

**TRABALHOS DE
CONCLUSÃO DE CURSO**

**FAAG - FACULDADE DE AGUDOS
PEDAGOGIA**

2021

TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO DA FAAG – FACULDADE DE AGUDOS GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA – 2021

ÍNDICE

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA: A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL COMO É TRATADA POR PROFESSORES DOS PRIMEIROS ANOS.....	03
A PROPOSTA EDUCACIONAL BILINGUE PARA ESTUDANTES COM SURDEZ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	19
COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA: CAMINHOS ACESSÍVEIS NO CONTEXTO INCLUSIVO PARA ALUNOS NÃO VERBAIS.....	28
JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A RESPEITO DA IMPORTÂNCIA E DE COMO SÃO UTILIZADOS POR PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS.....	43
PRÁTICAS DE LEITURA E O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19.....	60
PROPOSITURAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM OLHAR PARA PORTAIS PÚBLICOS MUNCIPAIS NO INTERIOR DE SÃO PAULO.....	79
TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: COMO OS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE AGUDOS/SP ESTÃO LIDANDO COM A TRANSIÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19.....	97

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA: A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL COMO É TRATADA POR PROFESSORES DOS PRIMEIROS ANOS

Eliana Melo de Rezende 1¹

Victória Caroline de Melo Ponce 2²

Liliane Campos Stumm Mendes 3³

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo verificar como a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é tratada pelos professores dos primeiros anos. Para a realização do mesmo foi realizado um levantamento na base de dado Scielo, sendo selecionados artigos publicados de 2010 até 2020. Os resultados apontaram que embora haja um grande número de artigos realizados com esses descritores, não há estudos que tratam diretamente sobre como os professores lidam com a preparação para a maturação da criança para a aprendizagem. Concluímos ser importante um maior debate sobre a transição da criança e a concepção dos professores e sua relação com os familiares.

Palavras chave: Família; Ensino Fundamental I e Escola.

ABSTRACT

The present study aimed to verify how the transition of the child from early childhood education to elementary school is handled by teachers of the early years. For this, a survey was conducted in the Scielo database, and articles published from 2010 to 2020 were selected. The results pointed out that although there is a large number of articles with these descriptors, there are no studies that deal directly with how teachers deal with the preparation of the child's maturation for learning. We conclude that it is important to have more debate about the child's transition and the conception of teachers and their relationship with family members. their relationship with family members.

Keywords: . Family; Elementary School and School.

¹ Eliana Rezende, FAAG, Graduanda, elianavanimelo@gmail.com.

² Victória Ponce, FAAG, Graduanda, victoriacaroline.ponce@gmail.com.

³ Liliane Mendes, Doutora em base gerais da cirurgia Unesp Botucatu, Liliane.mendes@faag.com.br

1. INTRODUÇÃO

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no Art. 54. “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no Ensino Fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola.”

Ao longo dos anos a família foi se transformando, acarretando mudanças no âmbito escolar, independente das mudanças é visível a necessidade do apoio da família em relação aos filhos, aos professores e a aprendizagem.

O mundo está evoluindo, antes somente os pais trabalhavam e as mães cuidavam de seus lares e filhos, a Educação Infantil não era obrigatória, era vista como um mero local que priorizava exclusivamente o “cuidar”, com o passar das décadas, as mulheres saíram de suas casas em busca de trabalho, fazendo com que crianças mais novas frequentassem as escolas, a Lei nº 12.796, de 2013 enxerga a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em todos os aspectos.

A Educação Infantil já não se trata mais de um lugar onde a criança só vai para ser cuidada enquanto seus pais trabalham, agora esse lugar é direito e dever da criança desde os 4 anos de idade, onde deve lhe ser oferecida oportunidades para o seu crescimento e aprendizagem.

No Ensino Fundamental percebe-se que crianças que frequentam as chamadas pré-escolas, se desenvolveram mais, não sendo consideradas adultos em miniaturas, mas como seres humanos individuais, com suas próprias vontades, desejos, aprendizagens e opiniões.

Algumas mudanças ocorrem não só na família, mas na Educação e em suas etapas, como evoluir da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é uma modificação significativa para a criança, exige dos pais e professores um olhar especial de cuidado durante essa transição.

A relação dos pais com os professores traz segurança a criança, tornando a ruptura menos traumática, quando há uma comunicação saudável e apoio entre ambas as partes há um grande benefício para a criança e para seu rendimento escolar.

Petrucci e col. (2016), ao estudar a relação da família e escola no desenvolvimento socioemocional apontaram que, ambos aspectos precisam ser estudados em conjunto possibilitando ser utilizados em favor do desenvolvimento adaptado e em prol de políticas públicas que busquem a promoção do desenvolvimento global da criança.

Assim sendo, o objetivo do presente estudo foi verificar como a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é tratada pelos professores dos primeiros anos.

2. DESENVOLVIMENTO

Segundo a Constituição Federal (CF) de 1988, há a garantia da Educação gratuita, a primeira etapa da educação básica é a Educação Infantil que atende de 0 a 5 anos de idade, a jornada estabelecida oferece serviços nas creches e pré-escolas, sendo jornadas com horários parciais ou integrais.

Conforme a Lei nº 12.796, de 2013 a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em todos os aspectos.

De acordo com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental passa a ter nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os professores devem ser os responsáveis pela aprendizagem de seus alunos, mas essa tarefa não é dever exclusivo dos professores, a integração família-escola deve acontecer nesse processo, que é previsto e garantido por lei:

12 Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; [...] Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: [...] VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: [...] II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

2.1 Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Ao longo dos anos muitas mudanças ocorreram, em relação à história, as pessoas, ao mundo, as leis e conseqüentemente ao processo educacional, antigamente a concepção de infância não existia, as crianças eram vistas como adultos em miniaturas, faziam os mesmos trabalhos que os adultos, elas eram como a extensão de seus pais, não podiam expressar suas particularidades, seus sentimentos e suas frustrações. A criança não era vista como um ser individual dotado de vontades, opiniões próprias e conhecimentos.

[...] o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÈS, 1981, p.156).

A consciência de infância veio ao longo dos anos, pois se encontrou a necessidade de a criança expor seus pensamentos e opiniões, não sendo mais visto como uma extensão de seus pais.

Nesse contexto, faz-se necessário apontar que o surgimento da escola inicialmente se deu com o objetivo de instruir as crianças de classes sociais privilegiadas, sendo assim restrita a poucos. Com o advento do capitalismo e conseqüentemente o processo de modernização da sociedade, a escola passou a se tornar acessível para a população em geral (CUNHA, 1996).

É importante considerar também que, a Educação Infantil durante muitos anos foi vista como um lugar para que as crianças passassem o tempo, para que seus pais trabalhassem, ou seja, como um depósito de crianças, chamada de “escolinha”, as professoras com cargos de “tia”, sempre carregou um lado afetivo mais afluído, já que é o primeiro lugar de ingresso escolar. A Educação Infantil não era levada tão a sério, em questões pedagógicas e de Ensino, as professoras eram vistas como babás e não como mediadoras e transmissoras do conhecimento, no ano de 2016 se tornou obrigatória por lei, para as crianças de 04 anos de idade, hoje em dia as professoras lutam para que a sociedade enxergue essa etapa como uma das mais essenciais da Educação, já que é onde se inicia a trajetória escolar, que pode vir regada de processos evolutivos, ou traumáticos.

No ano de 2006 o Ensino Fundamental passou a ter 9 anos de duração, com a ingresso de crianças de 06 anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental. As crianças têm ido mais novas para a escola, sendo cobrado uma série de responsabilidades, que antes não eram impostas, antes as brincadeiras e o lúdico reinavam, agora livros e provas são seus companheiros.

Na Educação Infantil a criança é rodeada por cores, jogos, brincadeiras, ludicidade, há uma rotina bem flexível, vão ao parque, tanque de areia, entre outras atividades que exploram o corpo e o mundo ao seu redor. As mesas geralmente são circulares, as crianças podem sentar e interagir com seus colegas de turma, canções e histórias também estão presentes nessa etapa. Tudo isso muda quando as crianças precisam passar pela transição do Ensino Fundamental, tudo o que elas mais gostam, as coisas com as quais elas se divertem e se sentem atraídas na escola são minimizadas, em função de um outro contexto a ser vivenciado.

Com a mudança do Ensino Fundamental de nove anos de duração as crianças têm iniciado a escolaridade aos 6 anos, muitas vezes ainda imaturas, durante esse processo é necessário não quebrar as expectativas da criança, colocando-a diante de responsabilidades que ela ainda não está preparada para assumir, mas é necessário um olhar cauteloso e de muito cuidado para que todas essas mudanças não a traumatize.

Os alunos de seis anos ao ingressarem no Ensino Fundamental não deixaram de ser crianças somente porque cumpriram uma etapa da vida escolar. Precisam continuar o trabalho com o lúdico para que a aprendizagem se

efetive de maneira que as crianças pensem, conversem, discutam e raciocinem, indo além do que já está posto. O momento de transição feito de maneira prazerosa será responsável por adultos mais sociáveis na interação com o outro e na resolução de conflitos. A escola deve trabalhar esta transição através de um planejamento bem feito, onde todos os funcionários estejam comprometidos. Professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental precisam interagir para que possam trabalhar em equipe e fazer deste momento, um momento único, especial e alegre. O envolvimento do educador é fundamental neste processo. Portanto, o lúdico, o brincar deve estar presente no Ensino Fundamental, pois o aluno ao brincar apropria-se de conhecimento e tece relações sociais. (SILVA. 2006. P, 11)

Temos a concepção errônea que, as crianças que foram para o Ensino Fundamental já não compartilham dos sentimentos da infância, ainda temos que trabalhar com o lúdico, o brincar também deve estar presente nesse processo educacional.

Conforme apontou Piaget (1973) a criança no período de quatro a seis anos passa pelo processo pré-operatório no qual ainda está inapta para algumas operações, tanto educacionais quanto psicológicas, e esse processo deve ser levado em consideração pelos professores, que devem articular à estrada para o aprendizado e desenvolvimento.

De acordo com Corrêa (2011) pouco se fala da integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, é necessário debater esse assunto entre os pais e professores, isso deve ser discutido dentro das escolas, pois se trata de uma nova etapa acarretada de grandes mudanças na vida da criança, toda mudança em seu início causa estranhamentos, que podem ser evitados ou diminuídos através da ligação entre os professores que fazem parte dessa transformação, é de extrema necessidade que os envolvidos tenham um olhar de cuidado nesse período, para que haja uma boa adaptação e conseqüentemente bons resultados no desenvolvimento da criança.

2.2 Família-Escola

Dessen e Polonia (2007) observaram que, o primeiro contato que o ser humano tem com a cultura e com qualquer tipo de relação afetiva, que transparece cuidado e respeito é com a família, ela é uma das principais fontes de aprendizagem.

Além de ser modelo e mediadora, a família exerce um papel fundamental em todos os aspectos, quando a criança se sente insegura o primeiro lugar ao qual ela recorre é nos braços de alguém que representa a maternidade ou paternidade em sua vida, dessa forma, os filhos tendem a dar ouvidos a família, tendo essa como referência e abrigo, é necessário respeitar o espaço que cabe a família, entendendo seu papel, podemos solicitar ajuda para compreender o aluno, entender sobre seus medos, dúvidas e anseios, ganhando a confiança dos pais estamos fazendo uma ponte de ligação também com a criança e o saber.

A escola pode ser um lugar mais seguro e mais atraente no sentimento da criança se ela observar que os seus pais interagem e confiam em seus professores, isso traz conforto e

confiança durante essa fase, as crianças que não têm esse apoio estão sujeitas à traumas, medos, dificuldades em sua aprendizagem e desenvolvimento social e cognitivo.

Saracho (1998) defende que o envolvimento dos pais deve ser visto como algo moralmente necessário, mas também legalmente. A lei nos dá respaldo para não só exigir, mas também nos instiga a contar com o apoio dos pais.

A família e a escola formam princípios que vão além da sala de aula e se complementam, os pais não podem deixar a educação somente nas mãos dos professores, precisa ser um trabalho mútuo, como uma equipe, todos agregando para um bom resultado, quando isso é trabalhado todos em seu entorno colhem a benéfica de uma criança confiante.

Reis (2007) A responsabilidade da família jamais cessará, a escola não deve, ou pelo menos não deveria andar sozinha. Como muito vemos e lemos, os alunos passam e cabe a nós educadores, levar a aprendizagem e a evolução, muitas vezes o aluno só fica com a professora durante um ano letivo, já a família se perdura por toda a vida, cabe então aos pais a responsabilidade na interação na educação de seus filhos.

É importante que os pais sejam participantes ativos, isso não quer dizer que eles tem o direito de serem invasivos, nem que eles devem tomar à frente dos professores que são a autoridade máxima dentro da sala de aula, não compete ao professor tomar à frente dos pais, é necessário que ambas as partes entendam que o melhor a se fazer é estar sempre aberto ao diálogo, para que assim construam uma rede de apoio bem fundamentada, para discutir as melhores alternativas para levar a aprendizagem ao aluno. Toda pessoa tem direito à educação isso é previsto pelas leis e por inúmeros autores que ressaltam a importância dos pais na aprendizagem dos seus filhos

Paro (2009) defende que a relação família-escola não se trata de repassar todo o trabalho da escola para os pais, não é como um desvio de função, mas é uma extensão educativa, mostrando uma via de mão dupla e comprometimento de ambos, sendo assim se abrem inúmeras possibilidades dos estudantes se envolverem ainda mais nas atividades que são propostas.

Soares (2010) observa que, na maioria das vezes os pais se afastam da escola, pois a família só é lembrada quando acontece algo ruim, não lhes é apresentado conversas e momentos prazerosos, nem o que é trabalhado com os seus filhos, não é habitual um relacionamento e uma troca entre pais e professores, o que muitas vezes dificulta todo o processo. O distanciamento e a comunicação não bem estabelecidos podem ocasionar rupturas e dificuldades na aprendizagem, no convívio escolar, na relação professor-aluno.

É necessário que ambas as partes entendam que formam uma rede de apoio que só acrescentam se estiverem unidas. Quando há uma relação aberta, de confiança e respeito mútuo, há também bons resultados, que beneficia todas as partes envolvidas.

Conforme escreveu Soares:

A família somente é lembrada pela escola quando há problemas ocasionados pelos (as) alunos (as) no ambiente escolar. Neste sentido, muitos pais acabam se afastando da escola, percebendo esta como um lugar negativo, já que poucas atividades recreativas e prazerosas são oferecidas a eles na escola. A escola deveria ser o ponto central de uma comunidade, um local onde todos pudessem participar e ter acesso. (Soares, 2010, p. 9)

Osório (1996) A família ensina a ética para viver em sociedade, transpassando seus valores morais e culturais, a escola cabe instruí-lo cientificamente, há uma discussão sobre os limites que devem ser estabelecidos entre o que deve ser ensinado através da família e aquilo que deve ser ensinado pela escola, mas o que realmente importa é que ambos caminhem juntos buscando o melhor para cada aluno, que é um ser único e padece de conhecimentos que devem lhe ser oferecidos, tanto os morais quanto os científicos.

A escola deve ser um lugar de aprendizagem, mas também um abrigo para os seus alunos, ela não atende somente as crianças, mas os pais, ela abriga sonhos, expectativas, valores, aprendizagens, que não devem ser carregados sozinhos, mas devem ser divididos com os pais, caminhando juntos as expectativas são atingidas e as frustrações são entendidas.

3. METODOLOGIA

O presente estudo refere-se a uma revisão sistemática da literatura, que teve como objetivo verificar como a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é tratada pelos professores dos primeiros anos.

A metodologia utilizada foi do tipo pesquisa bibliográfica e teve como principais descritores, Ensino Fundamental, escola e família.

Foi realizado um levantamento na base de dados científico confiável Scientific Electronic Library Online (SciELO), e na Plataforma PEPSIC (Periódicos Eletrônicos em Psicologia)

Para a seleção dos artigos foram adotados como critérios de inclusão artigos publicados de 2010 até 2020, e que fossem escritos em português, como critério de exclusão artigos publicados antes de 2010, escrito em outra língua que não fosse o português, que tratavam de família e crianças inclusas e artigos que não tratasse da temática proposta. A busca foi realizada em março de 2021, compreendendo os últimos 10 anos de produção nacional.

Após o levantamento do material bibliográfico foi realizada a etapa de análise e interpretação das informações para discussão e descrição do tema proposto.

Foram identificados a partir dos dois descritores utilizados, 1.054 estudos, 213 referente ao Ensino Fundamental I e 841 relacionado a escola e família. Dos artigos envolvendo o descritor Ensino Fundamental I foram selecionados 14 artigos correspondente

ao tema do presente estudo, sendo que após realizada uma leitura minuciosa apenas 2 artigos foram elencados por estar de encontro ao objetivo do presente estudo.

Com relação aos descritores escola e família dos 841 artigos apresentados foram selecionados 32 artigos para realização da leitura minuciosa e identificados apenas 6 artigos que tratavam do assunto proposto correlacionado ao presente estudo. Toda a leitura dos artigos selecionados e a classificação, na primeira etapa, foi realizada por dois avaliadores de forma independente. Em caso de discordância, consultou-se um terceiro avaliador, com o qual foram discutidos os aspectos divergentes, até alcançar o consenso.

Após o processo de leitura restou no total 8 artigos, para leitura na íntegra e incluídos na análise, uma vez que os objetivos estavam de acordo com a proposta da revisão sistemática da literatura proposta.

Foram considerados apenas os trabalhos publicados na íntegra, que tivessem como foco os descritores apontados com o tema do presente estudo.

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da leitura dos títulos e dos resumos foram encontrados na Plataforma Scielo 213 artigos que se referiam ao Ensino Fundamental I, destes apenas 14 estavam relacionados a concepção dos professores, sendo que destes 14 apenas 2 relacionavam-se ao tema do estudo. É importante apontar que para a seleção dos artigos foi realizada uma leitura minuciosa, buscando relacionar o artigo que correspondia aos critérios de inclusão estabelecidos.

Tabela 01: Distribuição dos artigos referente ao Ensino Fundamental I

ARTIGO	OBETIVO DO ESTUDO	METOLOGIA UTILIZADO	PARTICIPANTES	RESULTADOS
Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Prioste, Cláudia. (2020)	Identificar as hipóteses docentes sobre as dificuldades na aprendizagem escolar e analisar alguns aspectos subjacentes.	Utilizou-se a análise temática de conteúdo e frequências de palavras para sistematização e interpretação dos resultados.	A coleta de informações foi realizada por meio de questionários e grupos focais com professores do Ensino Fundamental I.	A maioria dos professores, afirmam que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas principalmente à falta de apoio

				e de estímulo das famílias.
A vida cotidiana e as brincadeiras no primeiro ano do Ensino Fundamental. Rocha, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; Ribeiro, Rosângela Benedita. (2017)	De que forma a atividade lúdica tem integrado o currículo de primeiros anos do Ensino Fundamental.	Resultados de pesquisa bibliográfica e observacional.	Articulados a resultados de pesquisa empírica, realizada em uma turma de primeiro ano de uma escola municipal.	Escassa inserção de brincadeiras no cotidiano escolar; identificação de algumas brechas predomínio de jogos de exercício e de regras.

Fonte: Elaborada pelos próprios autores

A tabela I aponta os 2 estudos obtidos após realizada a leitura minuciosa, sobre o Ensino Fundamental I, um relacionado a concepção dos professores, e outro referente a observação de uma turma de alunos do Ensino Fundamental I. Um dos artigos apontou que os professores afirmam que a falta de apoio e de estímulo das famílias, promovem as dificuldades de aprendizagem, enquanto o segundo estudo apontou existir uma escassa inserção de brincadeiras no cotidiano escolar.

A integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, é pouco discutida na literatura, uma vez que no estudo realizado não encontramos pesquisas realizadas sobre essa temática. Como apontado por Corrêa (2011) é necessário debater esse assunto entre os pais e professores, isso deve ser discutido dentro das escolas, pois se trata de uma nova etapa acarretada de grandes mudanças na vida da criança.

Oliveira e Marinho-Araújo (2010) apontam que a escola e família são instituições diferentes e que apresentam objetivos distintos; mas, deve-se considerar que ambas compartilham a importante tarefa de preparar crianças e adolescentes para a inserção na sociedade, a qual deve ter uma característica crítica, participativa e produtiva.

Com relação a atividade lúdica, Rocha e Ribeiro (2017) argumentam em seu estudo, que esta tem integrado o currículo de primeiros anos do Ensino Fundamental, e argumentam a importância da construção de um currículo renovado, uma vez que no currículo atual há uma escassa inserção de brincadeiras no cotidiano escolar. As autoras argumentam haver um grande distanciamento entre o que se projetou para o Ensino Fundamental de nove anos e o que vem se materializando, em contextos concretos de turmas de primeiros anos, com relação à atividade lúdica.

Kishimoto (1998) aponta que o jogo favorece o desenvolvimento da criança em todos os aspectos, não só na ludicidade e diversão, mas ajuda na construção do conhecimento, desde o físico, cognitivo, moral, social e afetivo.

Segundo Velasco (1996), a criança desenvolve-se de forma integral brincando, quando ela deixa de ser estimulada ela pode ter como consequência ser um adulto que carrega dentro de si medos e inseguranças, podendo acarretar comportamentos agressivos, o contrário das crianças que são estimuladas a brincar, que usam da imaginação, de estratégias e regras, criando possibilidades para que se torne um adulto equilibrado e afetuoso.

É necessário não cortar os laços, trazendo rupturas no processo de ensino do aluno, a integração dos pais nesse processo de estimulação juntamente com os professores se torna essencial, há uma ponte a ser construída entre essas duas etapas de Ensino, entender essa etapa é auxiliar o aluno a se desenvolver de uma forma não penosa.

É importante considerar que nem todas as crianças aprendem e se desenvolvem da mesma forma, uma vez que depende de uma característica individual e de inúmeros fatores relacionados ao cotidiano das suas vivências (DOCKRELL e MCSHANE, 2000).

Tabela 2: Distribuição dos artigos sobre a atuação da família na escola.

ARTIGO	OBJETIVO DO ESTUDO	METODOLOGIA UTILIZADA	RESULTADOS ALCANÇADOS
Práticas de integração Família-Escola como Preditoras do Desempenho Escolar de Alunos Colli, Daniel Rodriguez; Luna, Sergio Vasconcelos de. (2019)	O objetivo deste estudo consistiu em compreender as narrativas dos familiares dos estudantes acerca das dificuldades no processo de escolarização.	Foram realizados grupo focal e entrevistas individuais semiestruturadas.	Essas construções simbólicas indicam modulações do self educacional e a ocorrência de comunicação problemática entre a escola e a família.
Problemas de Comportamento, Competência Social e Desempenho Acadêmico: Um Estudo Comparativo	O objetivo é descrever e comparar a frequência de problemas de comportamento, competência social e	Participaram deste estudo professoras e mães/pais/cuidadores de crianças com problemas de comportamento. Os instrumentos utilizados	Os resultados indicaram maior frequência de problemas de comportamento e baixo desempenho

<p>de Crianças no Ambiente Escolar e Familiar.</p> <p>Bolsoni-Silva, Alessandra; Perallis, Claudya; Nunes, Patricia. (2018)</p>	<p>desempenho acadêmico em crianças com problemas apenas na escola, apenas na família ou em ambos os ambientes.</p>	<p>foram: CBCL Child Behavior Checklist e TRF Teachers Report Form.</p>	<p>acadêmico/social, em crianças que apresentavam problemas nos dois ambientes.</p>
<p>Dever de Casa e Relação com as Famílias na Escola de Tempo Integral.</p> <p>Resende, Tânia de Freitas; Cnaan, Mariana Gadoni; Reis, Laís da Silva; Oliveira, Roberta Alves de; Souza, Tereza Cristina Starling de. (2018)</p>	<p>Discutir diferentes concepções e práticas em torno dos deveres de casa em escolas que desenvolvem projetos de ampliação da jornada escolar e, a partir dessa reflexão, analisar a relação entre a escola e as famílias nessa nova conjuntura.</p>	<p>Foram aplicados questionários aos coordenadores dos projetos e aos coordenadores das turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.</p>	<p>Os resultados indicam o acirramento dos conflitos em torno dos deveres de casa e da divisão do trabalho educacional entre família e escola.</p>
<p>Suporte parental para crianças do Ensino Fundamental.</p> <p>Benetti, Idonézia Collodel; Vieira, Mauro Luís; Faracco, Anna Maria. (2016)</p>	<p>A presente pesquisa investigou as expectativas e a concepção sobre suporte parental.</p>	<p>Método de levantamento de dados, de cunho descritivo e exploratório e de natureza qualitativa</p>	<p>A pesquisa mostrou que os pais colocam bastante ênfase no desenvolvimento cognitivo de seus filhos e oferecem recursos que podem auxiliar na obtenção de bons desempenhos acadêmicos.</p>
<p>A Relação Família-Escola sob a ótica de</p>	<p>Apresentar a perspectiva da escola e</p>	<p>Realizou-se dois grupos focais: um com</p>	<p>As conclusões remetem a uma</p>

<p>Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental.</p> <p>Saraiva, Lisiane Alvim; Wagner, Adriana. (2013)</p>	<p>da família sobre as vicissitudes dessa relação a partir dos depoimentos de pais e professores de Ensino Fundamental.</p>	<p>professores de Ensino Fundamental e outro com pais de alunos que frequentam a mesma etapa de escolarização.</p>	<p>realidade perfilada por fronteiras difusas entre família e escola, revelando dificuldades que obstruem essa relação e convergem para um jogo de culpabilidades mútuas.</p>
<p>A relação família-escola: intersecções e desafios</p> <p>Oliveira, Cynthia Bisinoto Evangelista de; Marinho-Araújo, Claisy Maria. (2010)</p>	<p>A partir de revisão de literatura, este trabalho analisa questões referentes à relação família-escola.</p>	<p>Exploram-se concepções acerca desta relação, as quais são divididas entre enfoque sociológico e psicológico.</p>	<p>As reflexões desencadeadas pela revisão bibliográfica apontam uma relação marcada por situações vinculadas a algum problema, pela ação da escola em orientar os pais sobre como educar seus filhos, e pelo decréscimo da participação dos pais nas atividades escolares à medida que o filho avança nas séries</p>

Fonte: Elaborada pelos próprios autores

A tabela II mostra a distribuição dos artigos sobre a atuação da família na escola, foram encontrados 6 artigos, com objetivos e metodologias diferentes, mas com resultados que demonstram a dificuldade no estabelecimento do vínculo família e escola. Destes estudos 1

apontou que ocorre maior frequência de problemas de comportamento e baixo desempenho acadêmico/social, em crianças que apresentavam problemas nos dois ambientes.

Para Soares (2010) ao decorrer dos anos os pais se afastam da escola, pois não lhe são apresentadas oportunidades de conversas e momentos de prazer, geralmente quando são chamados pela escola é para ser notificado de algo ruim, isso causa um distanciamento entre a relação da família, aluno e professor, esse distanciamento pode dificultar o processo de aprendizagem e nas relações afetivas das crianças.

Na Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é essencial que ambos caminhem juntos, é necessário que a criança tenha abertura para ser ouvida, os professores precisam se mostrar abertos e disponíveis para essa relação, que interfere de maneira direta nos problemas da escola e da família.

