continuada direcionada à inclusão precisa ser tomada como um dever de todos os profissionais que executam seus trabalhos no centro de atendimento educacional especializado, porque irá auxiliar no desenvolvimento de competências para atuar com o público-alvo da educação especial, com pretensão de concretizar a educação na perspectiva inclusiva.

Essa formação, no entanto, não deve se esgotar no momento inicial, mas ser um *continuum*. Ou seja, não se acabar na etapa inicial, mas ser compreendida de maneira continuada, sem interrupções, possibilitando uma prática social que contribua para mudanças substanciais no interior da escola, não apenas para aquisição de conhecimentos, mas para a transformação dos sujeitos e suas práticas (Martins, 2009).

Esse processo deve ser compreendido como algo dinâmico, em virtude de o profissional possuir autonomia sobre a atividade que desempenha, bem como refletir criticamente sobre sua prática, com a capacidade de construí-la e reconstruí-la de acordo com suas experiências com o educando que possui deficiência. Nessa perspectiva, o processo formativo tem que oferecer e aprimorar bases e/ou fundamentações teóricas que o auxiliem na tomada de decisões, definição de atividades, inovar, investigar e, principalmente, trabalhar em equipe, ao ter respeito pelo outro que pensa diferente.

Além disso, esse processo deverá atender às demandas e necessidades que a atividade laboral exige, sendo estas amplas e diversificadas. Logo, as constantes trocas de experiências entre os profissionais no centro de atendimento educacional especializado precisam ser levadas em consideração nos variados momentos de estudos sistematizados, com vistas às diferenças do alunado que a constitui.

Nessa perspectiva, Martins (2009) expõe que a atuação coletiva dos profissionais é importante dentro do processo educacional, mas para isso é necessário fazer investimentos para implantar programas de formação continuada, elaborados de acordo com a realidade dos espaços escolares, buscando solucionar as necessidades e valorizar a aprendizagem mútua, visto que só assim as estratégias de formação resultarão em ações diferenciadas e transformadoras, no cotidiano de um ambiente inclusivo.

Desse modo, a atuação multidisciplinar em processos de formação ligados diretamente a projetos é essencial, por beneficiar a instituição educativa, como também tornando a equipe protagonista de seus trabalhos. Esse protagonismo surge a partir do debate entre todos os profissionais de um centro de atendimento educacional especializado, priorizando a construção de bases reais coletivas para o nascimento da cultura colaborativa.

De acordo com Imbernón (2009) a cultura colaborativa é um processo que auxilia no entendimento da complexidade do trabalho educativo, vislumbrando em oferecer melhores respostas às práticas pedagógicas. O trabalho colaborativo na escola tem que ser compreendido como ágil, por desenvolver habilidades individuais e grupais no intenso intercâmbio de diálogos a partir de análises conjuntas, que possui a finalidade de adquirir novos conhecimentos, para socializar e ampliar informações sobre um determinado assunto. Cada membro da equipe deve se sentir responsável por sua aprendizagem e dos demais, pressupondo na formação de todos, através da reflexão sobre sua prática profissional.

Assim, a formação inicial e continuada dos profissionais deve romper com o pensamento educativo único dominante, sobre teorias, práticas e/ou desenvolvimentos de ações excludentes. É necessário quebrar com a cultura do isolamento, se permitindo em integrar e compartilhar outras formas de ensinar, de aprender, de estar com o outro, e ouvir esse outro, por meio de uma escuta responsável, compreensível, sobretudo, inclusiva.

Dessa maneira, os profissionais do centro de atendimento educacional especializado precisam estar abertos para não conceber a formação inicial e continuada como algo superficial, mas compreendê-la como uma ação relevante que irá colaborar para o estabelecimento de novos modelos relacionais e participativos na prática, a partir de análises e sucessivas reflexões sobre o que se aprende e o que tem ainda para aprender.

## **DIÁLOGOS ENTRE PROFISSIONAIS NO CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Os Centros de Atendimento Educacional Especializado foram regulamentados para disponibilizar serviços que visam à acessibilidade do educando público-alvo da educação especial (Brasil, 2013). Nestes espaços, o AEE deverá ser executado sem a pretensão de ser substitutivo à escolarização, além disso, o trabalho poderá ser desenvolvido coletivamente e/ou multidisciplinarmente.

A formação da equipe multidisciplinar poderá envolver o auxílio/colaboração de vários profissionais, como professores, pedagogos, psicopedagogos, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros, que estão comprometidos com o trabalho e com o desenvolvimento do educando com necessidades educacionais específicas. A atuação desses profissionais deve ser planejada para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem do educando, visando sua participação na sala de aula, numa perspectiva inclusiva (Silva, 2016).

O trabalho multidisciplinar favorece todos que dele participa, sobretudo, de quem é assistido, com evidência ao aluno com deficiência e, conseqüentemente, seus familiares. Isso porque, os profissionais que atendem o educando devem colaborar no fortalecimento da família, para que a ação desempenhada ganhe resultados exitosos.

*A família é importante na formação psíquica da criança para que ela possa construir a sua independência e a sua individualidade e perceba o papel de cada um, os limites, o cuidado para que não surja a superproteção que também se torna um fator limitante para a própria criança (Silveira e Kroeff, 2012).*

O acompanhamento dos profissionais do Centro em parceria com a escola de ensino regular é essencial para o progresso do educando com deficiência, em razão do desenvolvimento de suas potencialidades, como também o estabelecimento de diálogos que, favorecerão o aparecimento do trabalho colaborativo entre todos os profissionais. Nesse sentido, é necessário estar atento aos avanços,

recuos e, até mesmo dificuldades limitantes dos alunos, no intuito de preparar atividades que sejam compatíveis com suas habilidades e competências.

No ambiente educacional inclusivo o aluno é ator principal de toda a ação, com investimentos que serão realizados ao longo de seu processo de ensino, como também conquistar competências para construção de sua identidade, no que tange vivenciar sua cidadania. Assim, as barreiras atitudinais, principalmente, ambientais precisam ser eliminadas, para que haja melhores e maiores oportunidades de aprendizagens.

Dessa maneira, é necessário que a proposta de trabalho do CAEE execute o ensino colaborativo, isto é, todos os profissionais precisam estar engajados e sejam responsáveis pela inclusão escolar, com a valorização das diferenças, a saber, que elas favorecem na adoção e fortalecimento de ações positivas que refletirá em atitudes, reconhecendo a diferença do outro.

A efetivação de uma proposta de educação inclusiva tem como condição essencial: apoios, recursos, além de um bom clima na escola e na sala de aula. O trabalho em colaboração envolve não somente os docentes, como também os pais. O trabalho cooperativo implica, além desses elementos, um nível de igualdade na relação e uma complementação nos conhecimentos, pontos de vistas e perspectivas. No trabalho colaborativo e/ou cooperativo, ninguém é mais do que ninguém! O especialista é não mais do que o docente. São iguais (Capellini, 2011).

No trabalho colaborativo, o maior beneficiado será o aluno com deficiência, pois a ação multidisciplinar tende a ser diferenciada, mas com efetividade e de qualidade. Nessa perspectiva, o aluno irá se sentir mais seguro, tornando-se protagonista na produção do conhecimento, com a capacidade de adquirir posicionamentos críticos sobre o contexto que se encontra inserido.

A cultura colaborativa no CAEE é essencial para o sucesso desse ambiente, por ser uma rede que precisa ser dinâmica, construída a partir das demandas advindas do processo de ensino e aprendizagem, o qual envolve diversas instâncias educativas. Deste modo, o trabalho centrado nos educandos com deficiência deve garantir o desenvolvimento de aptidões, auxiliando-os na execução de tarefas que colaborarão em suas atividades diárias, tanto escolares quanto sociais, com autonomia e independência.

Assim, o trabalho multidisciplinar torna-se mais produtivo, pois além de considerar a percepção de outros profissionais, reconhece também as dificuldades que estes passam no decorrer dos atendimentos, com alunos público-alvo da educação especial. Haja vista que, a formação da equipe implica no envolvimento de diferentes possibilidades de atuação, reflexão e intervenção sobre um determinado contexto, pois abrange profissionais com múltiplas formações.

É interessante ressaltar que as intervenções utilizadas com esses educandos devem ser percebidas como estímulos necessários que irão auxiliar na construção de ações, contribuindo para o seu progresso global. Braga (2018) expõe que as intervenções precisam fazer sentido para o educando, com relação a vir ter iniciativa e sentir-se motivado para recebê-las e vivenciá-las, desejando melhorar sua sociabilidade.