Paro (2009) afirma que a relação família-escola não se trata de desviar a função dos professores e concentrá-la nos pais, mas deve haver uma colaboração e um comprometimento entre ambas as partes, se possível que esta aconteça de forma gradativa, abrindo possibilidades de um envolvimento entre eles, isso fará com que a família esteja ligada no cotidiano, na rotina e no desenvolvimento da criança.

Oliveira e Marinho-Araujo (2010) apontam a importância de modificar a relação família-escola no sentido de que ela possa ser associada a eventos positivos e agradáveis e que, efetivamente, contribua com os processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento. As autoras ainda relatam que as escolas, muitas vezes, apresentam dificuldades em orientar os pais sobre como educar seus filhos, associado, ainda há a pouca participação destes nas atividades escolares à medida que o filho avança nas séries.

Foi verificado também, que um dos estudos apontou que os pais colocam bastante ênfase no desenvolvimento cognitivo de seus filhos e oferecem recursos que podem auxiliar na obtenção de bons desempenhos acadêmicos.

Chechia e Andrade (2005) realizaram um estudo com pais de crianças bem-sucedidas e com dificuldades, e evidenciaram que, o envolvimento destes pais no cotidiano escolar dos filhos, bem como as atividades planejadas e executadas pela escola podem favorecer o sucesso no processo de aprendizagem. As famílias apontaram a importância das mudanças nas visões sobre a escola, as quais podem se tornar importantes para o sucesso escolar dos filhos, desde que a escola se conscientize mais sobre a verdadeira importância dos pais nesse processo, e conjuntamente ajustarem os seus ritmos de atuação, negociem e recriem os significados de cada um dos envolvidos sobre a educação escolar.

Importante considerar que este estudo considerou os artigos encontrados na plataforma Scielo, uma vez que, na plataforma PEPSIC (Periódicos Eletrônicos em Psicologia) pesquisamos as palavras chaves: “Ensino Fundamental I” sendo encontrado 0 artigo, já em “Família e escola” foi encontrado apenas um artigo, o mesmo tem como objetivo investigar algumas práticas cotidianas familiares realizadas com as crianças relacionadas com o aprendizado da leitura, em duas classes sociais distintas, ou seja, um artigo focando a leitura e escrita, não vindo de encontro com o objetivo do presente estudo.

Através desse levantamento refletimos sobre a falta de artigos científicos a respeito dessa temática pesquisada, mostrando o quanto se faz necessário novos estudos e pesquisas sobre essa fase de mudanças, que ocorrem dentro do sistema educacional.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso estudo verificamos, que a partir dos descritores utilizados, muito se tem publicado sobre Ensino Fundamental I e escola e família, mas nenhum estudo apontou como a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é tratada pelos professores dos primeiros anos, e como esses lidam com a transição entre o abdicar do lúdico e a introdução da aprendizagem.

Acreditamos ser importante um maior debate sobre a relação da iniciação da aprendizagem mais formal e o abandono do lúdico, entre os pais e professores. A discussão, bem como a reflexão, ao nosso ver se torna importante, por se tratar de uma nova etapa na vida da criança, acompanhada de grandes mudanças, e muitas crianças podem apresentar dificuldades em lidar com essa nova vivência, gerando problemas comportamentais, de aprendizagem e, ou motivacional.

Dessa maneira entendemos que os professores que vivenciam essa realidade devam ter um olhar mais sensível, possibilitando uma adaptação eficaz, em parceria com a família, devendo a temática da abdicar da ludicidade e a aquisição da aprendizagem formal ser mais explorada em novos estudos.

Concluimos ser importante um maior debate sobre a transição da criança e a concepção dos professores e sua relação com os familiares, em especial sobre o abandono do lúdico e a iniciação da aprendizagem formal.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. Disponível em: <file:///C:/Users/DAVID/Downloads/2183-Texto%20do%20artigo-4496-2-10-20190605.pdf> Acesso em: 16 Mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB - Lei nº 9394 **de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2. ed. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394. Acesso em: 03 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB - Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB - Lei nº 12.796, de 2013. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2. ed. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 03 nov. 2020

CHECHIA, Valéria Aparecida; ANDRADE, Antônio dos Santos. **O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar.** *Estud. Psicol. (Natal)*, Natal, v. 10, n. 3, p. 431-440, Dec. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2005000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 Abril 2021

CORREA, B. C. **Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 105-120, jan./abr. 2011 Disponível em: https://www.univale.br/wp-content/uploads/2019/09/PEDAGOGIA-2016_2-.pdf. Acesso em: 04 nov. 2020

CUNHA, M. V. **A escola renovada e a família desqualificada: do discurso histórico-sociológico ao psicologismo na educação.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.77, n.186, p.318-345, maio/ago, 1996.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano.** *SciELO 37 Brasil*, Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil, p.21-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf> Acesso em: 5 Nov 2020.

DOCKRELL, Julie; MCSHANE, John. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva.** Tradução de Andrea Negreda. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. ECA - Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990.** Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10611238/inciso-iii-do-artigo-54-da-lei-n-8069-de-13-de-julho-de-1990>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_unicentro_isoletefatimabeledeli.pdf. Acesso em 31 Mar 2021.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. Brasília, DF, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf Acesso em: 03 nov. 2020.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. **A relação família-escola: intersecções e desafios.** *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas, v. 27, n. 1, pág. 99-108, março de 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 de março de 2021

OSÓRIO, L. C. **Família hoje.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/522/Brendler_Angela.pdf?sequence=1 Acesso em: 04 Nov 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar e Qualidade do Ensino: O que os Pais ou Responsáveis têm a ver com isso?** Rio de Janeiro, DP & A, 1999. Disponível em: [file:///C:/Users/DAVID/Downloads/Almeida_EmanoelleBonaciode_TCC%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/DAVID/Downloads/Almeida_EmanoelleBonaciode_TCC%20(2).pdf) Acesso em 04 Nov 2020

PETRUCCI, Giovanna Wanderley; BORSA, Juliane Callegaro; KOLLER, Sílvia Helena. **A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional na infância. Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 24, n. 2, p. 391-402, jun. 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000200001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 abr. 2021.

PIAGET, Jean. **Para onde vai à a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora/ Unesco, 1973 Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_12_especial.pdf Acesso em 31 Mar 2021.

REIS, Risolene Pereira. **In. Mundo Jovem**, nº. 373. Fev. 2007, p.6. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf> Acesso em: 04 Nov. 2020

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; RIBEIRO, Rosângela Benedita. **A VIDA COTIDIANA E AS BRINCADEIRAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Cafajeste. CEDES, Campinas, v. 37, n. 102, pág. 237-258, agosto de 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622017000200237&lng=en&nrm=iso>. acesso em 04 de abril de 2021.

_____. **Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Imprensa Oficial, Brasília: 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 03 Nov 2020.

SILVA, Andréa Pereira; ANDRADE, Dani Cristina de Castro; MORAES, Lúcia Enir. **A Criança Enquanto Sujeito do Processo Ensino-aprendizagem**. P. 11, 2006. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/1621/CRIS%20monografia.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 31 Mar 2021.

SOARES, Adriana Fraga. **A participação da família no processo ensino-aprendizagem**. Alvorada, 2010. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25972_13983.pdf Acesso em: 04 Nov 2020

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia N. **Ensinando crianças de 3 a 8 anos**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/> Acesso em 03 Nov 2020.

VELASCO, Calcida Gonsalves, **Brincar: o despertar psicomotor**, Rio de Janeiro: Sprit, 1996. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2010%20ELIZANGELA%20BUENO.pdf> Acesso em: 31 Mar 2021.

A PROPOSTA EDUCACIONAL BILÍNGUE PARA ESTUDANTES COM SURDEZ: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Michelle Silva dos Santos ¹
Prof. Me. Tania Maria Garrido de Souza ²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal, compreender a proposta educacional bilíngue para estudantes com surdez e analisar quais são os desafios e as possibilidades das ações metodológicas no processo de ensino aprendizagem. A pesquisa apresenta-se na abordagem qualitativa, com base na legislação vigente que garantem a educação bilíngue para estudantes com surdez e o conhecimento prévio dos docentes na metodologia de ensino acessível na LIBRAS. A metodologia aplicada se configura em duas etapas: a primeira etapa busca realizar uma pesquisa bibliográfica das obras existentes e legislação vigente sobre a proposta educacional bilíngue. Na segunda etapa, será realizado uma pesquisa de campo, com o intuito de coletar dados através de um questionário estruturado em conformidade com o tema. Os resultados obtidos evidenciam que a proposta bilíngue ainda não é compreendida pela maioria dos professores da educação básica. Embora exista a legislação vigente, pouco sabem sobre o campo teórico e metodológico no que se refere a acessibilidade.

Palavras chave: Proposta bilíngue; estudantes surdos; formação de professores.

ABSTRACT

The main objective of this article is to understand the proposed bilingual education for students with deafblindness and analyze the challenges and possibilities of methodological actions in the teaching-learning process. The research is presented in a qualitative approach, based on current legislation that guarantees bilingual education for students with deafblindness and teachers' prior knowledge of the methodology of accessible teaching in LIBRAS. The methodology applied is configured in two stages: the first stage seeks to conduct a literature search of existing works and current legislation on the proposed bilingual education. In the second stage, a field research will be carried out, in order to collect data through a structured questionnaire in accordance with the theme. The results obtained show that

¹ Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Agudos

² Orientador. Mestre em Mídia e Tecnologia pelo Programa de Mestrado em Mídia e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP. Bacharel em Administração pela Faculdade de Agudos. E-mail: peterson.silva@faag.com.br.

the bilingual proposal is still not understood by most teachers of basic education. Although there is the current legislation, they know little about the theoretical and methodological field regarding accessibility.

Keywords: *Bilingual proposal; deaf students; teacher training.*

1. INTRODUÇÃO

As discussões sobre a proposta educacional bilíngue para estudantes com surdez, tem sido cada vez mais frequentes nos espaços escolares. Ao iniciarem a escolarização, os estudantes com surdez são expostos aos métodos de alfabetização e materiais didáticos desenvolvidos para a prática de treinos fonológicos (fonema/som), visuais (grafema/letra) e articulatórias (treino articulatório dos sons das letras e sílabas). Para Moura (2018, p.15), os estudantes “surdos podem ouvir um pouco, muito ou quase nada, mas de qualquer maneira, para eles o mundo dos sons e o mundo da linguagem, são diferentes daquele percebido pela criança ouvinte”. Assim sendo, as propostas educacionais tradicionais, não atendem a condição sociolinguística do estudante com surdez.

A falta de acessibilidade na língua de sinais, causam prejuízos acadêmicos quando “[...] não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensado, culminando em desajuste socio educacional’ (LACERDA; LODI, 2019, p.15). Partimos do pressuposto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), na qual evidencia a proposta da educação bilíngue:

Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. (BRASIL, 2008, p.12)

Nessa perspectiva, a ausência da acessibilidade na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS na maioria das escolas, ocasiona prejuízos acadêmicas, principalmente no que se refere ao processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita. A

falta de ações metodológicas inclusivas da proposta bilíngue, torna a o processo formativo excludente e prejudicial ao desenvolvimento das funções sociais para a autonomia para o exercício da cidadania.

A escola só será bilíngue e inclusiva, quando garantir condições igualitárias para alunos surdos em toda a sua trajetória escolar. Diante da problemática, surgiram as seguintes questões: os docentes tem conhecimento do processo de ensino aprendizagem para estudantes com surdez? É possível realizar ajustes curriculares acessíveis? O que se entende por educação bilíngue? Quais são os desafios e as possibilidades nesse processo?

O estudo se justifica pela a necessidade de ampliar discussões sobre o tema e obter dados para efetivar ações inclusivas na proposta bilíngue na formação educacional dos estudantes surdos, principalmente no que se refere a metodologias de ensino.

O presente artigo tem como objetivo principal, compreender a proposta educacional bilíngue para estudantes com surdez e analisar quais são os desafios e as possibilidades das ações metodológicas no processo de ensino aprendizagem.

A pesquisa apresenta-se na abordagem qualitativa, com base na legislação vigente que garantem a educação bilíngue para estudantes com surdez e o conhecimento prévio dos docentes na metodologia de ensino acessível na LIBRAS.

A metodologia aplicada se configura em duas etapas: a primeira etapa busca realizar uma pesquisa bibliográfica das obras existentes e legislação vigente sobre a proposta educacional bilíngue. Na segunda etapa, será realizado uma pesquisa de campo, com o intuito de coletar dados através de um questionário estruturado em conformidade com o tema. Para Severino (2007, p.121) “a pesquisa se concentra no estudo de caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele, significativamente representativo”. Os sujeitos da pesquisa serão professores que atuam nos anos iniciais as escolas da rede municipal, em diversos municípios do interior paulista.

1 O DESAFIO E DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA ESTUDANTES SURDOS

As Políticas Públicas reconhecessem a LIBRAS como língua de instrução, garantindo a acessibilidade e a permanência do estudante surdo durante toda a trajetória escolar. Nesse sentido, a escola bilíngue para estudantes surdos garante a interação dialógica entre as duas

Línguas: LIBRAS e Língua Portuguesa.

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). (THOMA et al, 2014, s/p).

Para tanto, Quadros (2006, p.26), destaca que “[...] “alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa”. De acordo com a leis vigentes, destacamos fragmentos dos principais documentos que embasam o direito linguístico e a acessibilidade no contexto educacional bilíngue:

Quadro 1. Língua de sinais nas políticas educacionais e linguísticas brasileiras na atualidade

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (2008)	[...] a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos [...] (BRASIL, 2008, p.11).
Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue (2014)	A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2) (BRASIL, 2014, p.06).
Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 (2014)	[...] garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua [...] (BRASIL, 2014, p.03).

Fonte: THOMA; LOPES, 2017, p.30

Para as ações no sistema educacional inclusivo, cito a Lei nº 13.146/15 onde institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, onde refere-se a responsabilidade do poder público no “Art. 28. II Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:” (BRASIL, p.17, 2015 grifo nosso)

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

A proposta educacional bilíngue na formação educacional de estudantes surdos, torna-se um novo desafio para as escolas, uma vez que o espaço escolar precisa lidar com a diversidade linguística e cultural dos estudantes surdos. Nesse contexto, as escolas devem se organizar de acordo com essa nova realidade educacional marcada pelo uso da língua de sinais.

Assim sendo, é importante “oportunizar serviços específicos que atendam a uma proposta educacional que ofereça recursos e práticas pedagógicas mediadas pela língua de

sinais que a incluam e não a diferenciem pelo status linguístico” (SOUZA, 2020, p.38).

Para Souza (2020, p. 39), “a proposta educacional bilíngue está muito além de apenas disponibilizar o apoio do tradutor intérprete de Libras educacional”. Nesse sentido, de acordo com o Art.14 do decreto 5626/05, os profissionais envolvidos na proposta bilíngue são:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras
 - b) tradutor intérprete de Libras – Língua Portuguesa;
 - c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas;e
 - d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos;
- (BRASIL, 2005, p.5)

Contudo, vale ressaltar que na Educação Infantil a presença do intérprete de Libras não é recomendado, visto que o desenvolvimento da linguagem da criança surda ocorre de maneira natural e espontânea com seus pares (BAKHTIN, 2010).

Nesse processo, é fundamental a mediação da professora bilingue, posicionamento da professora para uma melhor visualização e assimilação através da experiência visual.

METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na segunda etapa da pesquisa, foi realizado o levantamento sobre os conhecimentos prévios dos docentes em relação a compreensão da proposta educacional bilíngue e a realização da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem para os estudantes com surdez; os desafios e as possibilidades nesse processo. O questionário foi encaminhado para as professoras através do formulário Google Forms.

Participaram da pesquisa três professoras que atuam na rede municipal de ensino, identificadas por P1, P2 e P3.

Formação profissional dos participantes

Participantes	Graduação	Especialização	Tempo de magistério	Ano que leciona
P1	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	8 anos	1º ano

Em 22 de dezembro de 2005, o Decreto nº 5626, obriga a inserção da disciplina Libras em todos os cursos de Licenciatura. Considerando o tempo de atuação da professora P1 e P2, não tiveram a disciplina Libras no processo de formação.

P1	20 anos	3º ano
----	---------	--------

A proposta educacional bilíngue

Participantes	
P1	<i>“Eu só sei que envolve duas línguas, mas não sei como trabalha”.</i>
P2	<i>“Eu acho muito difícil trabalhar com alunos ouvintes e com surdez. Não me sinto preparada”.</i>
P3	<i>“Não sei”</i>

A proposta da “[...] educação bilíngue para surdos, como qualquer outro projeto/proposta pedagógica educacional, não pode ser neutra nem opaca, porém, faltam: a consistência política [...]” (SKLIAR, 2016,0p.09).

O processo de ensino aprendizagem para estudantes com surdez

Participantes	
P1	<i>“No 1º ano, trabalho com o som das letrinhas para ensinar. Não pretendo mudar a minha metodologia de ensino”.</i>
P2	<i>“Eu peço ajuda para a intérprete de Libras. Eu não sei Libras e acho muito difícil”</i>
P3	<i>“Não faço nada diferenciado”.</i>

O trabalho colaborativo entre a professora da sala regular, intérprete de Libras e a professora da educação especial, é fundamental nesse processo. Observa-se a resistência da P3 em relação a proposta educacional bilíngue. Assim sendo, é primordial que a coordenação pedagógica apoie e a conscientize sobre o direito linguístico, cultural e educacional.

Os desafios e as possibilidades da proposta bilíngue

P1	<i>“São muitos os desafios e não vejo nenhuma possibilidade”.</i>
P2	<i>“Eu queria ajudarmais o aluno, mas não tenho formação para isso”.</i>

Para Souza (2020, p.40), “é primordial a elaboração de recursos metodológicos didáticos que ensine a Libras e a Língua Portuguesa, beneficiando não somente o aluno surdo, mas também os alunos ouvintes criando um ambiente dialógico entre eles”. Enquanto não houver um trabalho que envolva todos os professores, no que se refere a metodologias de ensino para estudantes surdos, muitos apresentarão resistência e desvalorização dos direitos da comunidade surda.

Recentemente está em tramite no Senado o Projeto de Lei ([PL 4.909/2020](#)), para que seja inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, fazendo com que o ensino bilíngue se torne uma modalidade de ensino independente.

Considerações Finais

A proposta bilíngue ainda não é compreendida pela maioria dos professores da educação básica. Embora exista a legislação vigente, pouco sabem sobre o campo teórico e metodológico no que se refere a acessibilidade.

Partindo dos resultados obtidos, fica evidente que a necessidade de formação profissional para todo o contexto escolar, garantindo o acesso e a permanência na escola. Não basta disponibilizar o interprete de Libras e sobrecarregá-lo com a responsabilidade de ensinar. Se a comunicação fica restrita ao interprete de libras e o estudante surdo, a língua passa ser apenas instrucional.

É necessário a mediação da professora no processo de ensino aprendizagem, bem como uma interação dialógica entre surdos e ouvintes, transformando em uma ambiente acolhedor e menos excludente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em 24 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004 - DOU de 03/12/2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em: 05 jun. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. **A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas**. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (org.) **Uma escola duas línguas- letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 143-160.

MOURA, Maria Cecília de. **Surdez e linguagem**. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos** / Ronice Muller Quadros, Magali L. P. Schmiedt. – Brasília : MEC, SEESP, 2006. 120 p.

SEVERINO, A. J. A metodologia do trabalho científico. 2007. 23 f. Tese (Doutorado) - Curso de Científico, Centro Tecnológico, Editora, São Paulo, 2012. Cap. 23.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e lingüística** volume 2 / Carlos Skliar (Org.). – 6. Ed – Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

SOUZA, Tania Maria Garrido de, ENSINO DE LIBRAS PARA CRIANÇAS SURDAS E OUVINTES.: planejamento e desenvolvimento de um Sinalário Ilustrado Interativo / Tania Maria Garrido de Souza. – Bauru, 2020 98 p.

THOMA, Adriana da Silva, LOPES, Luciane Bresciani. **Políticas educacionais: sobre a aquisição da língua de sinais, o lugar das línguas e a formação e atuação dos tradutores e intérpretes de libras em proposta de educação bilíngue**. In: BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de./ CALIXTO, Hector Renan da Silveira./ NEGREIROS, Karine Albuquerque de (Orgs.) **Libras em diálogo: interfaces com a tradução e interpretação**, Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA: CAMINHOS ACESSÍVEIS NO CONTEXTO INCLUSIVO PARA ALUNOS NÃO VERBAIS

Adrielly Luana da Silva¹
Pamela Paula Pires de Sousa²
Eliane Morais de Jesus Mani³

RESUMO

Este artigo tem por finalidade apresentar a Comunicação Alternativa e Ampliada como um caminho de acessibilidade no processo inclusivo das pessoas não verbais. A pesquisa foi estruturada em revisão bibliográfica nesta área. A comunicação é fator de extrema importância nas relações sociais, principalmente a que é verbalizada, algumas pessoas não manifestam a oralidade por fatores congênitos ou adquiridos, para auxiliar essas pessoas a Tecnologia Assistiva dispõe de recursos como a Comunicação Alternativa e Ampliada que favorece a inclusão, desenvolvimento, aprendizado, independência do indivíduo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Comunicação Alternativa e Ampliada. Tecnologia Assistiva.

ABSTRACT

This article is purposed to present the Augmentative and Alternative Communication as a way of accessibility in the inclusive process of nonverbal people. The research was structured in a literature review in this area. Communication is an extremely important factor in social relationships, mainly the one that is verbalized, some people do not manifest orality due to congenital or acquired factors, to help these people, Assistive Technology has resources such as Augmentative and Alternative Communication that favors inclusion, development, learning, independence of the individual.

¹ Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Agudos. adrielly.silva01@outlook.com

² Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Agudos. pamelapires1307@gmail.com

³ Professora orientadora, docente no curso de Pedagogia da FAAG. Doutora e Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. eliane.mani@faag.com.br

Keywords: *Inclusive Education. Augmentative and Alternative Communication. Assistive Technology.*

1 INTRODUÇÃO

A linguagem oral é a base do desenvolvimento da civilização humana, uma vez que é por meio da comunicação, especialmente aquela que é verbalizada, que as pessoas se relacionam e ampliam possibilidades para o aprendizado, que se inicia desde a fase mais tenra da criança, estendendo-se por toda a vida.

Todavia, algumas pessoas não manifestam a oralidade para se comunicar devido a inúmeros fatores, que podem ser congênitos ou adquiridos. Essa condição cria algumas barreiras nas relações sociais, e demandam de possibilidades para ampliação comunicativa, dentre as quais o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada, que oferece possibilidades para a comunicação de forma funcional, favorecendo o processo de inclusão social.

O processo educacional é indispensável para o pleno desenvolvimento do ser humano. Assim, é no meio familiar que acontece a primeira forma de socialização, e que a criança aprende e desenvolve diversas habilidades, entre as quais o início da comunicação verbal. Esse movimento é denominado de educação informal, ou seja, acontece de forma não sistematizada. Contudo, é com a educação formal, cujo desenvolvimento é sistematizado e institucionalizado, que ocorre a ampliação de oportunidades de aprendizagem e relações sociais que irão repercutir na vida da pessoa, para que tenha condições para a plena participação na sociedade em que vive.

A educação formal é assegurada a população desde a Constituição Federal de 1988. Uma vez que, de acordo com o artigo 205, esse direito a educação para todos, é dever do estado e da família e deve ser promovido e incentivado pela sociedade, a fim de garantir o pleno desenvolvimento das pessoas, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificando-a para o trabalho (BRASIL, 1988).

Por meio desta constituição foi possível universalização do acesso educacional á todas as pessoas sem qualquer distinção, referendado pela declaração de Salamanca (ESPANHA , 1994), e concomitantemente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Esses documentos dispõem sobre princípios, políticas e práticas de uma educação inclusiva.

A Tecnologia Assistiva⁴ é um termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.

A Comunicação Alternativa e Ampliada é uma das áreas da Tecnologia Assistiva, destina-se a pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever, utiliza cartões e pranchas de comunicação, vocalizador ou outros recursos para auxiliar nas habilidades de compreensão e expressão. O termo Comunicação Aumentativa e Alternativa foi traduzido do inglês *Augmentative and Alternative Communication*. Além do termo resumido Comunicação Alternativa, no Brasil também são encontradas as terminologias Comunicação Ampliada e Alternativa - CAA e Comunicação Suplementar e Alternativa – CSA.

No Brasil os sistemas de comunicação alternativa começaram a ser utilizados no final da década de 1970. É um tema relativamente recente, assim como as produções desta área. A grande maioria das produções destina-se a área da Educação, entretanto, a Fonoaudiologia é uma das áreas da saúde que estuda a Comunicação Alternativa e Ampliada. Vale apontar que na área tecnológica vem sendo desenvolvidos aplicativos que substituem o uso das pranchas.

Para Glennen (1997, p. 149) o termo Comunicação Alternativa e Ampliada é utilizado para “definir outras formas de comunicação como o uso de gestos, língua de sinais, expressões faciais, o uso de pranchas de alfabeto ou símbolos pictográficos, até o uso de sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada”.

Diante da perspectiva de uma educação para todos, e sabendo que a comunicação é de suma importância para a vida social, familiar, escolar, e em todos os aspectos, recursos como a Comunicação Alternativa e Ampliada se justificam para que o sujeito com defasagem na comunicação desenvolva suas interações nos

⁴ No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, instituído pela PORTARIA N° 142, DE 16 DE NOVEMBRO DE 2006 propõe o seguinte conceito para a tecnologia assistiva: "Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (ATA VII - Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República).

contextos sociais, garantir oportunidades de atingir máximo potencial, promovendo inclusão da pessoa com déficits comunicativos em todas as dimensões sociais.

A questão de reflexão para a pesquisa é: A Comunicação Alternativa e Ampliada é uma estratégia que promove o processo inclusivo dos sujeitos não verbais?.

A hipótese levantada acerca do questionamento destacado é que diante da necessidade de formas de inclusão efetivas, a Comunicação Alternativa e Ampliada é uma possibilidade viável para garantir a acessibilidade no processo de inclusão social das pessoas que apresentam a falta da fala funcional, e/ou precisam de suplementação da fala.

Esta pesquisa foi proposta com o objetivo apresentar a Comunicação Alternativa e Ampliada como um caminho de acessibilidade no processo inclusivo das pessoas não verbais.

A pesquisa parte de uma revisão bibliográfica em livros, artigos e documentos legais que fazem aporte ao tema. Gil (2008, p.44) define que pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já pesquisado e produzido.

Sendo assim, entende-se que a educação é direito constitucional de todo indivíduo sem qualquer distinção sendo assim defende-se a criação e ampliação de espaços inclusivos, a fim de favorecer o pleno desenvolvimento das pessoas que possuem prejuízo na comunicação.

2 COMUNICAÇÃO

Quando se pensa no termo comunicação, tem-se a ideia de que tal processo acontece somente por meio da fala. Segundo Nunes (2002), a comunicação é uma necessidade básica entre os homens. Faz-se necessária nas relações, constituindo-se num aspecto fundamental para a sobrevivência.

A comunicação pode ser considerada o processo social básico, primário, porque é ela que torna possível a vida em sociedade. Conforme destacado por Freixo (2013), o ser humano apresenta capacidades biológicas que permitem a produção de linguagem gestual e verbal, e ambas envolvem processos de percepção e compreensão.

Além da linguagem falada e das expressões faciais, existem gestos que são fontes de comunicação. É possível indicar objetos e pessoas com um simples apontar,

e no dia a dia usam-se gestos sociais com vários significados, tais como um aceno representando “oi” ou “tchau” (DELIBERATO; MANZINI, 2004).

Sem poder se expressar, fica reduzido suas manifestações e minimiza-se o seu universo, ficando restrito e individualizado, sendo que nessa condição não tem como explorar, socializar-se e buscar novas experiências.

Conforme exposto a comunicação é imprescindível para o desenvolvimento das relações humanas, diante o exposto fica claro a compreensão da necessidade da comunicação alternativa e ampliada para os alunos que apresentam severos distúrbios na comunicação.

2.1 COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA

A Comunicação Alternativa e Ampliada teve início por volta dos anos 1950 como forma de auxílio a pessoas com problemas de laringe que desenvolveram suas pranchas de forma intuitiva. No Brasil a Comunicação Alternativa e Ampliada iniciou-se em São Paulo no final da década de 1970, na Associação Educacional Quero-Quero, espaço que reunia uma escola especial e um centro de reabilitação (PELOSI, 2000)

A Comunicação Alternativa e Ampliada focaliza a necessidade de compensar, temporária ou permanentemente, dificuldades de indivíduos com distúrbios severos de expressão. Esse meio comunicativo compreende o uso de expressões faciais, gestos e símbolos entre eles a: escrita, desenhos, gravuras, fotografias, sistemas sofisticados de computador com voz sintetizada, esses recursos visam propiciar a comunicação das pessoas que não conseguem expressar através da linguagem verbal. Segundo Freixo (2013) a comunicação é considerada alternativa quando o indivíduo não apresenta outra forma de comunicação e, considerada ampliada quando o indivíduo possui alguma comunicação, mas essa não é suficiente para manter e sustentar suas trocas sociais.

O uso da Comunicação Alternativa e Ampliada tende reduzir a sensação de isolamento e desamparo, e pode ainda ser uma motivação positiva para o desenvolvimento da linguagem verbal, algumas pessoas acreditam que a utilização da Comunicação Alternativa e Ampliada desmotive seus usuários a se comunicarem por meio da linguagem verbal, diversos estudos tem demonstrado que sua utilização

é efetiva pra melhorar a produção verbal de pacientes com distúrbio do desenvolvimento.

Todos os sistemas de Comunicação Alternativa e Ampliada podem ser utilizados por pessoas com quadros clínicos variados. Entre as causas possíveis tem: a paralisia cerebral (PC), a deficiência intelectual, os transtornos do espectro autista (TEA), as enfermidades neurológicas tais como: a esclerose lateral amiotrófica (ELA), a esclerose múltipla (EM) ou o Parkinson, as distrofias musculares, os traumatismos cranioencefálicos, as afasias ou deficiências múltiplas, entre muitas outras. O sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada reúne profissionais de diversas áreas como: Fonoaudiologia, Pedagogia, Fisioterapia, Terapia Ocupacional e Psicologia. Esta equipe multidisciplinar age com o propósito de ajudar na implementação, avaliação e adaptação do recurso da Comunicação Alternativa e Ampliada (ARAÚJO, DELIBERATO, BRACIALLI, 2009).

Os recursos de comunicação de cada pessoa são construídos de forma totalmente personalizada e levam em consideração várias características que atendem às necessidades deste usuário. Os recursos da Comunicação Alternativa e Ampliada são extensos, vão desde pranchas artesanais até *softwares* da mais alta tecnologia que se dividem em pictoriais e linguísticos. Atualmente, existem diferentes sistemas de símbolos utilizados na Comunicação Alternativa e Ampliada, como: *Blissymbols*, *Picture Communication Symbols PCS*, *Picture Exchange Communication System – PECS*.

2.2 SISTEMAS DE SIMBOLOS GRÁFICOS UTILIZADOS NA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA:

O sistema de símbolos Bliss foi desenvolvido por Charles K. Bliss por volta de 1940, em Sidney, na Austrália, tendo como objetivo desenvolver uma linguagem universal, gráfica semântica, cada símbolo corresponde a uma palavra, e vários símbolos podem ser agrupados para formar frases simples e complexas (ROSELL; BASIL, 2003).

Figura 1 - Exemplo de símbolos Bliss



Fonte: <https://samarandresa.wixsite.com/delmonte/bliss>

Os símbolos estão organizados em seis categorias, cada uma com cor específica por exemplo: Amarelo- pessoas ou pronomes pessoais; Verde- verbos; Laranja- substantivos; Azul- adjetivos e advérbios; Rosa- expressões sociais; Branco- restantes símbolos (como: preposições, dias da semana). Cada símbolo tem a palavra correspondente ao significado. A distribuição das categorias por cores além de ser atrativa, agiliza a localização dos símbolos, favorecendo a memorização dos mesmos e a aprendizagem.

O *Picture Communication Symbols - PCS* traduzido para o português, Símbolos Pictográfico de comunicação foi idealizado por Roxana Mayer Johnson. É o sistema mais utilizado atualmente composto por um código pictográfico, caracterizando-se por desenhos e símbolos de fácil reconhecimento e interpretação, incluindo números e letras do alfabeto, dividido em categorias: social-rosa; pessoas-amarelo; ações-verde; diversos-branco; substantivo-laranja; adjetivos-azul. O sistema de símbolos PCS está disponível no Brasil por meio dos *softwares Boardmaker*.

Figura 2 - Exemplo de tabela usando o sistema PCS.



Fonte: <https://www.assistiva.com.br/ca.html#ssg>

Os símbolos podem ser utilizados em papel, no formato de pranchas, cadernos e cartazes, aventais, ou programas de computadores, celulares e tablets.

O *Picture Exchange Communication System - PECS* é um dos sistemas mais utilizados por pessoas com transtornos do desenvolvimento em especial os autistas, este sistema foi desenvolvido nos EUA pelo psicólogo Andrew Bondy e pela fonoaudióloga Lori Frost.

O objetivo do PECS é incentivar a comunicação a partir do uso de reforçadores potenciais com imagens. O sistema é organizado em seis fases, e também foca num método de análise de conduta e de ensino de comportamentos. No Brasil se utiliza o PECS-Adaptado, que manteve o conceito original, mas adaptou algumas fases de treinamento.

Figura 3 - Exemplo de tabela usando o sistema PECS.

 EU QUERO	 EU NÃO QUERO	 PEGAR	 NÃO PEGAR	 FELIZ
 TRISTE	 ESTOU IRRITADO	 MUITO TRISTE	 NÃO ENTENDI	 EU GOSTO
 EU NÃO GOSTO	 BRINCAR	 TOMAR BANHO	 COMER	 DORMIR
 DOR DE BARRIGA	 LER	 ESTUDAR	 ANDAR DE BICICLETA	 NADAR
 JOGAR BOLA	 ASSITIR TELEVISÃO	 JOGAR	 BRINCAR COM OS AMIGOS	 ÁGUA

Fonte: <https://www.autistologos.com/m-todo-teach>

Para aplicar o PECS-Adaptado é necessário que os pais forneçam as informações sobre os itens de maior desejo e interesse de seus filhos seguindo uma categoria determinada que fornece as informações para que as figuras sejam apropriadas para o paciente.

O *Boardmaker* é um programa de computador que foi desenvolvido especificamente para criação de recursos de comunicação ou materiais educacionais que utilizam os símbolos gráficos e que serão disponibilizada aos usuários comunicação alternativa e ampliada. Ele possui em si a biblioteca de símbolos vasta, várias ferramentas que permitem a construção de recursos de comunicação personalizados, *Board* significa "prancha" e *maker* significa "produtor".

O *Boardmaker* poderá ser associado a outro programa chamado de *Speaking Dynamically Pro* que significa "falar dinamicamente". Estes dois *softwares* em conjunto se tornam uma importante ferramenta, a partir da seleção de um símbolo, acontece a emissão de voz pré-gravada ou sintetizada representativa da mensagem escolhida. Para comunicar-se com voz o usuário utilizará seu computador ou um vocalizador portátil como por exemplo: Gotalk.

O *Software Boardmaker e Speaking Dynamically Pro* é comercializado no Brasil pela Clik Tecnologia Assistiva, através do site www.clik.com.br.

Atualmente com a evolução tecnológica, o uso das pranchas, fichários vem sendo substituído pelos aplicativos de celulares e tablets, os mais utilizados são: Matraquinha; Livox; *LetMeTalk* entre outros.

O Matraquinha oferece uma gama de opções de imagens que, quando o usuário toca, o *smartphone* ou tablete emite o som da mensagem relacionada à imagem, como: “quero brincar”, ou “estou com fome”, além de objetos de uso do dia-a-dia. Assim, o aplicativo permite que a criança se comunique e se expresse mesmo que não consiga falar.

Figura 4 - Exemplo do aplicativo Matraquinha.



Fonte: <https://somos.lojaiplace.com.br/2019/12/09/inclusao-apps-ajudam-criancas-com-necessidades-especiais/>

O aplicativo é gratuito para celulares e *tablets* e está disponível nas plataformas *Google Play* e *Apple Store*.

O Livox é um aplicativo de Comunicação Alternativa com Inteligência Artificial para dar voz para as pessoas com deficiência. Esse aplicativo já ajudou cerca 14.417.219 pessoas a se comunicar. Através do Livox, os usuários podem relatar emoções, indicar exatamente o que querem comer; selecionar desenhos, filmes, jogos, músicas que desejam assistir e escutar; interagir rapidamente em perguntas cujas respostas sejam sim ou não; entre outras coisas.

Figura 5: Exemplo do aplicativo Livox



Fonte: <https://livox.com.br/br/>

As atividades são ativadas através do comando de toque na tela, selecionando figuras, textos ou vídeos no tablete com o aplicativo instalado e as respostas são expressas através de voz sintética.

Tendo em conta que as pessoas com necessidade de meios de comunicação alternativa têm diferentes características, precisam muitas vezes de sistemas de comunicação diferenciados

2.3 IMPACTO DA COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA E AMPLIADA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A Declaração Universal dos Direitos do Homem, em seu Artigo 26 explicita que “Todos tem direito à educação”. O sistema educacional tem evoluído em favor da inclusão escolar, para assegurar que as pessoas com deficiência tenham acesso pleno à educação. A inclusão ocorre quando se reconhece as diferenças dos alunos do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas (MASINI; MOREIRA, 2008).

O ambiente escolar deve disponibilizar inúmeras formas de recursos e apoios especializados para proporcionar um bom desenvolvimento ao aluno deficiente para que esse tenha acesso ao currículo, favorecendo assim o processo de ensino-aprendizagem.

As interações educativas e a aprendizagem são construídas por meio da comunicação e a linguagem oral tem papel fundamental no contexto educativo e social. Alguns alunos apresentam severos distúrbios na comunicação, por conta disso o processo de interação fica comprometido, e quando o professor não consegue estabelecer uma comunicação funcional com aluno a aprendizagem fica defasada. A Tecnologia Assistiva é uma área que engloba produtos, recursos, metodologias,

estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades. A Comunicação Alternativa e Ampliada é uma subárea da Tecnologia Assistiva e tem como objetivo promover a fala e garantir uma forma alternativa de comunicação (NUNES, 2003).

A relação entre a educação e as novas tecnologias, embora bastante discutida, continua sendo para os professores e as escolas um grande desafio, ainda mais quando relacionados à Educação Especial (PELOSI; NUNES, 2009). É necessário garantir a capacitação dos profissionais para trabalhar com os alunos especiais e utilizar recursos alternativos para garantir sua participação ativa.

O papel do professor é imprescindível, é necessário que tenham acesso e informação sobre referencial teórico, conceitos, metodologias e práticas pedagógicas, que favorecem a comunicação de alunos, sem fala e/ou sem escrita funcional, ou com defasagem na habilidade comunicativa. Todavia, é improvável que ele consiga percorrer esse caminho sozinho, a multidisciplinaridade é de suma importância, uma equipe formada por profissionais como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, educadores físicos, psicólogos (NUNES, 2009).

Massaro e Deliberato (2013) apontam que além dos sistemas de Comunicação Alternativa e Ampliada representarem um meio alternativo de comunicação para o aluno com necessidade complexa de comunicação participar das diversas práticas pedagógicas e sociais, apresenta-se também como possibilidade de comunicar suas ideias em diferentes situações e tornar mais amplas suas vivências, de forma a resultar na construção do conhecimento de natureza conceitual, colaborando com o processo de ensino e aprendizagem.

A Comunicação Alternativa e Ampliada é uma ferramenta de transformação na vida das pessoas com necessidades especiais em comunicação, essa ferramenta é eficiente quando usado de forma correta, com ela pode-se reduzir a sensação de solidão, incapacidade, promovendo independência e inclusão em todos os contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É evidente que a Comunicação Alternativa e Ampliada tem um papel importantíssimo no processo de inclusão escolar, com a utilização desse recurso é possível garantir permanência, interação e o acompanhamento das atividades escolares, que favorece o processo ensino-aprendizagem. O professor é fator de

extrema importância para o sucesso dos sistemas de Comunicação Alternativa e Ampliada, a formação docente deve abordar o conhecimento teórico e prático voltado a essa área, garantindo acessibilidade para o pleno desenvolvimento dos alunos que possuem esse déficit na comunicação, conforme exposto para que a Comunicação Alternativa e Ampliada aconteça de forma funcional é necessário que o professor trabalhe com uma equipe multidisciplinar.

Fica claro que a Comunicação Alternativa e Ampliada se caracteriza como uma ferramenta de inclusão social para as pessoas com dificuldades severas na comunicação, principalmente no ambiente escolar que é onde acontece as relações de aprendizagem, socialização, além da construção de identidade e preparação para a vida em sociedade. Sem esse recurso esses alunos estariam fadados ao fracasso escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. C. T.; DELIBERATO, D.; BRACIALLI, L. M. P. **A comunicação alternativa como área de conhecimento nos cursos de educação e da saúde.** In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Org.). Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, p.. 275-284. 2009

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13/03/2021.

BRASIL. Lei Federal Nº. 9394 de 20 de dezembro 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 14/03/2021.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em: <<http://uniapae.apaebrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/10/DECLARA%C3%87%C3%83O-DE-SALAMANCA-E-LINHA-DA-A%C3%87%C3%83O-SOBRE-NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf>> Acesso em 14/03/2021.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J.; GUARDA, N. S. **A implementação de recursos suplementares de comunicação:** participação da família na descrição de

comportamentos comunicativos dos filhos. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.10, n.2, p.199-220, 2004.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos para comunicação alternativa/ Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC: SEESP, 2004, fascículo 2.**

FREIXO, A.R.G. **A importância da comunicação aumentativa/alternativa em alunos com paralisia cerebral no 1º ciclo do ensino básico.** Orientação da Professora Doutora Cristina Ferreira Saraiva Pires Gonçalves. Escola Superior de Educação João de Deus. Julho, 2013

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLENNEN, S.L. **Introduction to augmentative and alternative communication.** In: GLENNEN, S.L.et al. (Org.). *Handbook of augmentative and alternative communication.* San Diego: Singular, 1997.

MASINI, E.A.S.; MOREIRA, M.A. **Aprendizagem Significativa: Condições Para Ocorrência E Lacunas Que Levam A Comprometimentos.** São Paulo: Vetor Editora, 2008.

MASSARO, M.; DELIBERATO, D. **O uso de sistema de Comunicação suplementar e alternativa na Educação Infantil: percepção do professor.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v.26, n. 46, p. 331-350, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4821/pdf>. Acesso em: 10 mai 2021.

NUNES, L. R. **Linguagem e comunicação alternativa.** 2002.Tese (Professor Titular)- Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002

NUNES, L.R.O.P. **Comunicação alternativa: uma introdução.** In: NUNES, L.R.O.P (Org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p.3-13.

NUNES, D. R. DE P. **Linguagem e Comunicação Alternativa.** Apresentação. In: MANZINI, E. J. MARQUEZINE, C. M. TANAKA, E. D. O. FUJISAWA, D.S. BUSTO. R. M. (Org.). **Linguagem e Comunicação Alternativa: Londrina: ABPEE, 2009.**

O App de Comunicação Alternativa. 2020. Disponível em: <https://livox.com.br/br/>. Acesso em: 15/05/2020.

PELOSI, M.B. **A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: Formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades especiais.** 213f. Dissertação de Mestrado em Educação defendida na Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2000,

PELOSI, M. B.; NUNES, L. R. O. P. **Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar.** Rev. bras. educ. espec., vol.15, p. 141-154, 2009.

ROSELL, C.; BASIL, C. **Sistema De Sinais E Ajudas Técnicas Para Comunicação Alternativa E A Escrita.** Sistemas De Sinais Manuais E Gráficos: Características E Critérios De Uso. São Paulo: Santos Livraria E Editora, 2003.

SARTORETTO, M.L.; Bersch, R. Comunicação Aumentativa e Alternativa. **Assistiva Tecnologia e Educação**, 2021. Disponível em: <<https://www.assistiva.com.br/ca.html>> Acesso em: 17/04/2021

SARTORETTO, M.L.; Bersch, R. O que é um sistema de símbolos gráficos? O que é o PCS? O que é o software Boardmaker?. **Bengala Legal**, 2011. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/boardmaker>> Acesso em: 12/05/2021



JOGOS E BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO A RESPEITO DA IMPORTÂNCIA E DE COMO SÃO UTILIZADOS POR PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS

Mariana Falcão Bormio¹

Amanda Assis de Souza²

Jessica Caversan Costa dos Santos³

RESUMO

O presente artigo busca relatar a importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil e apresentar um estudo a respeito da importância e de como são utilizados por professores de escolas públicas e privadas, expondo assim sua contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem e pontuando a importância da ludicidade nesta etapa. Esta pesquisa se deu inicialmente a partir de uma ampla revisão bibliográfica analisando as obras já publicadas acerca do tema proposto, em seguida foi realizada uma pesquisa exploratória para tomar conhecimento de como a temática é abordada no cotidiano por professores de escolas públicas e privadas. A infância marca o desenvolvimento biopsicossocial, sendo assim, o lúdico, traduzido pelo prazer na aprendizagem, torna-se essencial para que a aprendizagem seja significativa. Para validar as afirmações neste artigo, apresentamos a teoria sócio interacionista de Vygotsky, que analisa a contribuição do meio, do objeto, das pessoas que cercam a criança como fatores de extrema importância na contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem, na teoria apresentada, o indivíduo é visto como ser ativo, que influencia e é influenciado pelo meio que vive, causando constantes modificações na cultura e na história e sendo constantemente modificado. O uso de jogos e brincadeiras na educação infantil é essencial para a aprendizagem das crianças, proporcionar meios e objetos concretos para o desenvolvimento da criança é importante também para a garantia de um ensino de qualidade com equidade, além de ser essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, bem como a socialização com outras crianças.

Palavras chave: Brincar; jogos; educação infantil.

¹ Mariana Falcão Bormio, Pós-doutorado, Faculdade de Agudos, marianabormio@uol.com.br.

² Amanda Assis de Souza, Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Faculdade de Agudos - FAAG, assisamanda396@gmail.com.

³ Jessica Caversan Costa dos Santos, Graduando do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Faculdade de Agudos - FAAG, caversan.costa01@gmail.com.

ABSTRACT

This article seeks to report the importance of games and games in early childhood education and to present a study about the importance and how they are used by teachers from public and private schools, thus exposing their contribution to the development of learning and punctuating the importance of ludicity at this stage. This research was initially based on a broad bibliographic review analyzing the works already published on the proposed theme, then an exploratory research was carried out to learn how the theme is addressed in daily life by teachers of public and private schools in Agudos-SP. Childhood marks biopsychosocial development, so play, translated by pleasure in learning, becomes essential for learning to be meaningful. To validate the statements in this article, we present Vygotsky's socio-interactionist theory, which analyzes the contribution of the environment, the object, the people who surround the child as factors of extreme importance in the contribution to the development of learning, in the theory presented, the individual is seen as being active, which influences and is influenced by the environment that lives, causing constant changes in culture and history and being constantly modified. The use of games and games in early childhood education is essential for the learning of children, providing concrete means and objects for the child's development is also important for ensuring quality education with equity, besides being essential for the development of learning, as well as socialization with other children.

Keywords: *Play; games; early childhood education.*

1. INTRODUÇÃO

O brincar é uma das formas mais comuns do comportamento humano, principalmente durante a infância.

Durante muito tempo, ao longo da história, entendia-se que as brincadeiras deveriam ser reprimidas, pois eram tidas como distrações inúteis. Dessa maneira, sua prática era desvalorizada e menosprezada, destituída de valor a nível educativo.

De acordo com Carvalho (2016) com o passar dos anos, a prática do brincar adquiriu maior importância a partir dos estudos realizados por pesquisadores como Vygotsky e Piaget, entre outros, que comprovaram que a brincadeira influencia a formação do comportamento social da criança e que cada brinquedo, cada tipo de brincadeira, pode trazer benefícios para a criança que a acompanharão por toda sua vida.

Ainda de acordo com a autora, percebeu-se que houve uma maior sensibilidade ao se tratar de crianças, passando a ser respeitadas dentro do seu

desenvolvimento entendendo o brincar como algo próprio delas. Através das brincadeiras e jogos, são desenvolvidos conceitos morais, sociais, formação de valores, socialização e comunicação.

Segundo Friedmann (2012), por meio das atividades lúdicas, não somente se abre uma porta para o mundo social e para as culturas infantis, como se encontra uma rica possibilidade de incentivar seu desenvolvimento. É interessante observar a maneira como as crianças brincam e como interagem com o mundo, fazendo as suas próprias descobertas através desta prática.

Os jogos e brincadeiras devem fazer parte do cotidiano das crianças da educação infantil, pois é através deles, que se pode estimular na criança o desenvolvimento do seu raciocínio lógico, da cooperação, criatividade, coordenação, imaginação e socialização. Através do jogo pode-se oportunizar aos alunos aprenderem a respeitar regras, discutir, inventar, criar e transformar o mundo onde estão inseridos. Isso porque o jogo constitui-se em “uma atividade organizada por um sistema de regras, na qual se pode ganhar ou perder”. (QUEIROZ, 2003, pg.158).

Considerando o contexto exposto, apresenta-se por este trabalho os resultados da pesquisa que focou a importância e as contribuições que os jogos e brincadeiras exercem na educação infantil sob o enfoque dos professores. Seu desenvolvimento ocorreu em etapas que iniciaram por um estudo bibliográfico a respeito do tema, considerando como palavras-chave: educação infantil, jogos, brincadeiras. Em seguida, considerando o embasamento teórico obtido foi estruturado um questionário com dezesseis questões que foi disponibilizado de maneira virtual pelo Google forms. No total a amostra contou com dez participantes, todos atuantes na educação infantil.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL E A INFÂNCIA

Diversas pesquisas e questionamentos, que vem cada vez mais tomando espaço, acabaram por construir uma nova concepção a criança, sendo vista ela como um ser capaz de reinventar, adaptar, interferir no meio social e na cultura. Sendo assim, com uma nova concepção de criança faz-se necessário um novo olhar da educação (CORSARO, 2011).

Essa nova concepção é abordada também por Kramer (2007) em:

As crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados por contradições das sociedades em que vivem. A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 2007, p.5).

Corsaro (2011), afirma que a infância é uma das fases mais importantes da vida, sendo nela que o indivíduo passa pelo desenvolvimento biopsicossocial, independentemente assim todas as fases posteriores a essa, salienta também que nesta etapa de acordo com as novas concepções de infância, não só o ambiente é influenciador, mas também as interferências da criança no meio.

É notório que existe uma preocupação com a construção de um currículo para Educação Infantil, pois é preciso garantir para este público uma prática educativa comprometida com a necessidade específica para cada faixa etária.

O papel do professor de Educação Infantil, não deve ser visto como um mero cuidador, seu papel vai muito além do cuidar, é também educar, transmitir conhecimento e proporcionar meios e recursos para o seu desenvolvimento pleno.

A criança é um sujeito ativo em pleno desenvolvimento social e histórico. Marcada por uma cultura, constrói sua identidade ao explorar o meio em que vive, através de diferentes experiências vivenciadas e da socialização com o outro e com o objeto.

A educação infantil é marcada pelo desenvolvimento biopsicossocial da criança, sendo assim, é muito importante o apoio e participação efetiva da família neste processo, pois nessa etapa a escola também será como um complemento da ação familiar, afinal este é o início da escolarização da criança. Sendo justificado e validado pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 em:

Art.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 físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB 9.394/96)

Nessa etapa são plantadas as primeiras sementinhas na vida dos alunos. Tendo isso em vista, a educação infantil torna-se um processo de construção muito importante onde se evidencia a observação como principal meio de avaliação, é preciso estar atento a todos os sinais e avanços da criança.

4. A BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A TEORIA SÓCIO INTERACIONISTA DE VYGOTSKY

Lev Vygotsky foi um pensador e psicólogo muito importante para a área do desenvolvimento da aprendizagem, ficou muito conhecido por sua teoria, a qual desenvolveu diversas pesquisas e tanto se dedicou, conforme afirma Rego (2000, p.39):

Vygotsky se dedicou ao estudo das chamadas funções psicológicas superiores, que consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação, etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e 'superiores', porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientes controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente.

Segundo Freitas (2000), para Vygotsky o ser humano é resultado de suas interações e é um ser que produz cultura e história, sendo assim constantemente modificado e modificando o meio em que vive e as pessoas que com ele convivem.

A teoria sócio interacionista de Vygotsky parte do princípio que o desenvolvimento da aprendizagem da criança não se dá apenas pelo inatismo, mas sim pela interação da criança com o meio, com o objeto e com o outro, é através dessa socialização e de suas descobertas de ela desenvolve a aprendizagem, tornando assim a brincadeira e o contato com outras crianças na infância muito importantes, pois ela passará por diversas etapas do desenvolvimento da aprendizagem.

Sendo assim, Rego (2002, p.98) destaca que:

Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem.

Tendo em vista a teoria apresentada presente na educação infantil, salienta-se a importância dos jogos e brincadeiras nesta etapa, traduzidos pela ludicidade, que apresentam significados e importância muito maiores do que cotidianamente vivenciamos. Esta importância está relacionada muito mais a fatores internos como o processo de desenvolvimento da aprendizagem, que se relaciona com os processos externos de interação, exploração e socialização com o meio e com os outros.

5. JOGOS E BRINCADEIRA: A RELAÇÃO ENTRE A LUDICIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para Bormio e Magagnin (2018), as escolas de ensino infantil são espaços que servem de base para o processo de aprendizagem da criança de zero a cinco anos.

A relação entre educação e a ludicidade, de acordo com Moreira e Schwartz (2009), não é recente, pois existe desde a antiguidade, e é entendida enquanto recurso que auxilia na expressividade e conseqüentemente na aprendizagem.

Segundo Furnari (2001) o lúdico pode ser definido como algo associado a tudo aquilo que fornece a possibilidade de criatividade, imaginação, fantasia e de desprender do espaço e do tempo. E Romani (2011) complementa ao citar como sendo um sistema de regras voltado para uma atividade, que pode ser física ou mental, que permite o desenvolvimento de habilidades infantis, cognitivas e motoras, além de novos experimentos.

Para Magagnin, Bormio e Silva (2019) o principal modo de a criança se comunicar e interagir é por meio da brincadeira. É criando situações, explorando e se arriscando que ela não somente se diverte, mas também aprende e se socializa.