Por isso, a família deve estar sempre em contato direto com a equipe multidisciplinar, no sentido de participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem dos alunos que possui alguma deficiência,

conhecendo e se envolvendo de maneira positiva e ativa nas decisões que compreendem a educação deles. Ou seja, é importante que essa equipe saiba acolher o núcleo familiar, em razão de passar confiança para que juntos possam atingir objetivos desejados e a evolução dos educandos seja de fato favorável.

Nesse sentido, essas informações fornecidas ou compartilhadas pela família devem funcionar como uma ferramenta a mais pelo professor, ou um elemento de flexibilização em suas ações pedagógicas, para elaboração de plano ou estratégias mais funcionais às adequações curriculares de pequeno porte (que são pequenos ajustes ou modificações mínimas nas atividades, avaliações ou rotinas do aluno, dentro da proposta curricular, e que competem única e exclusivamente ao professor de sala de aula). O intuito é favorecer a permanência desse aluno no espaço escolar, com maior possibilidade de sucesso, pois esse é o principal objetivo do movimento pela inclusão (Braga, 2018).

Logo, a equipe multidisciplinar deve estabelecer critérios práticos para cada etapa ou processo de aplicação e observação do aluno com deficiência, levando em consideração suas particularidades. Além do mais, é imprescindível que os profissionais, tanto do centro de atendimento educacional especializado, quanto da escola de ensino regular, estejam verdadeiramente abertos para discutir, opinar e, principalmente, contribuir com a inclusão deste aluno.

No entanto, Conceição (2019) evidenciou em seu estudo a ausência da interação entre os profissionais de um centro de atendimento educacional especializado e os da escola regular, ocasionando prejuízos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência. Contudo, observa-se que se o trabalho multidisciplinarmente for executado com seriedade haverá a possibilidade da organização do planejamento com estratégias e atividades acessíveis a estes educandos, buscando incluir todos.

Uma aliança entre as educações especial e regular, como formação singular, favoreceria a todos os educadores nos sistemas escolares, até porque todos os educadores sem exceção deveriam se habilitar para formação em educadores de alunos com deficiência, mas também os cursos de especialização não deveriam voltar-se apenas para o tipo de incapacidade dentro de uma categoria de alunos, mas estar voltados para o aprofundamento pedagógico desse profissional, tendo como objetivo o entendimento melhor das crianças em geral e de seu desenvolvimento (Alves, 2011).

Dessa maneira, segundo Parolin (2012), momentos como estes exigem que os profissionais reflitam sobre o seu papel dentro do trabalho multidisciplinar, encontrando bases fundamentais para construir também conhecimentos individuais sobre sua ação específica, adquirindo a possibilidade de exercer sua ação educativa com afinco e em condições de bem executá-lo.

Logo, é imprescindível que todos os profissionais que atendem o aluno com deficiência tenham sempre atitudes de inclusão, com estratégias educativas, interventivas e/ou avaliativas, cautelosamente escolhidas para serem adaptadas visando o bem-estar do educando, por meio do desenvolvimento das áreas cognitivas, afetivas, sociais, linguísticas e psicomotoras, com possibilidades de obter habilidades essenciais, para que a aprendizagem aconteça com respeito, ética e seriedade.

## CONCLUSÃO

O objeto deste estudo tratou da discussão sobre a atuação multidisciplinar no centro de atendimento educacional especializado, para a inclusão do aluno público-alvo da educação especial, na escola de ensino regular. Embora pesquisas sobre as diferenças no ambiente escolar encontrem-se bastante desenvolvidas, o debate acerca do atendimento coletivo é uma temática já consolidada na área da saúde, merecendo de aprofundamentos investigativos na área educacional, tendo sempre em mente que o assunto é inesgotável.

Em busca do propósito do estudo, interpreta-se que a relação entre centro de atendimento educacional especializado e escola de ensino regular, muitas vezes ocorre de maneira superficial. Ou seja, o contato inicia e se limita ao instante em que o educando com deficiência é encaminhado ao CAEE, por apresentar dificuldades de aprendizagem na sala de aula e, quando seu relatório é produzido coletivamente por profissionais do Centro, entregue no final do ano letivo, com a intenção de oferecer uma devolutiva à família e à escola regular.