As autoras citam, ainda, que segundo Schmitti (2010), Muller, Almeida e Teixeira (2014) e Siu, Wonga e Lam (2017), o desenvolvimento infantil está relacionado às potencialidades adquiridas pela criança desde os primeiros anos de vida, pois é a partir das experiências vividas neste período que elas desenvolvem suas capacidades físicas, psíquicas e cognitivas, ou seja, constrói seu conhecimento por meio da vivência, como, por exemplo, o tocar, o ouvir, o cheirar, o ver e o sentir.

A brincadeira é uma forma de comportamento social, que se destaca da atividade do trabalho e do ritmo cotidiano da vida, reconstruindo-os para compreendê-los segundo uma lógica própria, circunscrito e organizado no tempo e no espaço (Wajskop, 2012, p.35). Para Pinto (2003), ao tratar acerca de jogos, brinquedos e brincadeiras, afirma que o jogo é uma brincadeira com regras preestabelecidas e que exige certas habilidades do jogador, já a brincadeira é o brinquedo em ação e, nem sempre, exige um objeto brinquedo para acontecer, como as cirandas por exemplo

De acordo com Tezani (2006) o jogo não é simplesmente um “passatempo” para distrair os alunos, ao contrário, corresponde a uma profunda exigência do organismo e ocupa lugar de extraordinária importância na educação escolar. Estimula o crescimento e o desenvolvimento, a coordenação muscular, as faculdades intelectuais, a iniciativa individual, favorecendo o advento e o progresso da palavra. Estimula o indivíduo a observar e conhecer as pessoas e as coisas do ambiente em que vive.

De acordo com Tezani (2006) ao relatar sobre aprendizagem, desenvolvimento, processos de interação e educação escolar não se pode deixar de abordar sobre a vontade de aprender, o desejo de buscar e realizar a construção do conhecimento, o que se acredita poder ser resgatado através dos jogos em sua dimensão afetiva. Sucesso e fracasso escolar estão diretamente relacionados com essa vontade de aprender. A educação escolar deve objetivar manter seus alunos em situação de constantes aprendizagens, mas, muitas vezes, a correria do dia-a-dia acaba por abafar esse processo e tornar o prazer pelo aprender cada vez mais complicado, deixando espaço para o fracasso na aprendizagem. Ao empreender, em sala de aula, um trabalho com jogos está-se não apenas desenvolvendo os aspectos cognitivos das crianças, mas também enfatizando os aspectos afetivos que são resgatados durante um momento lúdico, jogos e brincadeiras.

Tezani (2006) A construção de um espaço de jogo, de interação e de criatividade proporcionaria o aprender com seu objetivo máximo, com sentido e significado, no qual o gostar e o querer estariam sempre presentes.

Nesse sentido, Ronca e Terzi (1995, p. 96) consideram:

O jogo, a brincadeira e a diversão fazem parte de uma outra importante dimensão da aula, a ser desenvolvida pelos educadores, a qual denominamos amplamente de 'movimento lúdico'. O lúdico permite que a criança explore a relação do corpo com o espaço, provoca possibilidades de deslocamento e velocidade, ou cria condições mentais para sair de enrascadas. Vai, então assimilando e gostando tanto, que tal movimento a faz buscar e viver diferentes atividades que passam a ser fundamental, não só no processo de desenvolvimento de sua personalidade e de seu caráter como, também, ao longo da construção de seu organismo cognitivo.

Os jogos, as brincadeiras, os brinquedos, enfim, as atividades lúdicas acompanham o desenvolvimento da civilização humana, desde seus primórdios. Em *Homo Ludens*, Huizinga (2014) argumenta que o jogo puro e simples é o princípio vital de toda civilização, é uma função da vida. Historiador estudioso das transformações culturais, o autor, integra o conceito de jogo no conceito de cultura e evidencia que o jogo é encontrado em todas as atividades humanas e precede a própria cultura, ou seja, a cultura surge sob forma de jogo. Para esse pensador, o jogo é central para a civilização, afirmando que é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. O autor ressalta que as funções do jogo podem ser resumidas em dois

aspectos fundamentais: uma luta por alguma coisa e a representação de alguma coisa.

(...) o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana” (Huizinga, 2014, p.33)

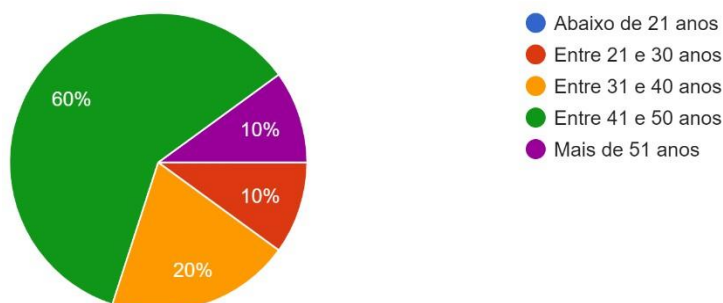
4. ESTUDO DE CASO

Considerando o contexto exposto foi proposta a pesquisa cujos resultados são apresentados neste trabalho e que teve por objetivo entender as percepções que professores atuantes na educação infantil possuem a respeito da importância e das contribuições que os jogos e brincadeiras exercem no processo de ensino aprendizagem das crianças.

A primeira etapa desenvolvida foi o bibliográfico a respeito do tema, considerando como palavras-chave: educação infantil, jogos, brincadeiras. Em seguida, considerando o embasamento teórico obtido foi estruturado um questionário com dezesseis questões que foi disponibilizado de maneira virtual pelo Google forms.

No total a pesquisa contou com uma amostra de dez participantes, sendo 100% do gênero feminino, com faixa etária predominantemente – 60%, entre 41 e 50 anos, 20% abaixo de 21 anos e 10% entre 21 e 30 anos e mais de 51 anos. Gráfico 1.

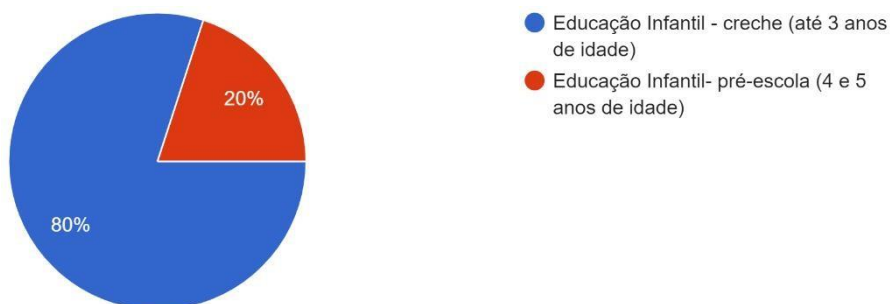
Gráfico 1: Qual sua faixa etária?



Fonte: Autoras.

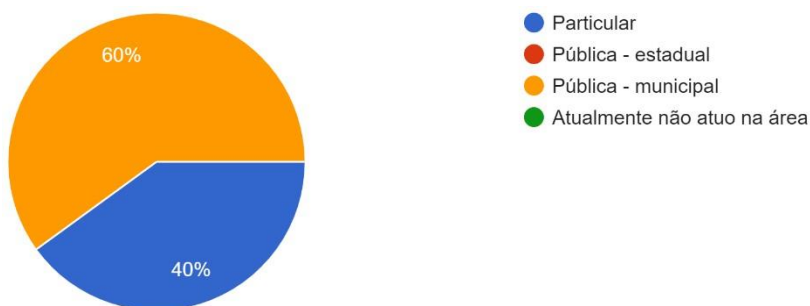
Dos participantes, 80% atuam na educação infantil – creche (até 3 anos de idade) e 20% educação infantil – pré-escola (4 e 5 anos de idade), Gráfico 2, sendo que 60% em escolas municipais e 40% particulares (Gráfico 3).

Gráfico 2: Qual sua área de atuação?



Fonte: Autoras.

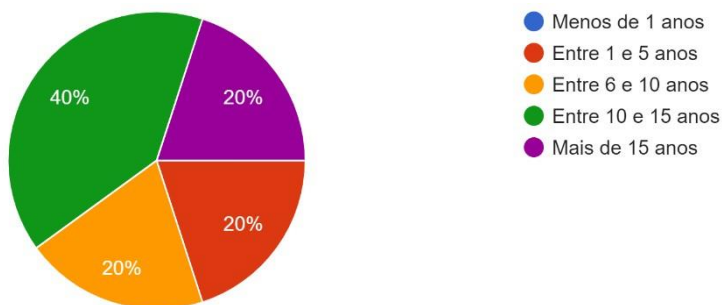
Gráfico 3: Qual o tipo da escola que você atua?



Fonte: Autoras.

Com atuação profissional na educação infantil entre 10 e 15 anos (40%) e os demais com 20% menos de 1 ano, entre 1 e 5 anos, entre 6 e 10 anos e mais de 15 anos. Sendo que 80% leciona na cidade de Agudos e 20% de Bauru.

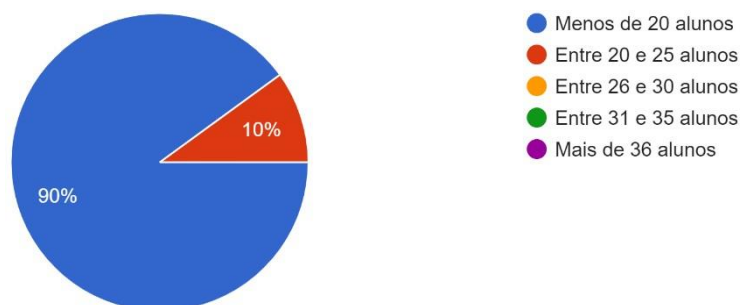
Gráfico 4: Há quantos anos você leciona ou lecionou na educação infantil?



Fonte: Autoras.

Ao serem questionados a respeito da média de alunos que possui por sala, 90% responderam menos de 20 alunos e 10% entre 20 e 25 alunos (Gráfico 5).

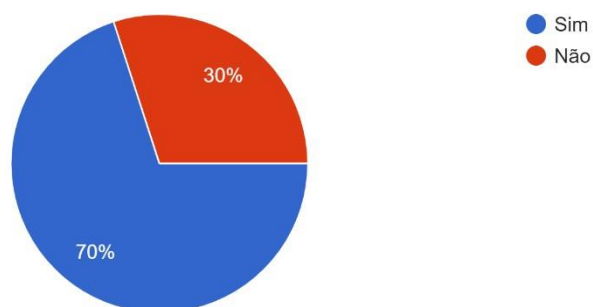
Gráfico 5: Qual a quantidade média de alunos você por sala de aula?



Fonte: Autoras.

A maioria dos participantes da pesquisa, 70%, responderam que já participaram de algum curso de aperfeiçoamento ou especialização a respeito do uso de jogos e brincadeiras como metodologias pedagógicas.

Gráfico 6: Você já participou de algum curso de aperfeiçoamento ou especialização a respeito do uso de jogos e brincadeiras como metodologias pedagógicas?



Fonte: Autoras.

Ao serem questionados a respeito da definição, em poucas palavras, do papel que os jogos e brincadeiras no ensino infantil possuem sob seus pontos de vista, foram citadas as respostas relacionadas na Tabela 01.

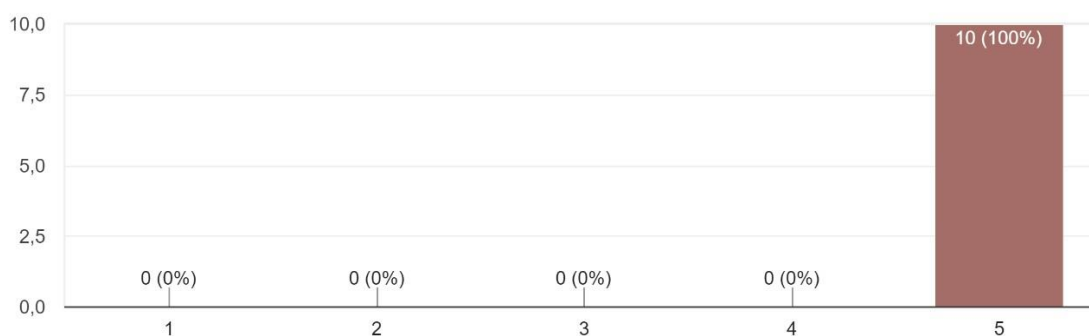
Tabela 01 - Defina em poucas palavras qual o papel que os jogos e brincadeiras tem para você no ensino infantil?

Significados
E de extrema importância o lúdico na educação infantil, pois a criança aprende brincando e por assimilação
Imprescindível
É de suma importância, essencial para o aprendizado dos pequenos.
Através dos jogos e brincadeira os alunos podem assimilar os conteúdos de forma prazerosa.
Organização desafio
São primordiais para o aprendizado, sem eles na educação infantil é impossível concluir a primeira fase.
É de suma importância. As crianças aprendem, brincando.
A brincadeira é a base da educação infantil
É o momento da criança se sentir livre mesmo aprendendo.

Fonte: Autoras.

Todos os participantes consideram que as brincadeiras possuem a máxima importância (5) para a aprendizagem na escola. Gráfico 7.

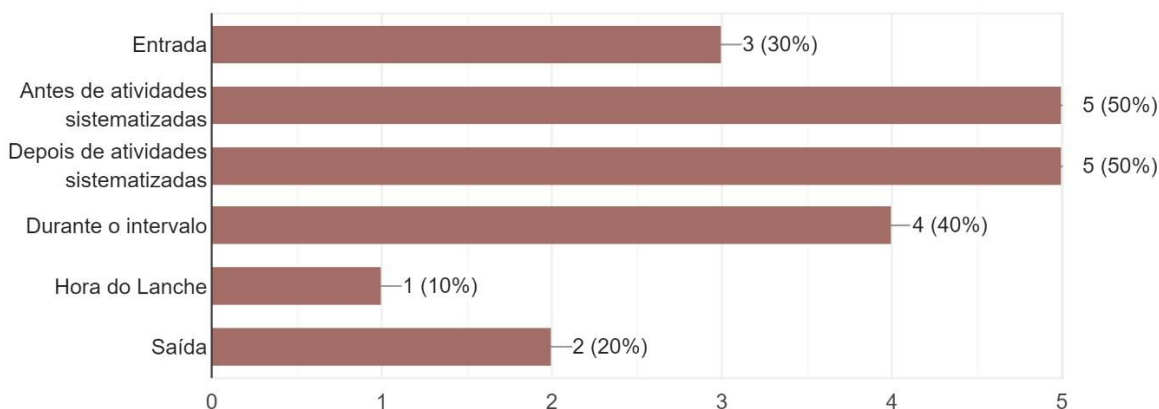
Gráfico 7: Quão importante você considera o uso de Jogos e Brincadeiras para a Aprendizagem na escola?



Fonte: Autoras.

Quando questionados em quais momentos costumam fazer uso de jogos e brincadeiras na rotina da escola foi citado predominantemente antes e depois de atividades sistematizadas. Gráfico 8.

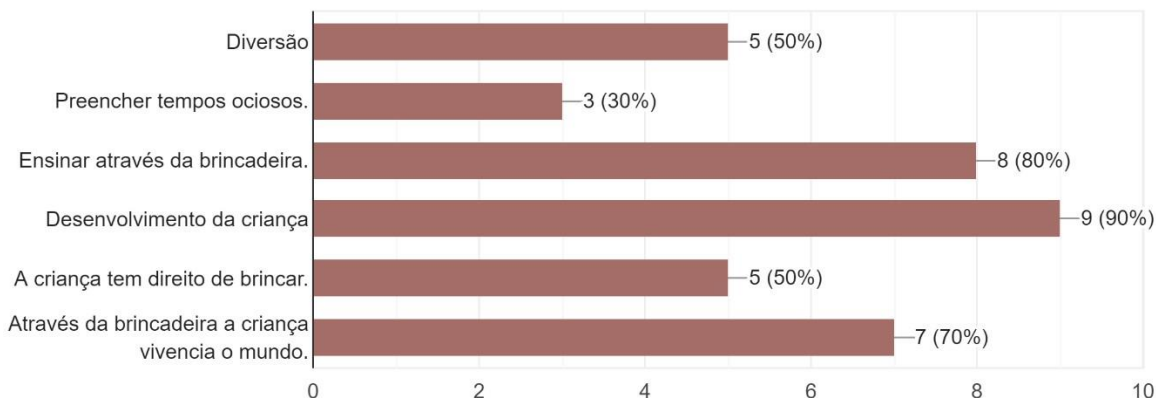
Gráfico 8: Em quais momentos você costuma fazer o uso de jogos e brincadeiras em sua rotina?



Fonte: Autoras.

A respeito dos aspectos que motivam a escolha das brincadeiras para interagir com as crianças, 90% selecionaram desenvolvimento das crianças, 80% ensinar através da brincadeira, 70% através da brincadeira a criança vivencia o mundo, 50% diversão e a criança tem o direito de brincar e 30% preencher tempos ociosos. Gráfico 9.

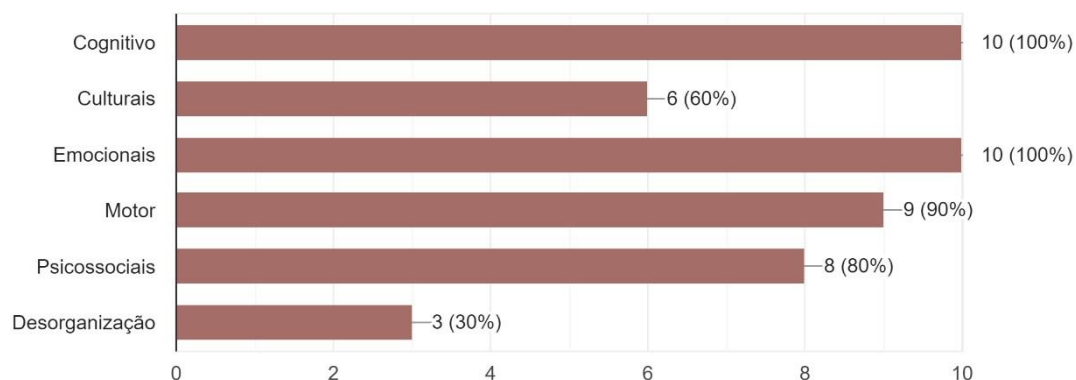
Gráfico 9: O que motiva a sua escolha, ao incluir as brincadeiras em seu trabalho com as crianças?



Fonte: Autoras.

Entre os aspectos que os participantes entendem que podem ser desenvolvidos na brincadeira, Gráfico 10, 100% selecionaram cognitivos e emocionais, 90% motores, 80% psicossociais, 60% culturais e 30% desorganização.

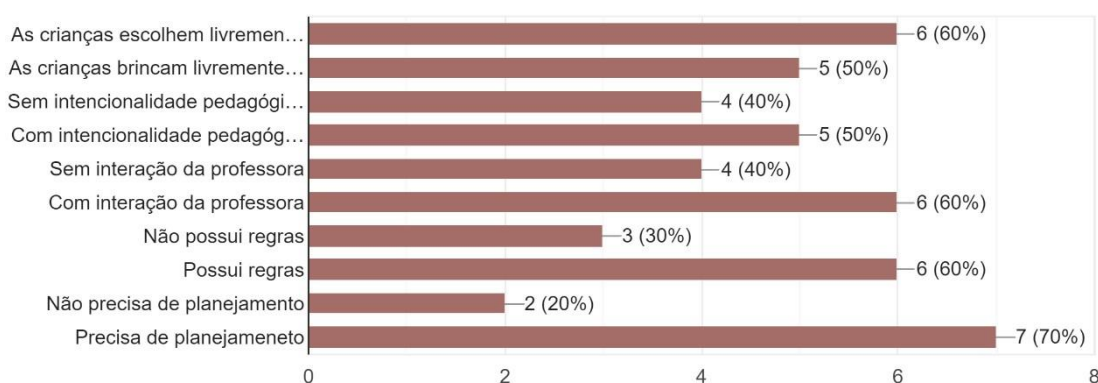
Gráfico 10: Dentre estes, selecione os aspectos que podemos desenvolver na brincadeira



Fonte: Autoras.

Entre as características do brincar livre 70% dos participantes selecionaram precisa de planejamento, 60% as crianças escolhem livremente, com o quê, com quem e como brincar, com intencionalidade pedagógica e possui regras, 50% as crianças brincam livremente, mas com as opções de brinquedos, objetos e espaços oferecidos por você, com intencionalidade pedagógica, 40% sem interação da professora, sem interação da professora, 30% não possui regras e 20% não precisa de planejamento.

Gráfico 11: Para você, quais as características do brincar livre?



Fonte: Autoras.

Quando questionados a respeito de brincadeiras dirigidas, 100% selecionaram tem interação e intervenção da professora, possui regras, 90% intencionalidade pedagógica, tem objetivos a serem atingidos, 80% tem duração pré determinada, 70%

fornece material para observação e avaliação, 60% é proposta e comandada pelo adulto. Gráfico 12.

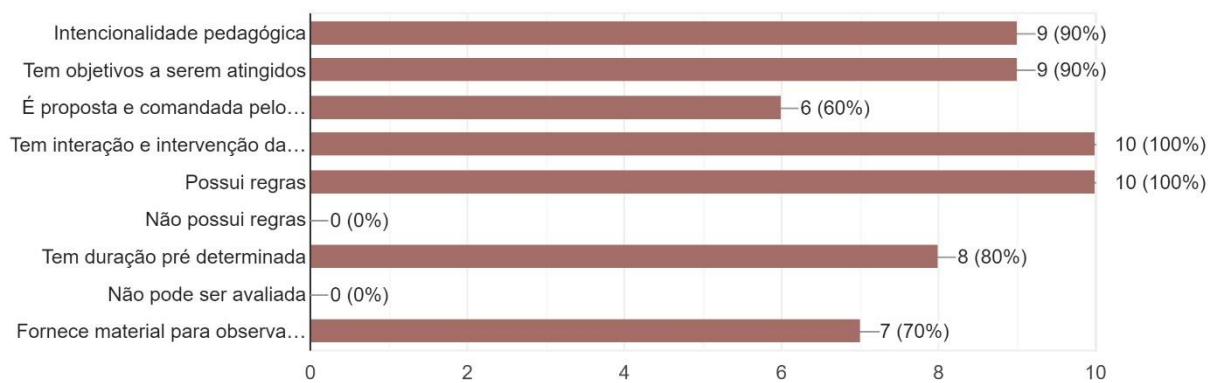
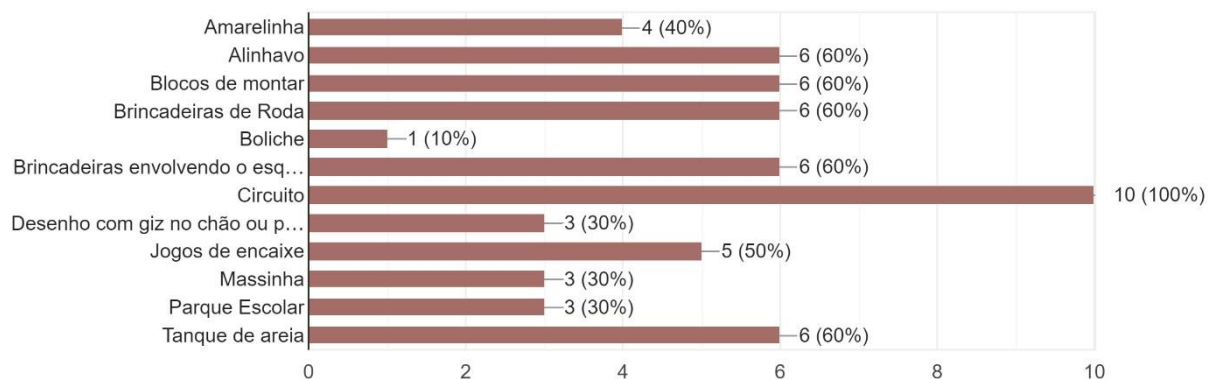


Gráfico 12: E da brincadeira dirigida?

Fonte: Autoras.

Foi solicitado que os participantes escolhessem 5 jogos ou brincadeiras entre algumas pré-definidas, conforme apresentado no Gráfico 13 as seleções foram predominantemente – 100% Circuito, 60% alinhavo, blocos de montar, brincadeiras de roda, tanque de areia, brincadeiras envolvendo o esquema corporal, 50% jogos de encaixe, 40% amarelinha, 30% desenho com giz no chão ou parede, massinha, parque Escolar e 10% boliche.

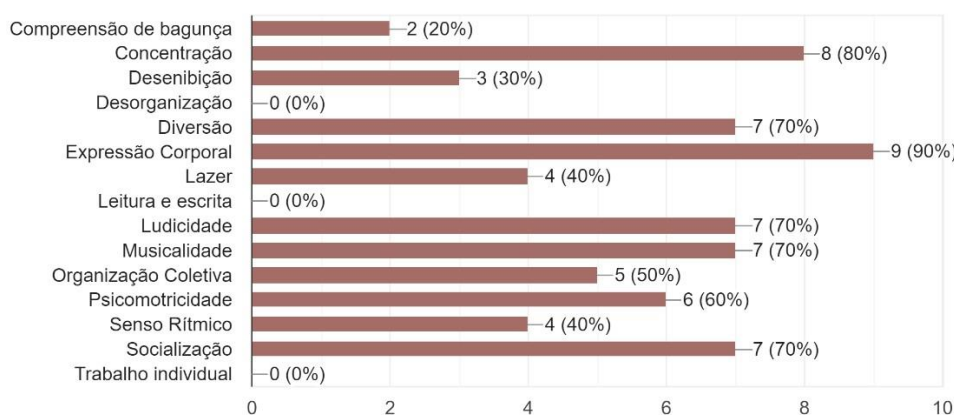
Gráfico 13: Escolha até 5 jogos ou brincadeiras que você considere essenciais na educação infantil



Fonte: Autoras.

Outro ponto que foi questionado aos participantes diz respeito especificamente à brincadeira de roda e os itens que estes entendem que estão relacionados à sua importância. Os resultados obtidos mostram que 90% selecionaram que a brincadeira está relacionada à expressão corporal, 80% à concentração, 70% à diversão. Ludicidade, musicalidade e socialização, 60% à psicomotricidade, 50% à organização coletiva, 40% à lazer e senso de ritmo, 3%5 à desinibição e 20% compreensão de bagunça. Gráfico 14.

Gráfico 14: Sobre a brincadeira de roda, quais itens você considera estar relacionado a sua importância?



Fonte: Autoras.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos e brincadeiras na educação infantil são essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, o lúdico consiste no aprender brincando, na brincadeira com fundos e fins pedagógicos inseridos e direcionados a fim de contribuir no processo ensino aprendizagem.

Existem dois tipos de brincadeiras, o brincar livre, onde a criança é livre para inventar, reinventar, descobrir, usar a imaginação e criatividade no momento da brincadeira, que a partir disto contribui para os aspectos biopsicossociais do desenvolvimento. E o brincar dirigido, que sempre tem um foco, geralmente pautado em conteúdo das disciplinas estudadas e utilizado como ferramenta para uma aprendizagem lúdica e prazerosa. Os jogos são brincadeiras que possuem regras e contribuem para os aspectos globais do desenvolvimento da criança.

Durante a pesquisa foi possível notar que a grande maioria dos professores de Educação Infantil que responderam, demonstraram ter consciência e que muitas

já participaram de formações específicas sobre o tema, porém ainda faltam algumas informações, por mais que a porcentagem de professoras que fazem da brincadeira um momento ocioso ou encaram como bagunça e desorganização seja baixa, isso ainda é uma realidade evidenciando a necessidade de levar conhecimento e informações sobre a temática a elas; a maioria elencaram que utilizam jogos e brincadeiras em diversos momentos da rotina buscando proporcionar uma aprendizagem rica e prazerosa, incentivando o desenvolvimento e a imaginação.

O trabalho de conclusão de curso, além de ser um momento de pesquisas intensas, possibilitou que possamos reunir nossos conhecimentos pedagógicos adquiridos durante a graduação para compor o presente estudo.

Para finalizar, valida-se a importância da inserção do lúdico e de jogos na educação infantil e a necessidade de levar aos professores informações e conhecimentos sobre esta prática e sua importância, principalmente na educação infantil.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORMIO, Mariana Falcão; MAGAGNIN, Renata Cardoso. **Acessibilidade em playgrounds: um estudo desenvolvido em uma escola de ensino infantil**. In: VAZZOLER, Márcia Regina; BORMIO, Mariana Falcão (org.). Inovações disruptivas: novos modelos, impactos e implicações. Agudos: Editora FAAG, 2018.

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

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996

CARVALHO, Marianne da Cruz de. **A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola**. Dissertação (Mestrado – Docência e Gestão na Educação). Universidade Fernando Pessoa. Porto, 2016.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FREITAS, M. T. de A. 2000. **As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate**. In: Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.10/11: 9-28.

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna. 2012.

FURNARI, Eva. **Você troca**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Moderna, 2001. Coleção Girassol.

HUIZINGA, Homo Ludens. **O jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva. 2014.

KRAMER, S. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Revista Teias, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2007.

MAGAGNIN, Renata Cardoso; BORMIO, Mariana Falcão; SILVA, Renata Braga Aguilhar da. **Parques infantis públicos: uso e apropriação espacial pelas crianças no Bosque da Comunidade (Bauru-SP)**. In: MAGAGNIN, Renata Cardoso Magagnin; ENOKIBARA, Marta. Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo: Reflexões sobre o ambiente construído e a paisagem. 1. Ed. Tupã: ANAP, 2019. 175 p. : il. (PPGARQ ; v.4)

MOREIRA, Jaqueline C. Castilho; SCHWARTZ, Gisele Maria. **Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal**. Educ. rev. [online]. 2009, n.33, pp.205-220.

Pinto, M. R.. **Formação e Aprendizagem no Espaço Lúdico**. São Paulo: Arte & Ciência. 2003. REGO,

T. C. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro, Vozes, 138 p. 1999.

ROMANI, Elizabeth. **Design do livro-objeto infantil**. Dissertação (Mestrado – Área de Concentração: Design e Arquitetura). FAUUSP. São Paulo, 2011.

RONCA, P. A. C.; TERZI, C. A. **A aula operatória e a construção do conhecimento**. 9. ed. São Paulo: Edesplan, 1995.

YOGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos**. In: Educação em Revista, Marília, 2006, v.7, n.1/2, p. 1-16. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/issue/view/59>. Acesso em: maio de 2021.

WAJSKOP, G. **Brincar na Educação Infantil**. 9.ed-São Paulo: Cortez. 2012.



PRÁTICAS DE LEITURA E O ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Amanda dos Santos Morais Chapani¹
Beatriz Guiari Franco²
Andréia Alexandre da Silva Duarte³

RESUMO

As práticas de leitura são presentes em sala de aula, no entanto, devido à pandemia da Covid-19 e, conseqüentemente, o distanciamento social entre alunos e professores, exigiram que essas práticas fossem reinventadas. Este artigo teve por objetivo analisar as percepções dos professores e refletir como foram realizadas as práticas de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no contexto da pandemia. A pesquisa teve uma abordagem de cunho qualitativo, na qual realizaram-se entrevistas por meio de um questionário on-line, divulgado em redes sociais e rodas de conversa virtual, por via do aplicativo *Google Meet*. Contando com a participação de 21 docentes tanto da Rede Pública Municipal e Estadual, quanto das redes particulares, e também com a interação e diálogo nas rodas de conversa com 03 professoras. Os dados revelaram que, apesar das dificuldades nesta fase, a tecnologia foi uma grande aliada de modo a permitir que as práticas de leitura, mesmo no Ensino Remoto, fossem constantes e significativas, sob a ótica da reflexão dos professores.

Palavras-chave: Práticas da Leitura. Covid 19. Ensino Remoto. Anos Iniciais.

ABSTRACT

Reading practices are present in the classroom, however, due to the Covid-19 pandemic and, consequently, the social distance between students and teachers, these practices were required to be reinvented. This article aimed to analyze the perceptions of teachers and reflect on how reading practices were carried out in the Early Years of Elementary School, in the context of the pandemic. The research had a qualitative approach, in which interviews were conducted through an online questionnaire, disclosed on social networks and virtual conversation circles, via the Google Meet application. With the participation of 21 teachers from both the Municipal and State Public Networks, as well as private networks, and also with interaction and dialogue in conversation circles with 03 teachers. The data revealed that, despite the difficulties at this stage, technology was a great ally in order to allow reading practices, even in Remote Teaching, to be constant and significant, from the perspective of teachers' reflection.

Keywords: Reading Practices. Covid-19. Remote Teaching. Early Years.

¹ Graduanda em Pedagogia

² Graduanda em Pedagogia

³ Professora Orientadora

1 INTRODUÇÃO

Não aprende, senhor na fantasia,
sonhando, imaginando ou estudando,
senão vendo, tratando e pelejando.

Camões, Canto X de Os Lusíadas

A pandemia da Covid-19, que desde 2020 assola o mundo e altera rotinas, fez com que as práticas de vida diária social e profissional tivessem que ser inovadas em vários setores da sociedade. A educação foi a mais afetada, uma vez que devido ao isolamento social, as aulas tiveram que ser suspensas, adaptando-se ao Ensino Remoto, algo novo para alunos e professores.

O professor que habitualmente lecionava na sala de aula presencialmente, tiveram que adotar temporariamente o Ensino Remoto, uma atividade pautada nos princípios da educação presencial, mas mediadas pelas novas tecnologias. O Ensino Remoto apresenta desafios, exigindo do docente novas formas de trabalho, sobretudo, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foco dessa pesquisa. Mesmo com desafios, o professor precisa tornar o Ensino Remoto, uma atividade mais atrativa, prazerosa e motivadora para sua sala. Uma das maneiras é inovar nas práticas de leitura, tornando o processo de construção de conhecimento de seu aluno, algo simples e facilitado. É a partir das práticas propostas pelo professor que o leitor existente dentro de cada um começa a se desenvolver, e no decorrer dessas práticas, os leitores começam a compreender os textos.

A situação não se deu apenas no Brasil, a pandemia da Covid-19 fez com que instituições de ensino do mundo inteiro adotassem a atividade do Ensino Remoto para dar continuidade ao ano letivo. De acordo com Rondini, Pedro e Duarte (2020), de um dia para o outro os professores tiveram que adaptar suas aulas presenciais para as plataformas on-line, havendo preparação ou não para isso.

O Ensino Remoto emergencial, assim denominado, foi estabelecido, oficialmente, pela Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, convertida em Lei nº 14040 e publicada no Diário Oficial da União, em 19 de agosto (BRASIL, 2020). Modelo este denominado assim por conta do distanciamento geográfico entre professores e alunos, medida necessária para evitar a disseminação do vírus. Assim, os educadores necessitaram replanejar-se, logo, novas estratégias foram elaboradas para minimizar o impacto na aprendizagem.

A incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), conforme preconiza a Base Nacional Curricular (BNCC, 2017), nas escolas, ainda é um entrave na realidade nacional, pois há problemas diversos que necessitam de adequação, como a infraestrutura e formação docente, uma vez que são variáveis importantes que interferem diretamente em uma utilização crítica, intencional e produtiva das tecnologias (BRAGA, 2018).

Neste contexto, as práticas de leitura que é objeto de estudo deste artigo, fez com que os professores adotassem um novo planejamento pedagógico, principalmente, traçando novas estratégias no que se refere à alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A literatura aponta a importância na aquisição das competências leitoras e escritoras no início da jornada escolar do indivíduo, assim, houve uma expressiva preocupação de professores e gestores, no que se refere aos métodos aplicados nessa vertente da modalidade do ensino presencial, sendo que a inserção de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem tornou-se cada vez mais presente nas práticas pedagógicas.

Podemos observar, com a implementação das aulas remotas, que os desafios, limitações e fragilidades já existentes na educação estão ganhando notoriedade. No que diz respeito, à inclusão digital dos alunos, participação ativa dos pais e/ou responsáveis no processo de ensino, acessibilidade a internet, habilidades para manusear instrumentos tecnológicos, seleção e disponibilidade de recursos adequados (MACHADO, 2020; p. 58).

Ainda para Machado (2020), a promoção de novos métodos com ações pedagógicas desenvolvidas pelos meios digitais:

As mudanças nas estratégias educativas, promovidas pelas tecnologias digitais e redes de informações, viabilizam o desenvolvimento de novos métodos, ações multiletradas que valorizam o papel e as experiências dos alunos no processo de alfabetização. Além disso, não se pode ignorar a estrutura física e pedagógica da comunidade escolar (MACHADO, 2020; p. 58).

Mais do que desenvolver competências cognitivas, como a leitora, que é o foco desta pesquisa, o Ensino Remoto permitiu que o processo de ensino-aprendizagem desenvolvesse de forma expressiva competências socioemocionais, bem como, comunicativas, já previstas na BNCC, homologada no ano de 2017, porém pouco desenvolvidas, na prática, em ambiente escolar, antes da pandemia e a normatização do Ensino Remoto.

Uma atividade bem estruturada tem de ser motivadora, envolvente e intencional, promover uma aprendizagem ativa e forte interação e comunicação, ser moderada por um professor, procurar o desenvolvimento de competências importantes para o estudante a que se destina, nortear-se

por objetivos bem definidos, estar associada a uma avaliação adequada, que verifique que os objetivos estão sendo cumpridos, estar bem programada em termos dos diferentes ambientes de aprendizagem, do espaço e tempo e ser flexível, ao ponto de se ir adaptando aos resultados decorrentes da própria avaliação (SALMON, 2004 *apud* BARROS; HENRIQUES; MOREIRA, 2020, p. 360).

Ressalta-se a importância dos estudantes se apropriarem de competências leitoras em diversos gêneros textuais, como traz a BNCC (2017), o que ficou mais latente com a utilização de ferramentas tecnológicas durante o Ensino Remoto, uma vez que a internet tem se tornado uma grande aliada, desde a comunicação dos educadores com os alunos por aplicativos de mensagens instantâneas, como o *whatsapp*, até a elaboração de atividades em plataformas digitais disponíveis na rede, como os apps da *Google*, *padlet*, entre outros.

Diversas são as estratégias de leitura utilizadas pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo fundamental o desenvolvimento da competência leitora para o desenvolvimento do indivíduo. As crianças, desde a mais tenra idade, constroem conhecimentos relevantes sobre a leitura e escrita e, ao longo da vida escolar, se forem devidamente estimuladas, poderão ir construindo outros novos (SOLÉ, 2014).

Nessa fase, todos tiveram que se adaptar, os docentes, os alunos, as famílias e toda a comunidade que faz parte da escola. As aulas presenciais passaram a ser substituídas ora, por aulas on-line, simultâneas, em plataformas digitais de videoconferência, ora, por atividades digitais ou não, sem uma exigência de interação simultânea entre alunos e educadores. Para que o referido processo ocorra de forma significativa, é necessário que as partes envolvidas consigam, de alguma forma, se comunicar para que ocorra a troca, tão necessária no processo de ensino-aprendizagem, bem como eventuais dúvidas sejam sanadas, ajustando os desafios do dia a dia, mesmo que distanciados geograficamente.

O Ensino Remoto não substituiu as aulas presenciais porém, é uma alternativa para aqueles que possuem condições de acesso. Em meio a esse contexto de Ensino Remoto, cabe a todos os envolvidos no processo educacional unir esforços para refletir sobre as estratégias mais adequadas às diversas realidades, a fim de que os impactos e as consequências da pandemia sejam, ao menos, atenuados (OLIVEIRA; SOUSA, 2020).

Esse artigo teve como objetivo apresentar, as percepções dos professores e refletir como foram realizadas as práticas de leitura, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no contexto da pandemia. A organização desse texto foi delineada com uma introdução, no capítulo um focou-se a metodologia utilizada para a realização desse artigo. Já o capítulo dois apresenta os resultados e discussões,

nas quais foram obtidas após análises e estudos das informações apresentadas pelos respondentes. O capítulo três, finalmente, nas considerações finais, retoma-se os objetivos iniciais e conclui-se com os resultados obtidos pela pesquisa realizada.

Espera-se que este estudo apresente contribuições para Educação Básica, sobretudo, para com as ações docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, momento em que as crianças estão em processo de alfabetização e letramento, com isso, as práticas de leitura na escola e para além dela, desenvolvem competências importantes para atuar de forma plena e participativa na sociedade. Assim, é possível depreender que há diversas oportunidades de implementar as práticas de leitura no contexto do Ensino Remoto.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa que utilizou o delineamento descritivo como procedimento metodológico para sua construção, com cunho qualitativo. O foco qualitativo é utilizado para construir crenças próprias sobre o fenômeno estudado. Nesse tipo de pesquisa, a realidade a ser estudada, o pesquisador parte da premissa de que o mundo social é relativo e somente pode ser mudado a partir do ponto de vista dos autores estudados, ou seja, o mundo é construído pelo pesquisador (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2010). Quanto aos estudos descritivos buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que submeta a uma análise.

Todos os dados coletados foram realizados através de um questionário on-line, com entrevista e pesquisa bibliográfica descritiva. No questionário on-line (*Google Forms*), foram apresentadas 16 questões, divididas nas categorias de múltipla escolha (12) e aberta (4). O questionário apresenta o seguinte cabeçalho:

A prática da leitura nos Anos Iniciais durante o ensino remoto. Declaro que estou ciente e aceito participar desta pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia da Faculdade de Agudos, em desenvolvimento pelas alunas AMANDA DOS SANTOS MORAIS CHAPANI e BEATRIZ GUIARI FRANCO, sob orientação da Professora Andréia Alexandre da Silva Duarte, cujo objetivo é analisar como o docente desenvolveu a prática da leitura pelos estudantes dos Anos Iniciais, durante o ensino remoto.

Os dados foram coletados no período de 03 a 21 de abril de 2021. O questionário foi respondido por 21 professores, que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em quatro municípios do interior paulista. Destes, 10 atuam somente na Rede Pública Municipal, 4, na Rede Pública Estadual, 2, na Rede

Particular, 3 atuam na Rede Pública Municipal e Estadual, 2 na Rede Pública Municipal e Particular.

Os respondentes apresentaram informações referentes ao tempo de atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a frequência que utilizam a leitura como estratégia de aprendizagem, se durante o Ensino Remoto conseguiram praticar a leitura com seus alunos, quais foram os pontos positivos, quais foram as estratégias usadas (áudios, vídeos, aulas síncronas por vídeo chamadas, aulas assíncronas entre outros), quais foram as dificuldades, entre outras informações.

Após coletas de dados, foram realizadas análises descritivas. As questões abertas foram analisadas com o objetivo de “[...] reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como em um quebra-cabeça, tantos discursos-síntese quantos se julgue necessários para expressar uma dada ‘figura’, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre um fenômeno” (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020, p.45).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente a que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita (LERNER, 2002, p. 73).

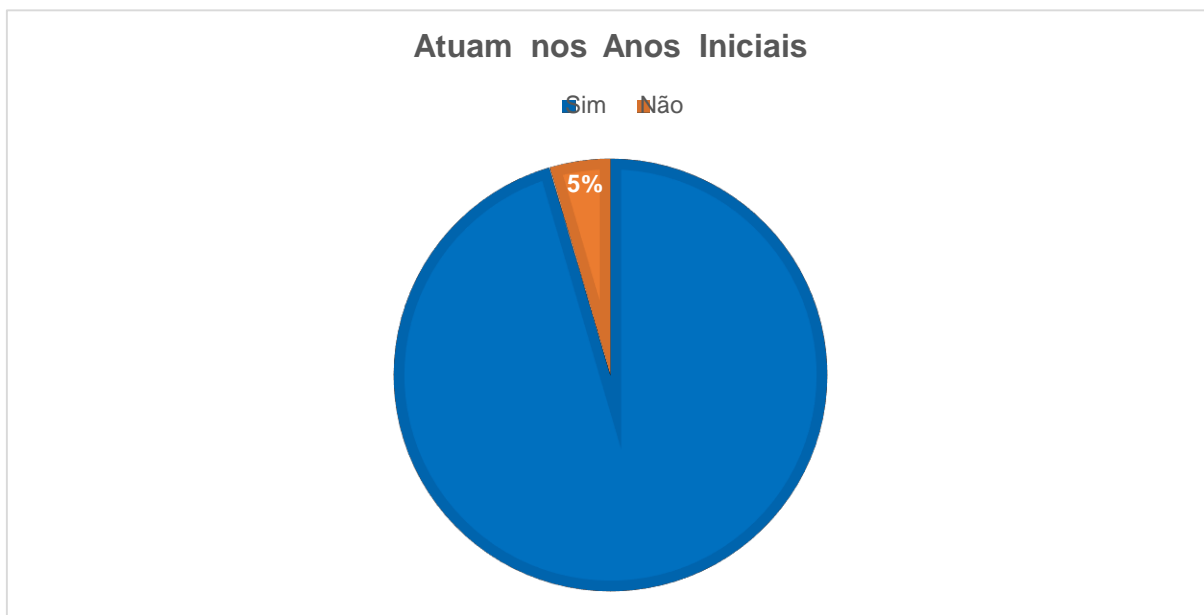
Visando ao objetivo deste trabalho, apresentam-se os resultados obtidos. Os gráficos, a seguir, mostram os resultados das questões presentes do formulário online, respondido por 21 professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Gráfico 1: Interesse na participação



O gráfico 1 apresenta que, 100% dos respondentes estavam de acordo em fornecer informações para o questionário.

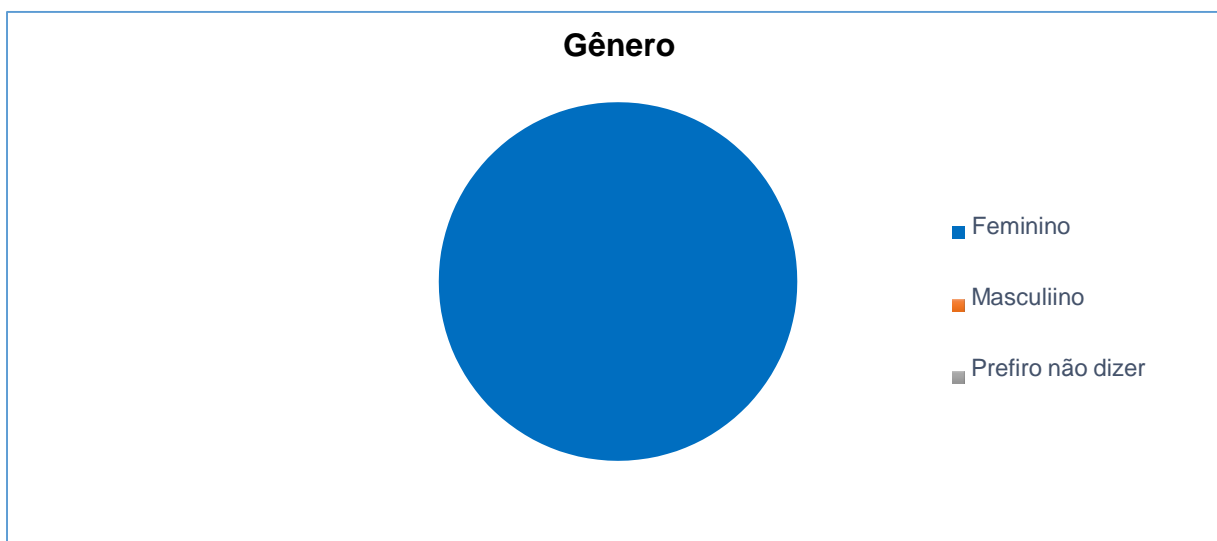
Gráfico 2: Atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O gráfico 2 mostra que, para a participação do questionário os respondentes devem lecionar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Verifica-se que (95%) das 22 professoras lecionam nos anos correspondentes à pesquisa, e (5%) não fazem parte desse cenário.

Gráfico 3: Gênero



Fonte: Elaborado pelas autoras

Nota-se no gráfico 3 que (100%) das respondentes eram do gênero feminino.

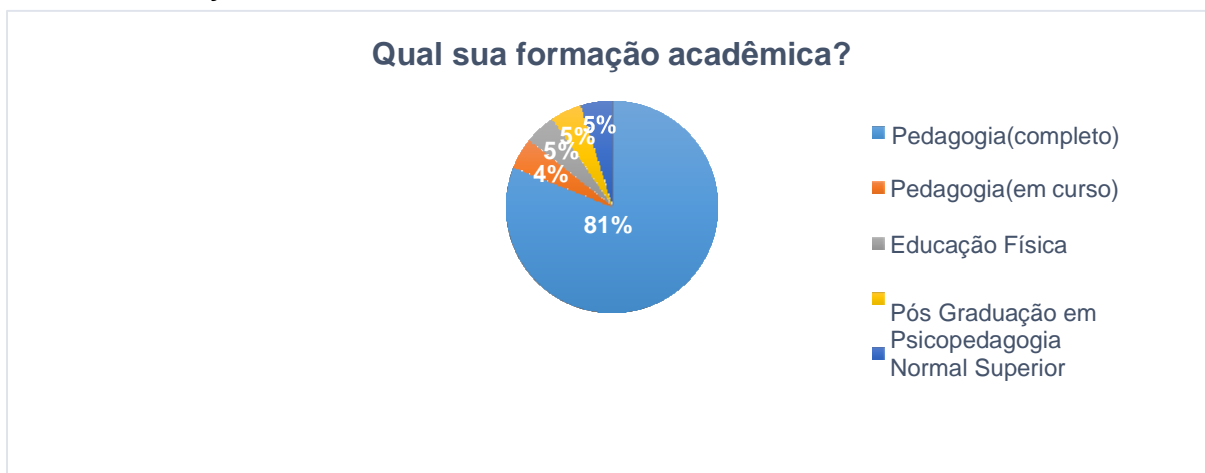
Gráfico 4: Faixa Etária dos Participantes



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No gráfico 4, vê-se que, (43%) das respondentes tem entre 31 e 40 anos, (19%) entre 41 e 50 anos, (19%) entre 21 e 30 anos e (19%) mais de 51 anos.

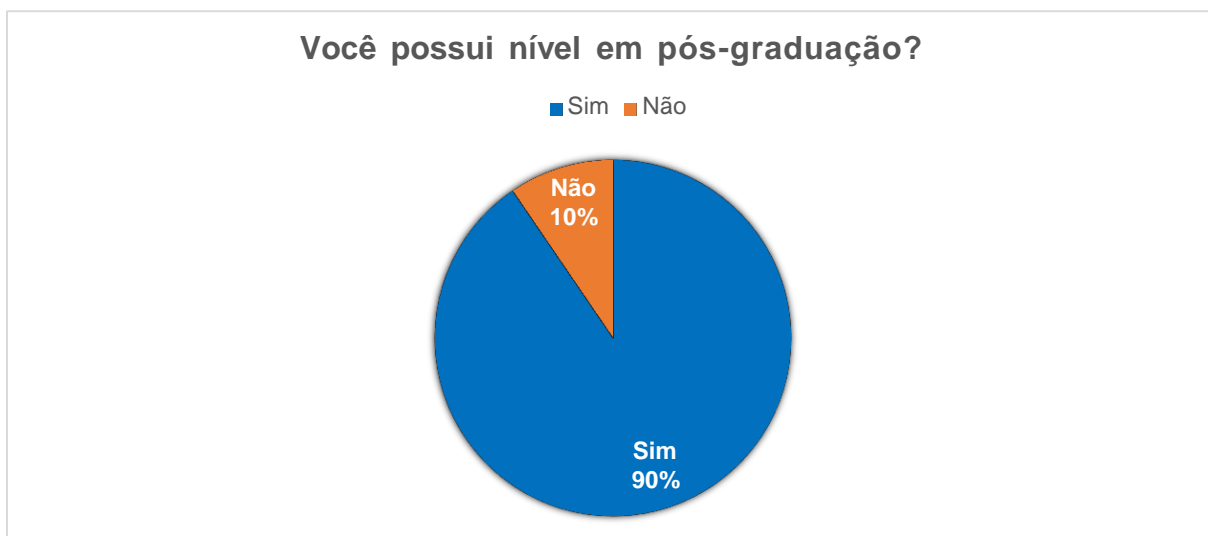
Gráfico 5: Formação Acadêmica



Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com o gráfico 5, das respondentes (81%) concluíram o curso de Pedagogia, seguindo de (4%) que ainda cursam. Destas (5%) realizaram o normal superior, (5%) realizaram o curso de Educação Física, e (5%) pós-graduação em Psicopedagogia.

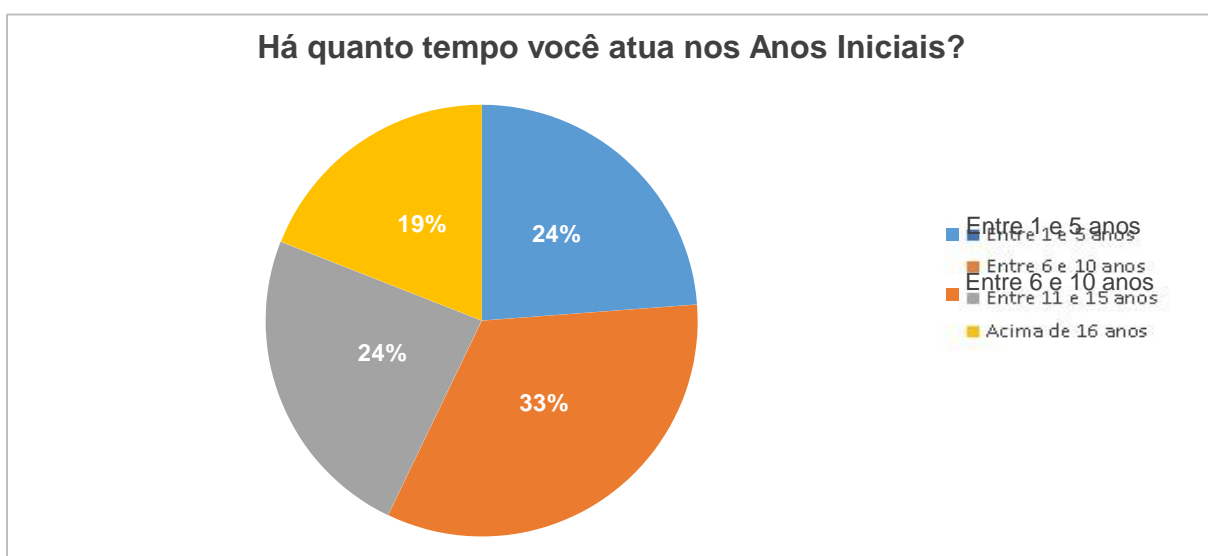
Gráfico 6: Formação em nível de Pós-Graduação



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No gráfico 6, nota-se que das respondentes (90%) apresentam o nível de pós-graduação nas especialidades de Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia, Doutorado em Educação, Alfabetização e Letramento, Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia Institucional, Ensino Lúdico, Gestão e Supervisão Escolar, Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Atendimento Educacional Especializado-Deficiência Auditiva, Mestrado em Docência na Educação Básica, Direito da Educação e Gestão Escolar, e (10%) não realizaram nenhum tipo de especialização.