Assim, ainda chama atenção que o laudo médico continua sendo pré-requisito de matrícula nos centros de atendimento educacional especializado, o que de certa maneira pode ser percebido como um algo que exclui o aluno, em consequência de alguns profissionais se apegarem a este documento para realizar seu atendimento. Além disso, se observa resquícios da biologização na educação, através de uma pedagogia reabilitadora, ao invés de propor intervenções pedagógicas para a inclusão do educando com necessidades educacionais específicas.

Nessa perspectiva, o estudo revelou que independentemente de haver pesquisas científicas reiterando a importância do trabalho multidisciplinar realizado na educação especial, para a acessibilidade do aluno com deficiência nas escolas de ensino regular, percebeu-se que atuação dos profissionais acontece de maneira disciplinar, com esporádicos diálogos nos momentos que os educandos estão sendo assistidos. No entanto, na maioria das vezes as trocas de experiências se restringem à produção do plano de AEE, ou então, na construção de relatórios referente aos alunos.

Ao que se refere à formação inicial e continuada dos profissionais do centro de atendimento educacional especializado, é indispensável que estes possuam cursos específicos ou que fazem referência a essa modalidade de ensino, para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade e com propriedade, em razão às particularidades da clientela que é assistida. Dessa maneira, os profissionais precisam estar em constante atualização para saber lidar com interferências sobre um determinado contexto que não estava previsto, bem como propor intervenções que contribuam para o desenvolvimento e aperfeiçoem as potencialidades do educando com deficiência.

Assim, as formações devem ter a pretensão de estimular os profissionais a fazerem uma reflexão, com a finalidade de realizar uma avaliação crítica sobre sua ação, em decorrência da atividade laboral ser executada em um centro de atendimento educacional especializado. Em vista disso, a educação na perspectiva colaborativa permitirá que haja constantemente a troca de experiência e conhecimentos entre

todos, atentando-se para a eliminação de barreiras atitudinais e ambientais, que subsidiarão para a diminuição das desigualdades sociais, no que se refere à acessibilidade do educando na escola e na sociedade.

O estudo apontou a pertinência para a formação ou consolidação do trabalho multidisciplinar realizado no centro de atendimento educacional especializado, pois irá oportunizar aos profissionais enriquecimentos pessoal e profissional. Ademais, nesse trabalho deve ocorrer o *feedback* das ações propostas entre o centro, a família e a escola de ensino regular, visando sempre o bem-estar do aluno com necessidades educativas específicas, numa concepção de educação inclusiva.

Desse modo, é relevante que as ações interventivas considerem as subjetividades do educando, com o desenvolvimento de atividades que o façam refletir sobre sua participação nos ambientes que frequenta, como também a posição que ocupa nestes, com a intenção de fazer autoavaliar-se constantemente, despertando para a construção de uma autoestima positiva. Logo, é preciso de um amplo investimento para que o trabalho da equipe multidisciplinar venha ocorrer permanentemente no centro de atendimento educacional especializado, para cumprir seu papel social, que é contribuir para a inclusão educacional do aluno com deficiência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida Júnior CB (2019). Atendimento Educacional Especializado para a Criança com Deficiência Física Neuromotora na Educação Infantil: possibilidade real? Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, 06(1): 63-80.
- Almeida Júnior CB (2018). Deficiência física neuromotora: um estudo das políticas e seus desdobramentos na educação infantil. Departamento de Educação Universidade Federal do Paraná (Dissertação), Curitiba. 149p.
- Almeida Júnior CB (2021). Matrícula de crianças com deficiência na educação infantil. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, 08(1): 138-148.
- Alves F (2011). Para entender Síndrome de Down. Rio de Janeiro: Wak. 108p.
- Amaral LA (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: falando das diferenças físicas, preconceitos e sua superação. Aquino JG (coord.). Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus. 11-31p.
- Braga WC (2018). Autismo: azul e de todas as cores – guia básico para pais e profissionais. São Paulo: Paulinas. 163p.
- BRASIL (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 1-19.
- BRASIL (2015). [Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência \(Estatuto da Pessoa com Deficiência\), nº 13.146, de 6 de julho de 2015.](#) Brasília, DF: Senado, 1-30.
- BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1-398.

- BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado, 1-59.
- BRASIL (2013). Nota Técnica 055, de 10 de maio de 2013. Dispõe sobre a orientação quanto à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 1-12.
- BRASIL (2014). Nota Técnica 04, de 23 de janeiro de 2014. Dispõe sobre a orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 1-4.
- Beyer HO (2013). Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação. 128p.
- Bueno JGS (1999). A produção social da identidade do anormal. Freitas MC (org.). História social da infância no Brasil. São Paulo: Cortez. 159-182p.
- Capellini VLMF (2011). Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. Victor SL et al. (org.). Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação. Araraquara: Junqueira&Marin. 128-151p.
- Cardoso BAA; Cunha EBJ (2009). Preconceitos a serem demolidos superando a patologização das diferenças: os comprometimentos fisiológicos impedem a produção das culturas infantis? Faria ALG; Mello SA (org.). Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para crianças pequenas. Araraquara: Junqueira&Marin. 85-96p.
- Carvalho RE (2012). Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação. 150p.
- Castro RCM.; Facion JR (2009). A formação de professores. Facion JR (org.). Inclusão escolar e suas implicações. Curitiba: Ibpex. 165-184p.
- Christofari AC (2014). Modos de ser e de aprender na escola: medicalização (in)visível?. Departamento de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Tese), Natal. 173 p.
- Conceição MRLL (2019). Políticas públicas em educação inclusiva: Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues em Macapá – AP. Departamento de Educação Universidade Estadual do Ceará (Dissertação), Fortaleza. 117p.
- Elias N; Scotson JL (2000). Os estabelecidos e os *outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 228p.
- Fonseca-Janes et al. (2012). A construção da educação inclusiva: enfoque multidisciplinar. Marília: Cultura Acadêmica. 184p.
- Gil AC (2017). Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas. 176p.

- Glat R (2012). Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. Mendes EG; Almeida MA (org.). A pesquisa sobre inclusão em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação. Marília: ABPEE. 315-326p.
- Imbernón F (2009). Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez. 120p.
- Mantoan MTE (2015). Inclusão escolar o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 50p.
- Martins LAR (2009). Um olhar para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva. Marquezine MC et al. (org.). Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial. Londrina: ABPEE. 105-118p.
- Mendes EG et al. (2014). Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. Araraquara: Edufscar. 162p.
- Parolin ICH (2012). Aprender e ensinar: família e escola: uma inclusão necessária. Gomes M (org.). Construindo trilhas para a inclusão. Petrópolis: Vozes. 287-295p.
- Quixaba MNO (2015). A inclusão na educação: humanizar para educar melhor. São Paulo: Paulinas. 174p.
- Silva MAB (2016). A atuação de uma equipe multidisciplinar no apoio à educação inclusiva. Departamento de Educação Especial Universidade Federal de São Carlos (Dissertação), São Carlos. 184p.
- Silveira AM; Kroeff MAS (2012). Paralisia cerebral. Gomes M (org.). Construindo trilhas para a inclusão. Petrópolis: Vozes. 206-218p.
- Vitaliano CR; Manzini, EJ (2010). A formação inicial de professores para inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Vitaliano CR (org.). Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: Eduel. 49-112 p.
- Weiss MLL (2008). Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: Lamparina. 206p.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

aluno com deficiência, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 56  
aprendizagem, 15, 16, 18, 19, 22, 23, 24  
arqueologia, 35, 36, 38, 41, 42, 43  
arqueologia pública, 35, 36, 38  
atuação multidisciplinar, 51, 54

### C

centro de atendimento educacional  
especializado, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 54, 55, 56  
crianças, 14, 25

### E

educação especial, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 57  
educador, 6, 7, 8, 10, 11

ensino, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25

### G

gestão educacional, 8

### I

inclusão educacional, 56  
informação, 15, 18, 20, 22

### L

Língua Estrangeira, 14

### P

patrimônio cultural, 36, 37, 41, 42, 43

### S

salvamento arqueológico, 35  
sítio arqueológico, 35, 38, 41, 42

**SOBRE O ORGANIZADOR**

 **LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul.

Contato: [lucasrodrigues\\_oliveira@hotmail.com](mailto:lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com).



**Pantanal Editora**

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000  
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil  
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)  
<https://www.editorapantanal.com.br>  
[contato@editorapantanal.com.br](mailto:contato@editorapantanal.com.br)