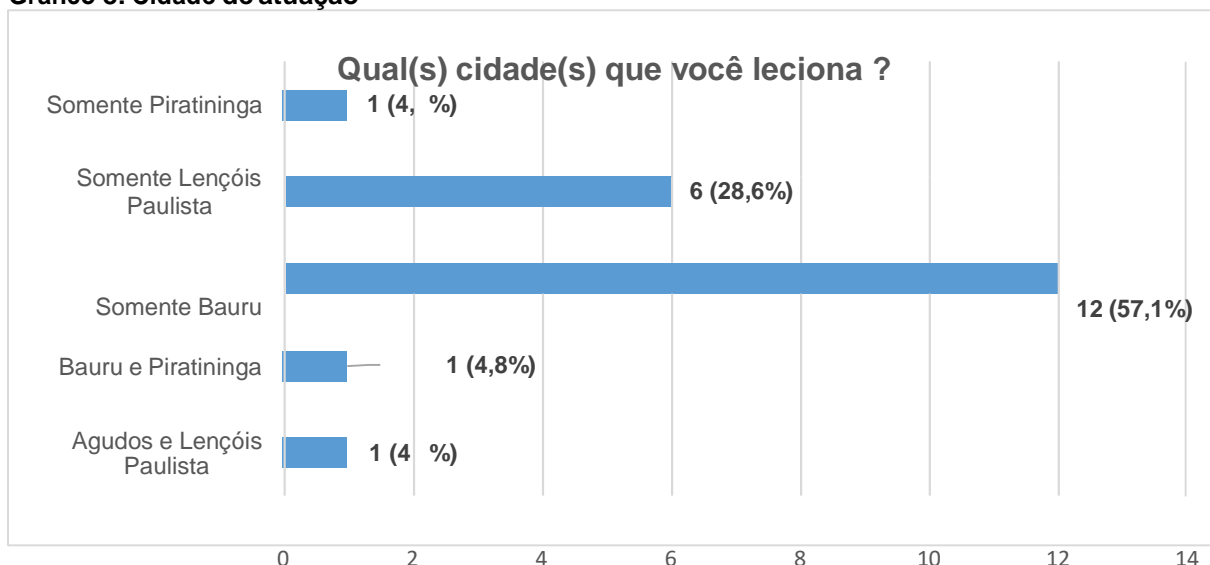
Gráfico 7: Tempo de atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No gráfico 7, podemos verificar o tempo de atuação das respondentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nota-se que (33%) atuam entre 6 e 10 anos, seguindo de (24%) que estão lecionando entre 11 e 15 anos, enquanto (24%) ainda atuam entre 1 e 5 anos. Os demais (19%) atuam há mais de 16 anos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

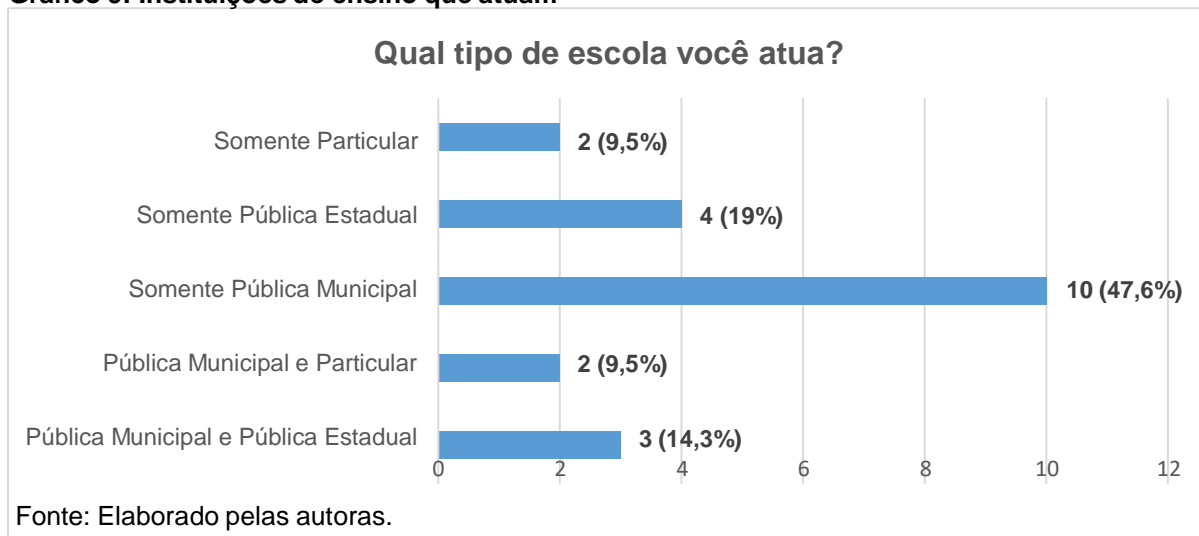
Gráfico 8: Cidade de atuação



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Gráfico 8, mostra que os respondentes lecionam em 4 cidades do interior do estado de São Paulo, sendo a maioria (57,1%) somente na cidade de Bauru, seguido (28,6%) somente na cidade de Lençóis Paulista, Piratininga (4,8%), seguido de professores que atuam em dois municípios como Agudos e Lençóis Paulista (4,8%), e Bauru e Piratininga (4,8%).

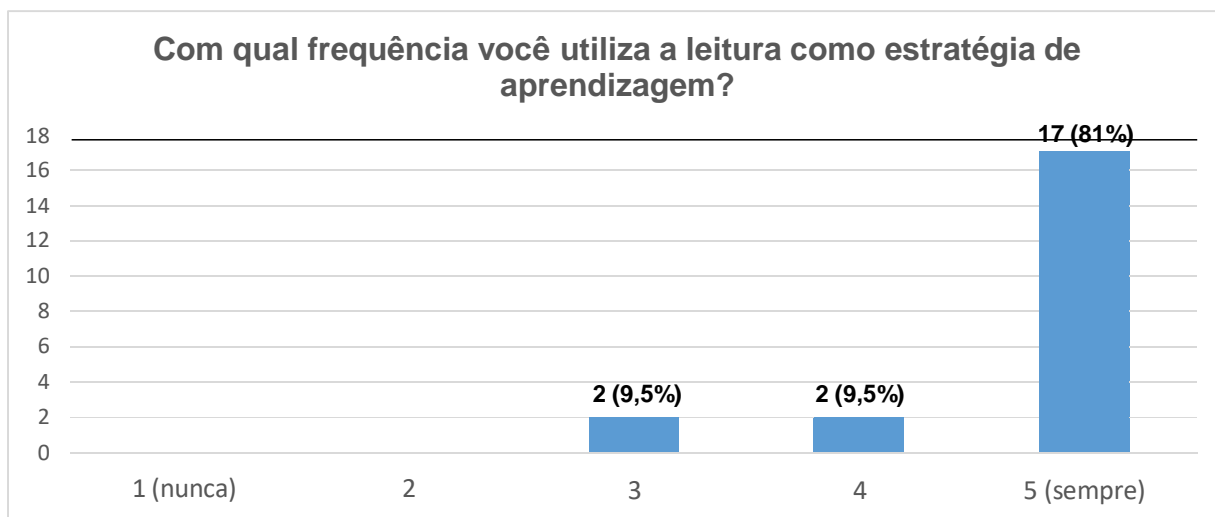
Gráfico 9: Instituições de ensino que atuam



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O Gráfico 9, vê-se que a maior parte dos respondentes (47,6%) atuam somente na Rede Pública Municipal, seguido de (19%) que atuam somente na Rede Pública Estadual, e (9,5%) somente na Rede Particular. Apresenta-se também professores que atuam em dois tipos de escola como Rede Pública Municipal e Estadual (14,3%), e Rede Pública Municipal e Particular (9,5%).

Gráfico 10: Frequência da utilização da Leitura como estratégia.

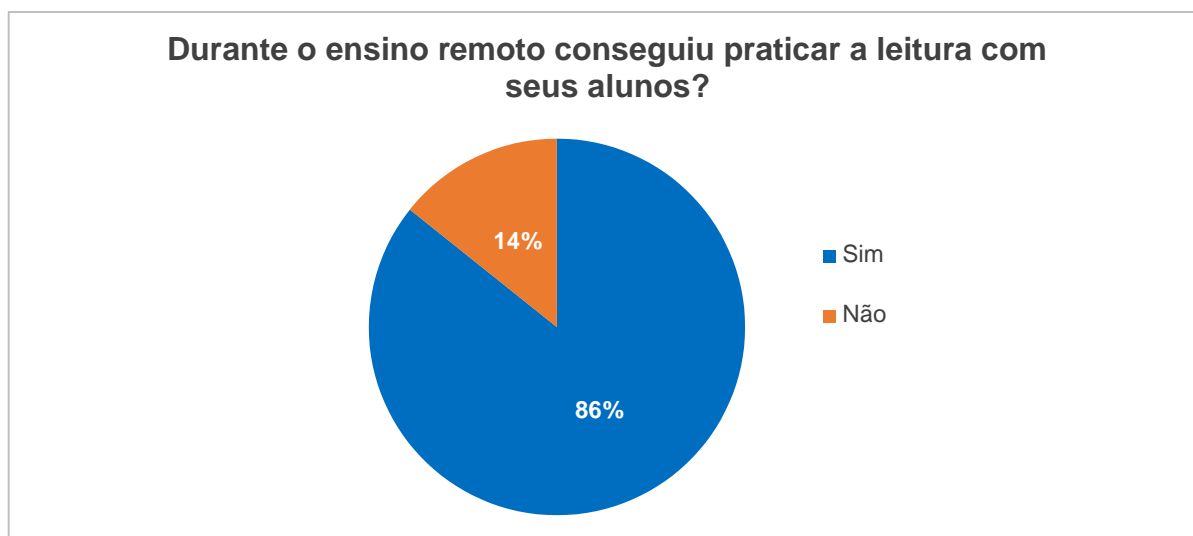


Fonte: Elaborado pelas autoras.

Depreende-se no gráfico 10, que das respondentes, (81%) usam com frequência (sempre) a leitura como estratégia de aprendizagem, seguido de (9,5%), que usam regularmente, e por fim (9,5%) usam eventualmente. Estes resultados refletem a importância do desenvolvimento da competência leitora como uma das estratégias fundamentais para se atingir uma aprendizagem significativa, já ressaltado em Solé (2014, p.46):

Ainda que tenha tratado da questão da aprendizagem significativa de forma bastante sumária, penso que isso é suficiente para dar conta das vinculações existentes entre compreender e aprender e para explicar o contínuo que se estabelece entre aprender a ler e ler para aprender. Quando a leitura envolve a compreensão, ler torna-se um instrumento útil para aprender significativamente.

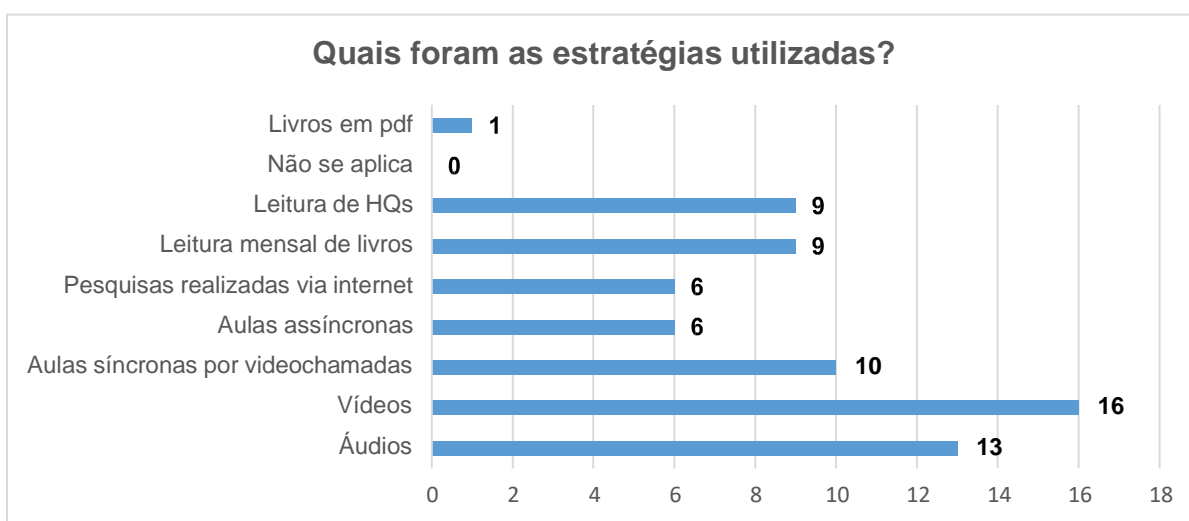
Gráfico11: Uso da leitura durante o Ensino Remoto



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Verifica-se que no gráfico 11, as respondentes nos apresentam como foi o uso da leitura durante o Ensino Remoto, (86%) delas conseguiram utilizar a leitura e tiveram como pontos positivos a ampliação do vocabulário, a leitura de novos gêneros textuais, interação e criatividade nos desenhos das histórias, o compartilhamento de leituras, o saber ouvir, a antecipação, a inferência, a verificação, instigar a curiosidade. Além disso, a utilização da tecnologia, incentiva a família para realizar uma leitura conjunta com a criança, entre outras. E apenas (14%) das respondentes não conseguiram praticar a leitura com seus alunos durante o Ensino Remoto por conta das dificuldades encontradas referentes a falta de comunicação e utilização da tecnologia.

Gráfico 12: Estratégias utilizadas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O gráfico 12, mostra que foram utilizadas várias estratégias de leitura pelas respondentes. Observa-se que (16%) utilizaram os vídeos como estratégias, seguida de (13%) utilizando os áudios, (10%) realizaram aulas assíncronas por videochamadas, (9%) usam a leitura de HQs ou a leitura mensal de livros como estratégias. Observamos ainda que, (6%) utilizam aulas assíncronas e pesquisas realizadas via internet, e por fim (1%) das respondentes utilizam a leitura por meio de livros em PDF.

Porém, observa-se que além dos pontos positivos, para algumas respondentes houveram dificuldades para a prática da leitura durante o Ensino Remoto, tais como interação e retorno de alguns alunos, a disponibilidade dos pais para o uso de seus aparelhos celulares nas aulas síncronas/assíncronas, lidar com as novas tecnologias e aplicativos, o distanciamento para realizar as intervenções necessárias, despertar o interesse das crianças nessa nova realidade, a dúvida nas respostas das crianças, visto que, estavam com o auxílio das redes sociais ou até mesmo dos adultos, a própria formação dos profissionais para criar metodologias e práticas apropriadas para essa modalidade de ensino.

Algumas realidades sociais também se fizeram presentes, como a falta de acesso à internet tanto dos alunos quanto de professores, a falta do contato físico para a leitura ficar mais interativa e convidativa, e principalmente a autonomia da criança, visto que em casa na maioria das vezes é o responsável que realiza todas as atividades atribuídas às crianças.

Assim, os professores amparados pelas TDIC adotaram estratégias metodológicas assertivas, as quais promoveram as práticas de leitura e, conseqüentemente, aprendizagem significativa para os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A outra parte da pesquisa foi a realização de roda de conversa com três professoras que foram divididas em categoria X, Y e Z, e expuseram como foi realizar a prática de leitura durante o Ensino Remoto. Para Warschaer (2021), conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro.

A professora X, leciona no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública para 29 alunos. Ela iniciava suas aulas realizando uma interação entre os alunos que estavam em sala e os alunos que estavam somente pelo formato on-line, e por meio dessa interação ela começava suas práticas de leitura. Apresentou diversas estratégias para realização dessas práticas, levando os alunos a diferentes tipos de

leituras, deleite, individual, coletiva, silenciosa, por meio de vídeo e o método *Mindfulness*. Este último, a professora X estimulou os alunos a se conectarem profundamente com a leitura proposta. Ela iniciava propondo o título do livro para que os alunos imaginassem o que a história iria se tratar, buscando o conhecimento prévio deles, e assim começava a interação entre os alunos on-line e os que estavam presentes. Segundo Souza, Nunes e Maria (2020), o método *mindfulness* auxilia na melhoria do estresse e ansiedade e, conseqüentemente, melhora o desempenho em habilidades cognitivas, impactando positivamente na aprendizagem dos estudantes.

As propostas trabalhadas pela professora X, era desenvolver a autonomia dos estudantes no Ensino Remoto, como a autorregulação, uma vez que todas essas práticas são embasadas na BNCC (2017), bem como alguns autores que abordam estratégias de leitura como por exemplo, Isabel Solé. Ressalta também, que utilizava diversos gêneros textuais, conforme a faixa etária de seus estudantes. Outra prática abordada pela professora X, era utilizar fantoches para ilustrar as histórias. Enquanto a professora, por meio de um aplicativo de videoconferência, fazia a representação da história com os bonecos, os alunos acompanhavam a leitura pelo compartilhamento de tela feito pela professora.

Um dos instrumentos utilizados pela professora para o Ensino Remoto é o Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), criada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, onde seguindo o currículo proposto, disponibiliza o acesso das aulas por meio dos aplicativos *Zoom*, *Teams*, *Google Meet*, e canais de tv aberta. De acordo com ela, os alunos tiveram mais facilidade ao utilizar o aplicativo *Google Meet*, pontuando também que por conta da faixa etária de seus alunos a grande maioria utiliza os aparelhos celulares e computadores de seus pais ou responsáveis, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Porém mesmo com essa dificuldade a professora X atingiu seus objetivos com o apoio e parceria da família.

Por fim a professora X compartilha que no começo tudo era novo, e com isso surgiram as dificuldades, mas isso não a impediu de obter novos conhecimentos e se empenhar ainda mais em fazer com que seus alunos se sentissem acolhidos nesse momento de pandemia.

Convida-se a professora Y que leciona da Rede Privada, no segundo ano do Ensino Fundamental com duas turmas de 16 alunos, para relatar como estava realizando suas práticas de leitura durante o Ensino Remoto. A professora compartilhou que, no início, foi um tanto complicado, principalmente pela imprevisibilidade do que viria e pela necessidade de adaptação a um modelo diferente de ensino. Precisou aprender a utilizar outros recursos, desenvolver estratégias de

ensino mais objetivas e pontuais, rever o que de fato era mais importante de se aprender. Então, não apenas no início, mas a experiência do Ensino Remoto toda foi cercada pelo exercício de se reavaliar conteúdos, estratégias e métodos. Relatou que as maiores dificuldades foram com relação a participação, intervenção e avaliação da aprendizagem.

Como alguns alunos não podiam estar presentes nas aulas ao vivo, foi muito difícil realizar intervenções como gostaria e de maneira mais aprofundada, assim como foi um desafio avaliar os estudantes de maneira processual e integral nesse momento, principalmente quando a participação era mínima e quando havia intervenção excessiva da família nas atividades. Notou-se, que alguns estudantes, apresentaram um comportamento relacionado ao medo de errar, afetando, conseqüentemente, a autoestima deles. Também fez muita falta no processo de aprendizagem a observação, o afeto e o vínculo que se cria com a turma nas aulas presenciais. No entanto, com as crianças menores, isso ainda é bastante possível no formato on-line, “criamos coisas que nem se imaginava fazer on-line: cozinhar juntos, fazer festa, dia da brincadeira, dançar juntos, jogos, etc.”, ressalta.

Com relação às leituras, a professora Y utilizou vídeos de contação de histórias em alguns componentes curriculares, bem como contou histórias nas aulas síncronas utilizando objetos do dia a dia, imagens ou a fotografia dos próprios livros. Conforme Cruz e Pantoni (2015, p.02),

A forma síncrona se assemelha com a forma de interação tradicional presencial, na qual os alunos estão presentes naquele momento, só que virtualmente e, a forma assíncrona corresponde à interação em data e horários não pré-estabelecidos, proporcionando assim aos alunos, independência e flexibilidade de horário para acessarem o ambiente virtual.

Um recurso que usou muito e foi uma descoberta interessante, foram os livros digitais. Um exemplo dessa ferramenta são os livros do Itaú cultural, do site <<https://www.euleioparaumacrianca.com.br/leia-para-uma-crianca/>>. Eles trazem recursos lúdicos como música, movimentos das imagens, e outras coisas que chamam a atenção das crianças, além de serem livros com frases curtas e fáceis de ler sozinho ou com pequena ajuda. Percebeu a interação de muitas famílias, quando escutava comentários que acabaram criando o hábito de ler com os filhos um pouco por dia. Algumas compraram mais livros durante esse período. A professora Y ressalta que toda leitura sempre era acompanhada de discussão e, muitas vezes, o livro também estava como uma forma de mobilizar os estudantes para a aula que viria, tendo intenções pedagógicas. Já em outros momentos, realizava leitura apenas para ampliar o repertório e conhecer novas histórias.

De acordo com a professora Y, o Ensino Remoto ampliou o seu olhar para novas formas de trabalhar a leitura, novos recursos e instrumentos, mas a frequência ao ambiente da escola, à biblioteca e a outros espaços de produção de cultura acabam trazendo experiências essenciais para a leitura e interpretação do que se lê. Enquanto professora, ela participa de um grupo de leitura desde antes da pandemia e hoje em dia, remotamente, percebe que o modelo de Ensino Remoto ampliou possibilidades de trocas com sujeitos diferentes, pessoas de outros lugares que acabam aparecendo e isso sempre a estimula.

A última entrevistada, foi a professora Z que trabalha na rede municipal, leciona no segundo ano do Ensino Fundamental e tem uma sala com 25 alunos. A professora Z, relatou um pouco de como tem sido vivenciar suas práticas de leitura nesse momento de pandemia. Quando o ano começou ela não sabia muito bem como realizaria suas leituras ou até mesmo algum tipo de trabalho relacionado a isso, pois tudo era novo, teria que lidar com a tecnologia de uma maneira diferente do que já estava acostumada, bem como tentar ensinar e cativar seus alunos através dessa nova modalidade, então até começar realmente, sofreu bastante com esse tipo de ensino.

Professora Z explica que, desde como se conectar aos aplicativos propostos até a maneira de se comportar ou dialogar com o seu aluno virtualmente. Teve que se empenhar a estudar como utilizar essas novas ferramentas fora do seu horário de trabalho, para que conseguisse êxito em suas aulas. Para instigar seus alunos, ela começou com as leituras que eles mais gostavam, pedia para que eles contassem uma história ou trouxessem para a próxima aula algum texto que eles liam fora da aula, e com isso foiganhando a atenção das crianças para as leituras de diferentes gêneros e estilos. Usou como estratégias livros on-line por meio do compartilhamento de tela, *audiobooks*, canais de contadores de histórias do *Youtube*, histórias contadas através de fantoches durante a aula mesmo, e o que mais teve resultado foram as histórias contadas por eles uma vez por semana. Eles produziam os vídeos em casa, enviavam via *WhatsApp*, e ela passava na aula, depois eles debatiam a respeito da história e realizavam um sorteio virtual para escolher o próximo contador. Ela ressaltava que o mais impressionante foi a empolgação da maioria das famílias na hora da montagem dos vídeos, pois eles aproveitavam o que tinham em casa, alguns familiares até participavam como personagem, e isso deixava a história mais emocionante, divertida.

Segundo a professora Z, ela pode elencar diversos pontos positivos dessa

estratégia de leitura, começando pela parceria e participação da família, a criatividade dos alunos em criarem histórias, ou até mesmo inovarem na hora de contar uma história já existente, e o interesse dos alunos em querer participar da discussão após a exibição da história. Foi uma estratégia aonde ela pensou que não daria certo, por conta da criança ter que realizar a gravação, usarem ferramentas tecnológicas, porém, segundo pontuou, os alunos se sentiam os próprios *youtubers*. Trabalhar no Ensino Remoto para a professora Z, foi um grande desafio por conta das novas metodologias e ferramentas, porém ela conseguiu ampliar seu olhar para o que está além da sala de aula, o que trazia aos alunos diversão e ao mesmo tempo aprendizado.

Assim, mesmo diante das dificuldades enfrentadas, observou-se que foi possível trabalhar as práticas de leitura no Ensino Remoto, pois a maioria dos professores utilizaram práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, tais como as leituras para: fruição estética de textos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; dentre outras possibilidades.

Ficou notável que as práticas de leitura, no contexto da BNCC (2017), foi tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho), ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e co-significa em muitos gêneros digitais (BNCC, 2017).

4 Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo levantar, analisar as percepções dos professores e refletir como foram realizadas as práticas de leitura, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no contexto da pandemia. Com base nas análises, considera-se relevante compreender que os docentes mesmo com o novo modelo de ensino imposto por conta da pandemia da Covid-19, vivenciada no ano de 2020 e 2021, conseguiram inovar em suas práticas de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Diversas estratégias de leitura foram utilizadas para o desenvolvimento de seu aluno no Ensino Remoto. As estratégias realizadas nesse período enriqueceram grandemente o desenvolvimento pedagógico entre professores e alunos demonstrando que não é preciso estar em sala, e em contato físico, podendo usar todos os recursos oferecidos pela tecnologia para realizar uma leitura prazerosa. Com os resultados apresentados nessa pesquisa, os docentes relataram que existiram dificuldades, porém foram com elas que eles conseguiram adaptar-se, e assim criar as diversas técnicas na qual fizeram que seus alunos estivessem presentes e

acolhidos nesse momento tão difícil para todos. A maioria dos respondentes usam as tecnologias em ambientes virtuais para dar aula de forma remota, nas formas síncronas e assíncronas. Além disso, ficou claro que ainda, muitos professores, sentem-se despreparados para trabalhar no Ensino Remoto em razão da falta de apoio, capacitação e formação específica para essa modalidade.

Nesse sentido, o estudo aponta que, apesar das dificuldades encontradas por conta das restrições sanitárias, a tecnologia foi uma grande aliada de modo a permitir que as práticas de leitura, mesmo no Ensino Remoto, fossem constantes e significativas, sob a ótica dos professores.

Referências

BARROS, D.; HENRIQUES, S.; MOREIRA, J. A. M. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia.** Revista Dialogia: Ed. Universidade Nove de Julho, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em:

<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/9756/1/2020_Transitando%20d20um%20ensino%20remoto%20emergencial%20para%20uma%20educa%3%a7%3%a3o%20digital%20em%20rede%2c%20em%20tempos%20de%20pandemia.pdf>.

Acesso em: 27 mai. 2021.

BRAGA, R. Apresentação. In: FAUSTO, C.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo.** Porto Alegre: Penso, 2018. p. 6-7.

BRASIL. **Lei nº 14040, de 18 de agosto de 2020.** Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF, 19 ago. 2020. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2019-2022/2020/Lei/L14040.htm>.

Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020.** Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF, 1 abr. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2019-2022/2020/Mpv/mpv934.htm>.

Acesso em: 06 jun. 2021.

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

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> . Acesso em: 06 jun. 2021.

CRUZ, N.K.S; PANTONI, R.P. **Aprendizagem colaborativa no EAD sob a perspectiva do uso de ferramentas síncronas e assíncronas.** In: I Congresso de Educação Profissional e Tecnológica do IFSP – I CONEPT. Sertãozinho, SP, 2015. Disponível em: <<http://ocs.ifsp.edu.br/submissao/index.php/conept/i-conept/paper/viewFile/35/17>>. Acesso em 06 jun.2021.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** Porto

Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, Y. S. R. **Estratégias de ensino remoto e o letramento digital na alfabetização de crianças**. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/32439/1/Estrategiasensinoremoto_Machado_2020.pdf>. Acesso em: 26 maio 2021.

OLIVEIRA, H. V.; SOUZA, F. S. **Do conteúdo programático ao sistema de avaliação: Reflexões educacionais em tempos de pandemia (COVID-19)**. Boletim de Conjuntura, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 15-24, 2020. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/boca/article/view/OliveiraSouza/2867>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

RONDINI, C. A; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. **Pandemia do covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente**. INTERFACES CIENTÍFICAS EDUCAÇÃO, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 13 jul. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128>>. Acesso em: 06 jun. 2021.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

SOUZA, F. F.; NUNES, MARIA A. S. N. **Mindfulness na educação: o estado da arte** In: Fabiana Maris Versuti; Rafael Lima Dalle Mulle; Deise Aparecida Peralta; Harryson Júnio Lessa Gonçalves. (Org.). In: *Perspectivas de atuação no caos- Textos e Contextos*. .1 ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2020, v.334,p. 139-158.

WARSCHAER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.



PROPOSITURAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM OLHAR PARA PORTAIS PÚBLICOS MUNCIPAIS NO INTERIOR DE SÃO PAULO

Brenda Faustino Rodrigues¹

Nathalia Monteiro Almeida²

Eliane Moraes de Jesus Mani³

RESUMO

A pandemia global causada pela COVID-19 gerou grandes impactos em todo âmbito social, inclusive no Contexto educacional. Como os municípios de Agudos, Lençóis Paulista e Bauru, que estão situados no Centro Oeste Paulista, se organizaram para a oferta do ensino remoto nas respectivas redes de ensino público? Destarte, o objetivo do estudo se concentra em apresentar as respectivas organizações propostas pelos municípios de Agudos, Lençóis Paulista e Bauru para alcançar o acesso dos estudantes ao ensino escolar no período da pandemia do COVID-19. Para tanto, a metodologia de estudo se pautou em uma abordagem qualitativa, de pesquisa do tipo documental, exploratória e descritiva. A coleta de dados foi realizada a partir dos *sites* das secretarias da educação dos municípios de Agudos, Lençóis Paulista e Bauru. A pesquisa se justifica pela importância do momento histórico e seus impactos no processo educacional brasileiro, tanto no que diz respeito a realidade social, quanto científica, dada a necessidade de múltiplos olhares para a formação docente, uma vez que as lacunas na aprendizagem dos alunos irão demandar muitas reflexões para a prática do professor, sobretudo quanto a flexibilização do currículo e atenção às necessidades sócio emocionais dos estudantes, visto que muitos, para além do afastamento das salas de aula, ainda retornarão com vivências de perdas de seus entes pela COVID-19. Os municípios de Agudos, Lençóis Paulista e Bauru adotaram o ensino remoto para assim minimizar a contaminação do COVID-19 e buscar interferir o mínimo na Educação.

Palavras-chave: Educação Pública; Ensino Remoto; Qualidade de Ensino

¹ Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG – e-mail: brenda.rodrigues98@yahoo.com.br

² Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Agudos – FAAG – e-mail: nathali.alm@gmail.com

³ Professora orientadora – e-mail: eliane.mani@faag.com.br

ABSTRACT

The global pandemic caused by Covid-19 generated great impacts across the social sphere, including the educational context. How did the municipalities of Agudos, Lençóis Paulista and Bauru, which are located in the Midwest of São Paulo, organize themselves to offer remote education in their respective public education networks? Thus, the objective of the study focuses on presenting the respective organizations proposed by the municipalities of Agudos, Lençóis Paulista and Bauru to achieve student access to school education during the COVID-19 pandemic period. Therefore, the study methodology was based on a qualitative approach, a documentary, exploratory and descriptive research. Data collection was carried out from the websites of the departments of education in the municipalities of Agudos, Lençóis Paulista and Bauru. The research is justified by the importance of the historical moment and its impacts on the Brazilian educational process, both with regard to social and scientific reality, given the need for multiple perspectives on teacher education, since gaps in student learning will demand many reflections for the teacher's practice, especially regarding the flexibility of the curriculum and attention to the socio-emotional needs of students, since many, in addition to the distance from the classroom, will still return with experiences of loss of their loved ones by COVID-19. The municipalities of Agudos, Lençóis Paulista and Bauru have adopted remote education in order to minimize the contamination of COVID-19 and seek to interfere as little as possible in Education.

Keywords: Public education; Remote Teaching; Teaching quality

1 INTRODUÇÃO

O atual cenário mundial se apresenta de modo caótico em razão da pandemia do COVID-19⁴, cujo impacto demanda que as pessoas permaneçam em distanciamento social, sobretudo quanto ao isolamento em suas casas, para minimizar o contágio da doença que se alastra de maneira letal, arrasando muitas famílias, e consequentemente modificando o cotidiano da sociedade. Realidade que causou o afastamento dos estudantes do contexto educacional.

A história educacional do Brasil é proveniente de raízes coloniais, em que o único intuito do ensino era a catequização dos índios e a verberação da cultura existente de antemão, impondo os hábitos e modo de vida europeu para o gentio colonizado. No entanto, no decorrer das décadas com as mudanças políticas, o processo da Educação no país foi mudando e se moldando à luz de cada momento

⁴ A COVID-19 provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2 é de alta contaminação, tornando-se semelhante a um resfriado comum, e em alguns casos gera uma infecção respiratória eminentemente grave. (GOV, 2021)

histórico, considerando os tempos da colonização até o contexto democrático contemporâneo.

Por muito tempo o cenário político proporcionou uma escola totalmente elitista, visando educar somente homens brancos, sobretudo com alto poder aquisitivo. Essa perspectiva passou a ser alterada em 1824 com a primeira Constituição nacional, que desde então já vislumbrava o acesso da população à escola, de maneira gratuita e universal (ALMEIDA, p. 19).

Tais propósitos resultaram na realidade de hoje de acesso escolar para todos, uma vez que a escola deve prover condições de acesso, permanência e aprendizagem sob a égide inclusiva, ou seja, de modo democrático e equitativo (BRASIL, 1988; 1996).

Sendo assim, a Educação se apresenta de maneira coerente a cada período temporal e político, com modificações e reestruturações que acontecem na realidade social, a exemplo, de como se caracteriza nos anos de 2020 e 21, por consequência da pandemia global, que causou uma paralisação e afastamento dos alunos das salas de aula, gerando uma emergente necessidade de novas estratégias de ensino para alcançar os estudantes que obrigatoriamente permaneceram em seus lares.

Nesse sentido, as alterações legais, a partir dos princípios e norteamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), demandam de uma flexibilização para a reorganização dos currículos, calendários letivos e outros elementos que formatam a frequência escolar, a fim possibilitar um real enfrentamento do afastamento social e concomitante acesso à Educação, conforme anuência do Conselho Nacional de Educação (CNE), conjuntamente com o Ministério da Educação (MEC), que aprovaram algumas diretrizes, para assim, direcionar decisões nas escolas, em contextos estaduais e municipais durante o período da pandemia, com vistas a minimizar o aumento da defasagem de aprendizado, mantendo o contato da instituição escolar com o aluno e sua família.

Nessa direção, o CNE sugeriu que estados e municípios busquem alternativas à presencialidade dos alunos nas salas de aula, favorecendo a possibilidade de um ensino remoto, garantindo especialmente os dias letivos enquanto durar a atual situação de emergência.

Frente ao exposto destacamos como pergunta de pesquisa: Como os municípios de Agudos, Lençóis Paulista e Bauru, que estão situados no Centro Oeste

Paulista, se organizaram para a oferta do ensino remoto nas respectivas redes de ensino público?

Tem-se como hipótese que as secretarias de ensino estão ofertando atividades para que os estudantes permaneçam no processo educativo, e que os professores estão lançando mão do uso de tecnologias para favorecer o contato com seus alunos e familiares.

Destarte, o objetivo do estudo se concentra em apresentar as respectivas organizações propostas pelos municípios de Agudos, Lençóis Paulista e Bauru para alcançar o acesso dos estudantes ao ensino escolar no período da pandemia do COVID-19.

A pesquisa se justifica pela importância do momento histórico e seus impactos no processo educacional brasileiro, tanto no que diz respeito a realidade social, quanto científica, dada a necessidade de múltiplos olhares para a formação docente, uma vez que as lacunas na aprendizagem dos alunos irão demandar muitas reflexões para a prática do professor, sobretudo quanto a flexibilização do currículo e atenção às necessidades sócio emocionais dos estudantes, visto que muitos, para além do afastamento das salas de aula, ainda retornarão com vivências de perdas de seus entes pela COVID-19.

Para tanto, a metodologia de estudo se pautou em uma abordagem qualitativa, de pesquisa do tipo documental, exploratória e descritiva. A coleta de dados foi realizada a partir dos *sites* das secretarias da educação dos municípios de Agudos, Lençóis Paulista e Bauru.

Segundo Gil (2009) podemos definir a pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é uma construção de conhecimento e exploração de novos fatos.

Conforme Gil (2009) a pesquisa documental é definida em sete partes, sendo: determinação dos objetivos, elaboração do plano de trabalho, identificação das fontes, localização das fontes e obtenção do material, tratamento dos dados, confecção das fichas e redação do trabalho e construção lógica e redação do trabalho.

Semelhante a pesquisa bibliográfica, a documental não se delimita somente em reunir dados de caráter científico, fundamenta-se na análise de qualquer documento informacional, sendo assim benéfico ao estudo, objetivando desenvolver respostas qualitativas. Assim, esse tipo de pesquisa apresenta uma série de

vantagens: fonte rica e estável de dados, custo baixo, exige apenas disponibilidade de tempo, não necessita de contato com os sujeitos do trabalho. Algumas pesquisas desenvolvidas com base em documentos são importantes porque proporcionam uma melhor visão do problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios (GIL, 2009).

O autor Gil (2009) relata que a pesquisa exploratória tem como principal objetivo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideia, procurando a formulação de problemas ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores, tendo em vista disponibilizar uma visão geral de determinado fato. As pesquisas descritivas têm como intuito a descrição das características de determinada população ou fenômeno. Sendo assim, as pesquisas descritivas e exploratórias, são as que corriqueiramente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.

Segundo Goldenberg (1999), a pesquisa em ciências sociais possui três correntes de pensamento contemporâneo com enfoques diferentes: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. Considerando-se que a pesquisa científica exige, entre outras características, a criatividade, a disciplina, a organização e a modéstia do pesquisador, deve-se levar em conta que ele lida sempre com confrontos.

A preocupação com o cenário educacional brasileiro se amplia quando se vislumbra a iminente ampliação da desigualdade social, uma vez que a ausência da ação docente e do acesso dos alunos à Educação, em especial aqueles que vivem em situação de vulnerabilidade social, impacta sobremaneira no desenvolvimento do país, já que os índices de qualidade de ensino estão intimamente ligados à manutenção do contexto capitalista, ao qual estamos inseridos.

2. Impactos da Pandemia para a Qualidade de Ensino

A realidade da pandemia do COVID-19 impulsionou a necessidade de muitas reflexões sobre a ação docente e o alcance da aprendizagem dos estudantes, uma vez que a legislação educacional pressupõe que para além do acesso todo educando deve ter condições de aprendizagem.

2.1 Ensino Híbrido e Ensino Remoto: modelizações distintas da prática educativa

Na década de 1930 o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública⁵ foi criado em função de “despacho dos assuntos relativos ao ensino, à saúde pública e à assistência hospitalar”, conforme Decreto nº 19.402 (BRASIL, 1930) até a primeira menção a respeito da Educação na Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) em decorrência do Manifesto dos Pioneiros da Educação, cujos anseios visavam o acesso educacional de forma gratuita e para todos. Neste documento Fernando de Azevedo e mais 24 educadores renomados redigiram uma proposta para verberar a educação elitista do país, o que culminou na promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961, atualizada em 1971 (BRASIL, 1971) e revisada após a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), com a promulgação da terceira versão, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996 (BRASIL, 1996), com o escopo pautado na oferta de aulas presenciais. Dessa maneira, apesar de haver referência a Educação à Distância no país, conforme as legislações em vigor, não há aparato para essa modalidade de ensino ser implantada como alternativa de ensino, seja no contexto híbrido ou remoto.

No entanto com a chegada da COVID-19, com o primeiro caso confirmado pelo Ministério da Saúde no Brasil em fevereiro de 2020 (MS, 2021), todas as propostas educativas inicialmente planejada pelos docentes para o ano letivo foram bruscamente interrompidas tais como medida de segurança para a redução do contágio, fazendo com que as instituições adotassem em sua maioria o Ensino Remoto Emergencial (ERE) caracterizando-se remoto, pois a encargo da doença os discentes e docentes foram impedidos de ocuparem as salas de aula na modalidade presencial em função da disseminação do vírus e emergencial porque não estava previsto nas ações pedagógicas a ministração de aulas virtuais. Vale ressaltar que o ERE não é sinônimo de Ensino a Distância (EAD), apesar de trazerem semelhanças eles possuem suas divergências.

O Ensino Remoto foi uma proposta aprovada pelo Ministério da Educação (MEC) trazendo consigo a função de substituir as salas de aula, e conseqüentemente fazendo com que as instituições não fiquem sem funcionamento durante a pandemia, cumprindo assim o calendário escolar e as atividades curriculares propostas. O modelo de aula costuma ser ao vivo, ocorrendo no mesmo dia horário que sucederia presencialmente, e os encontros costumam acontecer em aplicativos de

⁵ Terminologia adotada no período equivalente ao atual Ministério da Educação.

videoconferência ou em aplicativos genéricos, isso porque o ERE busca sanar a defasagem ocorrida pelos acontecimentos sociais presentes no atual momento de maneira emergente. Já a modalidade EAD está presente no Brasil inicialmente proposto no art. 80 da Lei nº 9.394 de 1996 da LDBEN, regulamentado em 2005 no decreto Nº. 5.622 (LDBEN, 1996) e tem como princípio a flexibilização das aulas onde os conteúdos são gravados previamente e postados em plataformas especializadas e atividades estruturadas com vários recursos digitais, preliminarmente desenvolvidos e desenhados.

Com a inserção das aulas remotas as instituições de ensino buscam cumprir as atividades planejadas para o ano letivo com algumas alterações para se adequar à nova didática de ensino, buscando ao máximo minimizar os impactos na educação e empenhando-se em oferecer um ensino constante para alunos que presenciam de antemão uma pandemia global durante sua formação.

O ensino híbrido surgiu nos Estados Unidos, com o termo blended learning nos anos 1960. Nesse decênio, o uso da tecnologia em sala de aula de fato começou substituindo relativamente a função do professor. Contudo, até meados da década de 1990, os computadores eram muito caros, tornando-se assim uma modalidade insustentável.

No Brasil o ensino híbrido sucedeu em 2014, com base na formação de um grupo de experimentações realizada pelo Instituto Península e pela Fundação Lemann, com o objetivo de que os professores pudessem colocar em prática essa proposta metodológica, analisando como seriam os impactos na aprendizagem dos alunos envolvidos.

Com o objetivo de entender o conceito de Ensino Híbrido, o autor Moran expressa:

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes. (MORAN, 2015, p.22)

No atual contexto, perante tantas necessidades e desafios, a inovação de ensino é inevitável e como Moran expõe, as mudanças pelas quais o mundo está passando, interfere na educação, fazendo com que os professores se reinventem por meio dos “ingredientes” que tem em mãos.

Entendemos como ensino híbrido a combinação entre aulas presenciais e atividades abordada de forma digital, apesar da modalidade trazer várias possibilidades de se redigi-la, ela tem como finalidade principal tirar o foco tradicional de transmissão de conhecimento do professor e trazendo para o centro o aluno como autor e construtor da sua trilha pedagógica. Os conteúdos e propostas curriculares não são divulgados de antemão pelo docente em sala, mas o aluno estuda tal material em diferentes contextos e situações por ele criada e a sala de aula passa a ser um local onde sua pesquisa é aplicada de modo ativo, realizando atividades, gerando discussões, projetos entre outros, com o auxílio do professor na mediação desse processo (BACICH, NETO E MELLO, 2015, p. 14).

Como mencionado anteriormente, o ensino híbrido expande os horizontes e possibilidades dos alunos. O professor torna-se mediador do conhecimento e não mais transferidor, o aluno busca seu próprio conhecimento através do material proposto e para que o método alcance resultados satisfatórios, ele precisa ser planejado e organizado corretamente, de forma a não ser prejudicial ao ensino. Assim o aluno, de forma autônoma, age sem se sentir desamparado.

2.2 Uma Introdução da Tecnologia na Educação

Ao discorrer por todas essas propostas vislumbramos a grande crescente da tecnologia na educação, mesmo sendo uma inserção bruta e praticamente obrigatória, ainda sim traz à tona a realidade de que quanto mais os anos se passarem, mais a tecnologia estará presente em sala de aula, pois “[...] a expressão “tecnologia” diz respeito a muitas outras coisas além das máquinas. O conceito tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (Kenski, 2012, p. 22).

A história da tecnologia na educação no Brasil surgiu justamente a partir da proposta de Ensino a Distância (EAD) sendo a Instituto Rádio Monitor em 1939 a escola pioneira nesse quesito, e em 1941 em parceria com o Instituto Universal Brasileiro produziram de antemão as primeiras propostas educativas por meio do rádio, uma das primeiras proposta foi o projeto Minerva transmitido pela rádio MEC, visando educar pessoas adultas onde todas as emissoras do país distribuíam os conteúdos de caráter obrigatório com início no dia 1 de Setembro de 1970 e duração

até o começo dos anos 90, entre outros grandes acontecimentos da tecnologia na educação ao longo dos anos.

Entretanto mesmo sabendo da eficácia e da bonificação que traz o uso de tecnologias no ensino, das grandes possibilidades, acessibilidade e facilidade que vem proporcionando, a necessidade do professor é inerente a ela.

Temos que cuidar do professor, pois todas as mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, e deve se portar como tal. (Apud ANDRADE, p.16)

As TICs por si só sem uma mediação adequada é rasa e por sua vez perigosa, pois com a alta disseminação de informações de fácil acesso pode se tornar grande teia para se entrelaçar em *Fake News*, é preciso ter conhecimento para filtrar e selecionar fontes verdadeiras e confiáveis e é preciso também de embasamento para decodificar as informações, não é somente ler ou buscar, mas sim entender do que se trata, e nesse quesito o papel do professor é imprescindível.

É preciso sim incentivar o uso das pesquisas, o saber construído e a participação ativa do discente na sua própria educação, mas o cenário pandêmico vem reforçando ainda mais que para ter o sucesso nesse modelo educacional é preciso e irrevogável a presença do docente

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possíveis as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. (OLIVEIRA, 2002, p. 33)

Por esse motivo é indispensável também a inserção da tecnologia no currículo do professor, por isso antes mesmo de cogitar grandes avanços tecnológicos para o aluno, é preciso primeiro lembrar daquele que estará à frente ministrando as novas propostas, inserindo e tornando real a teoria escrita no papel.

3. Resultados e Discussões

Neste capítulo são abordados os resultados e discussões realizado nessa pesquisa visto que com o fechamento das escolas, para minimizar o contágio o COVID-19, foi preciso adaptar-se rapidamente ao ensino remoto, gerando uma série

de desafios e limitações em todas as áreas da educação e principalmente nas famílias, portanto a orientação e o apoio do município são essenciais.

3.1 Universo da Pesquisa

Tabela 1 - Bauru

População	Matriculas no ensino fundamental	Matriculas no ensino médio
379.297	42.208	13.683

Fonte: Produzida pelo autor com base nos dados da (IBGE, 2020)

Tabela 2 - Lençóis Paulista

População	Matriculas no ensino fundamental	Matriculas no ensino médio
68.990	8.009	2.556

Fonte: Produzida pelo autor com base nos dados da (IBGE, 2020)

Tabela 3 - Agudos

População	Matriculas no ensino fundamental	Matriculas no ensino médio
37.401	4.765	1.412

Fonte: Produzida pelo autor com base nos dados da (IBGE, 2020)

3.2 Apresentação dos Dados de Pesquisa

A primeira ferramenta cogitada para o andamento do ensino foi o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), e uma pesquisa feita pela TIC Domicílios vinculada ao Comitê Gestor da Internet no Brasil em 2019 apontou que três entre quatro brasileiros tem acesso à internet, que equivale a 134 milhões de pessoas 74% da população, ou seja, grande parte possuiu um meio para se conectar as redes, e tendo em vista a facilidade de acesso à escola deu o andamento das atividades propostas com o auxílio da internet, porem há 26% de pessoas que não compartilha do uso de tecnologias, e quanto a isso é necessário realizar propostas de intervenções para que esse percentual não sofra com a defasagem do ensino.

Nas informações abaixo contemplaremos como os municípios de Agudos, Lençóis Paulista e Bauru se posicionaram mediante a educação na pandemia, quais foram as suas estratégias e o que propuseram para que escolarização pudesse ser ofertada através das TICs e como interviam para que a população carente de conexão à internet pudesse da mesma forma ser amparada.

Bauru

A Secretaria Municipal de Educação de Bauru administra uma rede de ensino com atividades nas escolas de Educação Infantil; Educação Infantil Integradas; Ensino Fundamental; Entidades Conveniadas; Classes de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Especial; Polos da Educação de Jovens e Adultos e unidades vinculadas. Atendendo 65 escolas do Ensino Infantil com 631 salas, 16 escolas do Ensino Fundamental com 305 salas e 09 polos do CEJA.

Na Educação, Bauru é composto por um sistema de ensino elaborado no Plano Municipal de Educação que busca suprir as demandas das instituições da forma mais completa possível, obtendo seu próprio Currículo e Propostas pedagógicas. Bauru possui duas realidades concomitantes com a rede municipal e estadual que atendem do 1º ao 5º ano.

O município de Bauru adotou o ensino remoto e através do *site* da Prefeitura municipal, a educação é exibida de forma publica para todos os alunos da rede municipal, sendo capaz de ser acessada de forma simples e eficaz. O *site* é completo, com todas as informações primordiais da educação. Mediante a análise do portal, a maior parte dos professores publicaram uma breve instrução do modo de acessar as atividades pedagógicas e as mesmas são postadas no repositório⁶ quinzenalmente por todos os educadores. Os pais tem acesso total as atividades no *site*, e se assim optarem podem retirar nas escolas. Desenvolveu-se dois canais no *Youtube* para serem postados as videoaulas do ensino fundamental do 2º, 3º e 4º ano e um canal que oferece vídeos com diversos temas abordados na educação para serem acessados por todos. É oferecido também, materiais de apoio para os professores com sugestões de planos de aulas, recursos de pesquisa para educadores e estudantes, jogos educativos etc.

Atualmente os alunos estão comparecendo as escolas em coortes⁷, fixos e com poucos alunos equivalente a 35% da capacidade de cada sala afim de evitar aglomerações.

Lençóis Paulista

⁶ Repositório é um espaço no qual é usado para armazenar/guardar/arquivar coisas diferentes. (CONCEITOS, 2016)

⁷ Coorte é um conjunto de pessoas que partilham um mesmo evento (acontecimento) dentro de um certo período de tempo. (CONCEITOS, 2014)

A Secretaria Municipal de Lençóis Paulista atende 24 salas do Ensino infantil e 14 do Ensino Fundamental. O *site* oficial da prefeitura Lençóis informa em uma publicação feita no dia 18 de maio de 2020 através da Secretaria de Educação que as aulas presenciais foram suspensas desde o dia 23 de março de 2020, seguindo as orientações dos Conselhos Nacional, Estadual e Municipal de Educação, além de seguir as recomendações da prefeitura municipal.

Desde então a cidade adotou o ensino remoto para minimizar os impactos causados pela quarentena em função do COVID-19, e segundo a secretária de Educação, as propostas curriculares permaneceram as mesmas tendo em vista mudar somente a modalidade de ensino para as plataformas digitais já existentes no mercado.

As primeiras propostas de atividades do dia 6 a 15 de abril foram atribuídas através das redes sociais da Secretaria de Educação, onde gestores e professores criaram canais de comunicação entre pais e instituição escolar e canais para postagem de atividades via *Facebook*, *WhatsApp* ou *E-mail*, desta forma o município propôs a continuidade dos exercícios.

Todo conteúdo criado e exposto nesse período tem levado em consideração o plano de ensino proposto pelo professor sempre seguindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o livro didático integrado do Sistema de Ensino Aprende Brasil, matéria amparado pelo município com o auxílio das ferramentas digitais tais como: videoaulas, *blogs* de assessoria, *links* e aplicativos selecionados pelo professor de sala regular.

Na educação infantil as atividades propostas focam no lúdico fazendo com que a família interaja através de jogos, brincadeiras e leituras. No Ensino Fundamental I o ensino da Língua Portuguesa e Matemática são priorizados para que o processo de alfabetização não retarde, dando ênfase na leitura e escrita. No Ensino Fundamental II o professor de cada disciplina é responsável pela elaboração e aplicação das atividades e para os discentes que cursam o ensino integral os monitores culturais também disponibilizam materiais respectivos a sua área como dança, música entre outros. A respeito da Educação Especial, as atividades de sala de aula regular são adaptadas coerentes a dificuldade de cada um e o professor especializado fica à disposição da família para ajudá-los e orienta-los. Para os alunos da zona rural ou para aqueles que não possuem acesso à internet as atividades são impressas e enviadas pela secretaria de educação semanalmente.

Agudos

A Secretaria Municipal de Agudos atende 13 salas do Ensino Infantil, 08 do Ensino Fundamental e 1 polo do CEJA. O *site* da prefeitura informa, que a Secretaria adotou o ensino remoto com aulas presenciais para 35% da capacidade de cada sala de aula tanto para a educação infantil, quanto para a fundamental. Os demais alunos irão acompanhar os estudos através de atividades remotas online, conforme o *site*, seguindo todos os protocolos de segurança contra o COVID-19. De forma totalmente gratuita foi realizado uma parceria da prefeitura e *Google For Education*, uma plataforma que possui várias ferramentas e recursos para gestores, educadores, estudantes e pais. Segundo o *blog* Fundação Vanzolini:

O *Google for Education* é uma plataforma educacional colaborativa que possibilita às escolas, professores e estudantes extrapolarem a sua criatividade no uso da tecnologia em sala de aula. Trata-se de uma solução tecnológica desenvolvida para facilitar a vida de professores e alunos dentro e fora das salas de aula, a qualquer hora e a partir de qualquer dispositivo móvel conectado à internet. Essa plataforma engloba diversas ferramentas educacionais gratuitas tanto para escolas como universidades com o objetivo de aperfeiçoar o ensino e envolver ainda mais os estudantes, principalmente, crianças e adolescentes. (VANZOLINI, 2020)

Foi oferecido aos professores uma capacitação online e ao vivo através da Empresa Empodera Digital, parceira da *Google*. Neste tempo de pandemia é importante que todos fiquem integrados no ambiente virtual, uma forma de acessar os alunos mesmo distantes. Segundo o Secretário de Educação, Guilherme Danelon, o compromisso é oferecer o melhor para os alunos e profissionais da educação. De acordo com o site da prefeitura municipal, dentro deste convênio totalmente gratuito para a prefeitura municipal, há também o fornecimento de materiais didáticos totalmente gratuitos para alunos e professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

3.3 Análise dos Dados

Ao discorrer os dados coletados, nota-se que ambos os municípios acataram o decreto de medida preventiva conforme solicitado pelo Governo Estadual e se posicionaram mediante as novas propostas educativas, disponibilizando o acesso a salas virtuais no lugar de salas regulares.

O município de Bauru atende em média 42.208 alunos no ensino fundamental e 13.683 no ensino médio segundo censo feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE) em 2018, a demanda escolar é alta, e a proposta de fornecer videoaulas através do “*Youtube*” se torna pertinente, pois é uma plataforma que suporta grande quantidade de acesso simultâneo a um mesmo vídeo, é disponibilizada gratuitamente e raramente se encontram problemas de acesso, possibilitando então um ingresso eficaz e popular aos alunos e colaborando para um bom andamento do ensino remoto emergencial, de modo que também é um site de uso comum, habitualmente logado pelos jovens e adolescentes diariamente, sendo assim a escola está introduzindo pouco a pouco o dia a dia do indivíduo e usando como ferramenta para educação.

Este site tornou-se fascinante, pois, expor a opinião, produzir informação, debates, conteúdos científicos, educacionais, humorístico entre outros fazem parte do que podemos chamar atualmente de cultura popular o que o torna útil para a compreensão das relações sociais, evolução das tecnologias e das mídias, auxiliando na práxis escolar (ALMEIDA *et. al.*, 2015).

Já Lençóis Paulista com 8.009 matrículas no ensino fundamental e 2.556 no ensino médio apontada pelo IBGE em 2018 conseguiu atender a demanda de alunos através das redes sociais e aplicativos de comunicação, a criação de canais de comunicação através do *Facebook* e *WhatsApp* tornou o ingresso as atividades simples e acessível a todos, até para aqueles que não possuem grandes habilidades tecnológicas, pois é uma ferramenta utilizada pela grande massa, e segundo a secretária de educação os pais estão se habituando as novas mudanças e tem dado retorno aos professores, encaminhando dúvidas e as atividades propostas.

A cidade de Agudos com uma demanda de 4.765 alunos no ensino fundamental e 1.412 no ensino médio levantada pelo IBGE em 2018, se propôs a inovar e trazer uma tecnologia nova para suas instituições fazendo uma Parceria com *Google For Education*, uma plataforma gratuita e com direito a capacitação prévia de seus docentes, apesar de não ser um site onde a maioria dos alunos estão habituados a navegar, isso acarreta em uma complementação no currículo de cada aluno, algo que por sua vez talvez não seria ofertado em condições normais, trazendo assim uma bagagem a mais a respeito da tecnologia na educação, assunto que vem se tornando cada vez mais popular em decorrência dos anos.

Porem a grande questão e a grande incógnita que essa gama de acontecimentos trás é a respeito da qualidade de ensino e a educação universal, que por sua vez nos faz refletir a respeito das famílias carentes, não é algo novo ver a

desigualdade social afetar o âmbito estudantil, em 2019 já havia um grande percentual de crianças e adolescentes com faixa etária escolar obrigatória fora das escolas, cerca de 1,1 milhão, números que se agravaram ainda mais com a chegada da COVID-19, seja por encargo da falta de acesso à internet, ou pela acentuação da pobreza causada pelo desemprego, e a educação corre um sério risco de regredir cerca de duas décadas no quesito acesso à educação (UNICEF, 2021).

De fato, os municípios e as escolas estão realizando propostas de intervenção para que a educação seja ofertada, mas as crianças estão de fato sendo escolarizadas? Todas estão tendo condições de acesso as atividades? Se não, os municípios vêm criando estratégias para que todos recebam uma educação igualitária? Os pais tem o conhecimento mínimo para auxiliar os filhos nas tarefas?

Dados apontados pelo IBGE em 2017 diz que cerca de 7,0% da população caracterizava-se analfabeta, percentual que equivale a 11,5 milhões de pessoas, e grande parte da população analfabeta se não, unanime são pessoas de baixo poder aquisitivo, classe social que concentra em sua maioria pessoas pretas, pardas e indígenas, que se encontram em situações de vulnerabilidade não somente pela bagagem histórica do país, mas pela manutenção de escolhas que silenciam e invisibilizam tais indivíduos (UNICEF, 2021) e os condenam a viver em uma realidade de desigualdade social. Que por sua vez pela falta de aulas presenciais, de materiais de acesso ou de mediação, as crianças que se encontram dentro de famílias com defasagem na educação estão sendo de certa forma fadadas a desencadear um ciclo de analfabetismo, tornando assim suas possibilidades menores e deixando cada vez mais distante o vislumbre de uma melhor qualidade de vida, pois é através do ensino, da aprendizagem e da educação que o ser é formado socialmente e para o mercado de trabalho, é na escola que o senso crítico é formado, que as habilidades e competências são descobertas e desenvolvidas, e qual tipo de desenvolvimento está sendo oferecido mediante a todo esse cenário? que tipo de formação social os indivíduos estão recebendo? E a comunidade carente, se quer está recebendo algum tipo de formação? Quais serão os mais afetados ao final de tudo?

O atual cenário trouxe consigo grandes complicações inesperadas para todos, mas vale refletir e trazer à tona questionamentos com referências a desigualdade social e a defasagem de ensino que ela proporcionará e quais impactos a realidade social trará para a educação, esse trabalho não trará respostas, porém busca trazer inquietações para análises futuras, para que as próximas gerações possam olhar para

todos os acontecimentos desses últimos anos e por sua vez trazer as respostas para as indagações que hoje nos assolam.

Considerações e Inquietações Finais

Diante as informações alcançadas, é eminente que o momento e o novo modelo de ensino necessário por conta da pandemia da COVID-19 no início do ano de 2020 e ainda presente em 2021 no qual a educação e outras áreas estão vivenciando é desafiador. Embora as dificuldades encontradas, as prefeituras dos municípios de Agudos, Lençóis Paulista e Bauru tomaram medidas e propuseram ações para que a Educação não fosse interrompida.

Levamos em consideração ao fazer a pesquisa o fato de que qualquer atuação é uma proposta pioneira, partindo do pressuposto de que nenhum indivíduo foi preparado com a situação delicada em que estamos vivendo. O cuidado com os professores, alunos e pais é essencial, o momento de mudança é frágil e os municípios estão trabalhando para oferecer o melhor a sociedade.

Portanto esse presente trabalho discorreu e apresentou as propostas dos municípios de Agudos, Lençóis Paulista e Bauru, escolhidos para o estudo e apontou através das informações obtidas nos sites públicos digitais o posicionamento acerca da educação mediante ao cenário social não visando provar a eficácia de cada ação ou relatar falhas e diante a isso, não trazemos uma conclusão definida, mas sim inquietações que no atual momento não tem resposta. A região de pesquisa é considerada boa no assunto Educação, como os outros Estados estão se adaptando com as novas propostas? Sabendo que o mundo não será o mesmo, como irá ser cumprido a Legislação no quesito qualidade de ensino pós pandemia? Os alunos de forma geral, afetados por essa mudança foram prejudicados? O Ensino Remoto deu conta da demanda educacional?

Anseios para novas investigações.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ana Paula Rocha de. **Uso das tecnologias na educação: computador e internet.** (monografia) Universidade Estadual de Goiás. Brasília, 2011.

ATIVIDADES Pedagógicas (Ensino Remoto). **Prefeitura Bauru**, Bauru, mai. de 2021. Disponível em: <https://www2.bauru.sp.gov.br/educacao/atividades_distancia.aspx>. Acesso em: 20 de mai. de 2021.

AULAS presenciais foram retomadas nesta segunda-feira em Agudos com 35% da capacidade. **Prefeitura Municipal de Agudos**, Agudos, 3 de mai. de 2021. Disponível em: <<https://agudos.sp.gov.br/noticia/2054/aulas-presenciais-foram-retomadas-nesta-segunda-feira-em-agudos-com-35-da-capacidade/>>. Acesso em: 15 de mai. de 2021.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). **Ensino Híbrido: personalização e Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BENIGNO, Núñez Novo. **O ensino híbrido está no topo das tendências escolares para 2021**. Brasil escola. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/o-ensino-hibrido-esta-no-topo-das-tendencias-escolares-para-2021.htm> >. Acesso em: 15 de jun. de 2021.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIOESTE1_2439cc91c8b9d27228baf8419931991

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN). **Artigo 23 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11693097/artigo-23-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso: 16 de abr. de 2021.

EDUCAÇÃO conquista plataforma digital e sistema de ensino gratuitos. **Prefeitura Municipal de Agudos**, Agudos, 20 de mar. de 2021. Disponível em: <<https://agudos.sp.gov.br/noticia/1998/educacao-conquista-plataforma-digital-e-sistema-de-ensino-gratuitos/>>. Acesso em: 30 de abr. de 2021.

EDUCAÇÃO inicia formação de servidores para uso de aplicativos educacionais do Google. **Prefeitura Bauru**. Bauru, 12 de fev. de 2021. Disponível em: <<https://www2.bauru.sp.gov.br/materia.aspx?n=37877>>. Acesso em: 20 de mai. de 2021.

ENTENDA o conceito e as vantagens do Ensino Híbrido. **Inbec**. Fortaleza, 22 de mai. de 2020. Disponível em: <<https://inbec.com.br/blog/entenda-conceito-vantagens-ensino-hibrido>>. Acesso em: 15 de jun. de 2021.

ESTRELLA, Bianca e LIMA, Larissa. CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. **Ministério da Educação**, São Paulo, 28 de abr. de 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>>. Acesso em: 30 de abr. de 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: **Um novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 15-25.

MEC. **Conheça a história da educação brasileira**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 16 de jun. de 2021.

MINISTÉRIO da saúde. **Primeiro caso de Covid-19 no Brasil permanece sendo o de 26 de fevereiro**. 17 de jul. de 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-permanece-sendo-o-de-26-de-fevereiro>>. Acesso em: 16 de jun. de 2021.

MORAN, José Manuel, MASSETTO, Marcos T., BEHRENS Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. Campinas, SP. Papirus, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl, Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. Curitiba: Editora Scipione, 2002.

PEREIRA, Maria da Conceição; SILVA, Tania Maria da. **O uso da tecnologia na educação na era digital**. Revista saberes em rede CEFAPRO de Cuiabá/MT, jul./dez. de 2013. Disponível em: <<http://www.cefaprocuiba.com.br/revista/up/ARTIGO%20IX.pdf>>. Acesso em: 1 de mai. De 2021.

SECRETÁRIA da Educação do estado de São Paulo. **Medidas foram adotadas para não prejudicar o aprendizado e garantir a segurança**. 02 de jul. de 2020. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/confira-decretos-e-resolucoes-de-educacao-implementados-durante-pandemia/>>. Acesso em: 16 de jun. de 2021.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. **Unesco**, 16 abr. 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>>. Acesso em: 4 de jun. 2020.

ALMEIDA, Vasni de. **História da Educação e métodos de aprendizagem em ensino de História**. Palmas/TO: EDUFT, 2018.

O que é a Covid-19? Gov.br, **2021**. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em: 25 de jun. de 2021.

CONCEITO de repositório. Conceito, **2016**. Disponível em: <<https://conceito.de/repositorio>>. Acesso em: 26 de jun. de 2021.

CONCEITO de coorte. Conceito, **2014**. Disponível em: <<https://conceito.de/coorte>>. Acesso em: 26 de jun. de 2021.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação**, Unicef. Abril, 2021.

IBGE, 2020 Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 26 de jun. de 2021.

TRANSIÇÃO DA PRÉ-ESCOLA PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: COMO OS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE AGUDOS/SP ESTÃO LIDANDO COM A TRANSIÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19.

Giovanna Martins Garbino¹

Júlia Graziela Sanchez Marcelino²

Prof. Me. Peterson de Santis Silva³

RESUMO

A transição escolar é um momento muito importante no desenvolvimento biopsicossocial de toda criança, pois ao sair da pré-escola se depara com uma nova maneira de aprendizagem, de socialização e desenvolvimento, o qual colabora integralmente no processo educacional de toda criança, quando esta transição é realizada de forma positiva e saudável, conseqüentemente haverá de ter resultados satisfatórios diante da transição, quando ocorre de forma negativa, inevitavelmente haverá problemas que certamente afetarão sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Por conta da Pandemia da covid-19, o ensino se tornou remoto e híbrido, o ensino educacional teve que ressignificar sua metodologia de ensino, trazendo consigo diversas mudanças. Desta forma, o presente trabalho teve por objetivo observar como os professores das escolas públicas de Agudos/SP estão lidando com a transição em tempos de pandemia da covid-19. A metodologia utilizada foi através do método estatístico, com abordagem indutiva que obteve resultados através de dados coletados, feitos por um questionário online. O resultado alcançado deixou evidente que possivelmente todas as escolas municipais do ensino fundamental de Agudos estão trabalhando de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e juntamente com a OMS (Organização Mundial da Saúde), a fim de favorecer esta transição de forma correta no processo de transição da pré-escola para o 1º do Ensino fundamental na cidade de Agudos, em tempos de pandemia da covid-19.

Palavras chave: Transição; Desenvolvimento; Aprendizagem; Pandemia; Covid-19.

¹ Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Agudos

² Graduanda em Pedagogia na Faculdade de Agudos

³ Orientador. Mestre em Mídia e Tecnologia pelo Programa de Mestrado em Mídia e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Bacharel em Administração pela Faculdade de Agudos. E-mail: peterson.silva@faag.com.br.

ABSTRACT

The school transition is a very important moment in the biopsychosocial development of every child, as when they leave preschool, they face a new way of learning, socialization and development, which fully collaborates in the educational process of every child. When this transition is carried out in a positive and healthy way, consequently there will have to be satisfactory results in the face of the transition, when it occurs in a negative way, there will inevitably be problems that will certainly affect their learning and development. Because of the covid-19 pandemic, teaching became remote and hybrid, educational teaching had to reframe its education methodology, bringing with it several changes. Therefore, this study was aimed to observe how teachers from public schools in Agudos/SP managed the transition in times of pandemic of covid-19. The methodology used was through the statistical method, with an inductive approach that obtained results through collected data, made by an online questionnaire. The result achieved was that possibly all municipal elementary schools in Agudos are working in accordance with the BNCC (Common National Curriculum Base) together with the WHO (World Health Organization), in order to favor the correct transition in the process from pre-school to the 1st of elementary school in the city of Agudos in times of pandemic of the covid-19.

Keywords: Transition; Development; Learning; Pandemic; Covid-19.

1. INTRODUÇÃO

A pré-escola é uma fase obrigatória dos 4 aos 5 anos de idade. Nesse período, os alunos são preparados para o 1º ano do ensino fundamental. Na pré-escola, eles aprendem a socializar-se, expressar-se, brincar, a desenvolver as coordenações motoras, desenvolvendo autonomia e compartilhando vivências que contribuem no seu crescimento cognitivo, físico e social.

No 1º ano do ensino fundamental, as crianças começam a ter mais responsabilidades e deveres dentro da sala: o brincar é reduzido quase drasticamente e vem o surgimento de regras. É comum, nesse período, encontrar crianças chorando ao entrar em sala e muitas não querem mais voltar, a mudança de ambiente, a troca de colegas fazem com que isso seja uma transição difícil em sua vida.

Para um aluno, a passagem entre etapas de ensino não virá sem dificuldades. Mudam o espaço, os horários, os colegas e os professores. No início da vida escolar, impõe-se uma dura separação da criança com sua família. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as brincadeiras em sala de aula começam a dar lugar a atividades mais intensas e cobranças. (Martins, 2020)

Em fevereiro de 2020, foi registrado o primeiro caso da covid-19 - doença causada pelo coronavírus, que afetou o mundo - No dia 28 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou quarentena e isolamento social para todo país, suspendendo-se as aulas, nos diferentes tipos de ensino. Estávamos diante de uma pandemia.

A pandemia do novo coronavírus acarretou diversas transformações em diferentes setores da sociedade. A recomendação de quarentena e

isolamento social dada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) foi amplamente adotada pelos países afetados pelo vírus. No Brasil, os comércios não-essenciais foram fechados e as aulas suspensas em todas as modalidades de ensino. (SILVA, GABRIELE 2020)

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. (BNCC, 2020). É de suma importância que os professores tenham a responsabilidade de fazer a transição de um modo que não vai afetar a criança em seu desenvolvimento.

Com a paralisação das escolas, o ensino se tornou remoto e híbrido; portanto, é imprescindível que os professores façam adaptações, como atividades remotas, aulas virtuais a fim de inserir a criança nesse novo ensino, visando e respeitando as normas da organização mundial da saúde (OMS) e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Sendo assim, o professor tem que lidar com a transição de forma espontânea, seguindo as normas e regras.

Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BNCC, 2020, p. 51).

Em decorrer disso, como os professores das escolas públicas de Agudos/SP estão lidando com a transição da pré-escola para o 1º ano do ensino fundamental em tempos de pandemia da covid-19?

De uma forma hipotética, esperamos que os professores trabalhem juntos e desenvolvam projetos para tornar o ambiente mais aceitável e agradável, para receber os novos alunos, seguindo as normas da BNCC e da Organização Mundial da Saúde (OMS).

O objetivo deste trabalho é identificar como os professores trabalham para a transição da pré-escola ao 1º ano do ensino fundamental, em tempos de pandemia da covid-19; portanto será levantado um acervo literário referente ao assunto em questão, logo após será desenvolvido um questionário a ser aplicado aos professores.

2. TRANSIÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL

A Transição Escolar é um momento marcante para a vida de toda criança, quando este momento é assertivo, maior a chance de os alunos desenvolverem em si a vontade de estar no ambiente escolar. Quando há uma falha neste processo, é notório que haja nas crianças uma frustração, falta de entusiasmo e de interesse em estar no âmbito escolar

[...] a infância tem sido encurtada e o processo de transformação em adulto ocorre mais cedo. A brincadeira, tão importante para saúde mental do ser humano, é abandonada ou colocada em segundo plano. Muitas vezes, a criança é precocemente submetida a situações estruturadas e levada a cumprir tarefas para alcançar um desempenho que é esperado dela. O processo de aprendizado, que deveria ser estimulante, muitas vezes se torna maçante. Isso acaba comprometendo sua espontaneidade e reduzindo a possibilidade de

ela encontrar sua vocação e descobrir seu próprio jeito de ser. (ZATZ; ZATZ; HALABAN: 2006, p.15).

A Educação Infantil é composta por brincadeiras, descobertas e curiosidades, o cuidado e atenção de uma forma individualizada, uma aprendizagem que se resulta na criatividade, ludicidade e imaginação. Quando ocorre a transição da pré-escola para o ensino fundamental é visível o choque de realidade, pois em um momento estão aprendendo, brincando e de uma forma tão acelerada, estão tendo que deixar de lado hábitos infantis.

A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor da educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento. (Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. 1998).

2.1 TRANSIÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL

O processo de transição da pré-escola para o ensino fundamental é um momento complexo, diferente e inusitado para a criança, o seu desenvolvimento se inicia através da recreação, interação, conhecimento, ludicidade e aprendizagem.

A criança é destinada a explorar e aprender brincando, criando em si mesmo uma aprendizagem significativa.

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2009, p. 30)

Quando inseridas nos anos iniciais do ensino fundamental, as crianças se deparam com muitas mudanças e novas adaptações, desde a separação dos antigos colegas ao conhecer novos colegas e professores, além de diversas responsabilidades e deveres, como sua alfabetização, tarefas, atividades, avaliações, disciplinas que antes eram desconhecidas, e, a partir daí, elas estarão iniciando o seu desenvolvimento como cidadãos, ao longo da jornada educacional.

O Aluno, ao vivenciar este momento, muitas vezes se encontra inseguro e ansioso, é preciso que as escolas possam refletir sua abordagem educativa. No primeiro momento, os professores devem acolher o seu aluno de forma afetiva, propondo diálogos, não apenas um diálogo habitual, mas uma conversa para que a criança possa se expressar como se sente, o que se espera e quais os receios e anseios.

A troca dialógica é, pois, o princípio pelo qual o significado de uma coisa se revela; o princípio pelo qual as relações se estabelecem; o princípio pelo qual as aprendizagens se integram [...] as pessoas aprendem a compreender seu próprio pensamento, depois a comunicá-lo de forma clara; elas aprendem igualmente a se abrir às opiniões dos outros e a criticá-las de forma construtiva [...] uma vez que o pensamento é a internalização do diálogo e que a ação constitui o reflexo do pensamento, pode-se então afirmar que a troca dialógica é uma atividade essencialmente pragmática e que, nesse sentido, contribui pra o desenvolvimento da pessoa. (DANIEL, 2000, p. 131)

É necessário que os professores mostrem ao aluno quão importante é este processo, explicando qual é a função do ensino fundamental, deixando de lado toda pressão psicológica, o professor deve a todo o momento mostrar os pontos positivos e negativos, deixando sempre claro que essa mudança estará recheada de novas descobertas. De acordo com a (BNCC, 2020), este processo deve ser equilibrado e saudável para ambos, tanto quanto para os alunos, quanto para os docentes. Visando sempre à criança, pois, embora muitas coisas mudaram, ainda assim, haverá de ter atividades lúdicas, brincadeiras no pátio ou parque, leituras e cantigas, mostrando que a essência do brincar não está ausente e tornando a transição mais aceitável.

[...] um foco na transição dirige nossa atenção para os processos de continuidade e mudança que caracterizam o início da vida escolar da criança. Embora grande parte das pesquisas focadas nas transições educacionais seja dirigida à mudança do papel, identidade e status da criança, os estudos sobre transição também incorporam o foco no que acontece dentro dos contextos social e cultural da criança, especialmente os da família, escola e comunidade. (Perry, 2017).

A transição da pré-escola na vida da criança proporciona experiências novas, com isso se tornam seres pensantes e ativos na sociedade, por isso é de extrema importância que essa transição seja feita de uma forma que não afete negativamente a criança, para que ela possa se desenvolver com mais facilidade e eficiência, sabendo lidar com suas emoções e mudanças.

É importante que ao início do ano letivo seja realizada uma reunião com os pais, para que os mesmos possam sanar as dúvidas referentes aos critérios de valores da instituição: estrutura física, método de ensino, conhecimento da equipe gestora e docente, reputação da escola, a nova rotina dos horários dos filhos e a forma de trabalhar do professor.

É essencial que o professor procure saber o histórico escolar do seu aluno, visando quais são os seus conhecimentos prévios, através dos portfólios, registros e relatórios de sua trajetória.

O conhecimento prévio possibilita a relação do aluno com o que será ensinado e deve ser aproveitado pelo professor. (ÁRVORE, 2016)

Sendo assim, é importante a atenção do docente para garantir o direito das crianças de aprender e brincar, complementando o processo de ensino - aprendizagem e preparação do aluno para sua vida educacional, fazendo assim sua transição proveitosa e sem problema para adaptação ao novo meio inserido.

[...] que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes.

(KRAMER, 2007, p. 20).

Os docentes tendem a ter um bom relacionamento entre si, para que possam trabalhar em equipe em prol do aluno, podendo planejar e aplicar ações positivas dentro da sala. Essas ações devem ocorrer de forma que o aluno se sinta aceito e familiarizado, tanto com palavras, gestos e atitudes.

Organizar o trabalho pedagógico da escola e da sala de aula é tarefa individual e coletiva de professores, coordenadores, orientadores, supervisores, equipes de apoio e diretores. Para tanto, é fundamental que se sensibilizem com as especificidades, as potencialidades, os saberes, os limites, as possibilidades das crianças e adolescentes diante do desafio de uma formação voltada para a cidadania, a autonomia e a liberdade responsável de aprender e transformar a realidade de maneira positiva. (KRAMER, 2007, p.11)

Todos os docentes têm que priorizar a BNCC no seu currículo escolar, de forma assertiva, assegurando a lei e o direito de toda criança no seu processo de transição para ser acolhida, entendida, envolvida, de modo colaborativo na sua construção biopsicossocial.

2.3 PANDEMIA DA COVID-19

As atividades escolares foram suspensas por causa do risco de contágio da Covid - 19, por este motivo o CNE (Conselho Nacional de Educação), criou uma lei, que foi sancionada no ano de 2020, que decretou que as escolas devem fechar e seguir com o ensino não presencial

As diretrizes nacionais editadas pelo CNE e as normas dos sistemas de ensino, no que se refere a atividades pedagógicas não presenciais, considerarão as especificidades de cada faixa etária dos estudantes e de cada modalidade de ensino, em especial quanto à adequação da utilização de tecnologias da informação e comunicação, e a autonomia pedagógica das escolas assegurada pelos art. 12 e 14 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (BRASIL, 2020)

Muitas coisas mudaram e o ensino antes presencial se tornou remoto e híbrido, tendo que se reinventar através das plataformas digitais. Em decorrer desta situação, as instituições não podem deixar de inovar e criar dinâmicas para que este momento seja diferenciado e atrativo para as crianças, principalmente para o primeiro ano do ensino fundamental.

As instituições e os professores têm que saber optar pelo conjunto do ensino remoto e ensino híbrido, para que a educação da criança não seja afetada por conta da pandemia da covid-19.

2.4 ENSINO REMOTO

O ensino remoto foi uma metodologia adotada ao longo da quarentena da covid-19, é um sistema de ensino mediado pelos recursos tecnológicos e dados em tempo real, através de plataformas digitais como: Google Meet, Google Sala de Aula, Aulas Gravadas, Centro de Mídias da Educação de São Paulo e também a entrega das Atividades Impressas.

O ensino desenvolvido por meio de plataformas online e outros recursos digitais, a distribuição de materiais de estudos impressos e a transmissão de aulas via TV aberta e rádio foram as principais estratégias adotadas e/ou anunciadas pelas secretarias de educação durante o período de quarentena. (CUNHA e SILVA 2021.)

O objetivo do ensino remoto é permitir que o aluno possa ter a aula dentro da sua casa, através das tecnologias, tendo um contato maior com o professor. Muitos recursos e adaptações foram utilizados para que este novo momento dos novos alunos fosse de forma proveitosa, lúdica e significativa.

o ensino remoto preconiza a transmissão em tempo real das aulas. A ideia é que professor e alunos de uma turma tenham interações nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorreriam no modelo presencial. (SAE DIGITAL, 2021)

O professor diante desta nova modalidade de ensino remoto deve abusar das plataformas digitais, explorando diversas ferramentas lúdicas que colaborem neste processo, realizando projetos, experimentos, dinâmicas, utilizando em suas aulas jogos e músicas educativas. O professor deve dar espaço ao aluno para se expressar, incentivando-o a ter ideias criativas, promovendo sempre um ambiente de interação, descobertas e aprendizagem que colabore no processo de adaptação para o novo aluno.

2.5 ENSINO HÍBRIDO

O ensino híbrido é uma nova forma que mescla com o ensino remoto e presencial, por meio das tecnologias digitais.

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência. (STAKER, 2013).

No ensino híbrido, há diversos modelos e propostas que visam a colaborar no processo educativo, como: a sala de aula invertida, na qual o aluno, em sua casa, tem o material prévio da aula, enviado pelo professor, através de videoaulas e atividades digitais ou impressas; desta forma, na aula presencial, já possuirão o conhecimento prévio da aula do dia.

Consiste no envio prévio do material da aula para os alunos em casa, podendo este material ser um vídeo ou outro formato de conteúdo que explique o tema que será abordado em sala. “Assim, quando eles vão para o

encontro com o professor, já vão munidos de muitas informações”. (SAE DIGITAL, 2020).

As instituições escolares, ao implantar o ensino híbrido, devem agir de acordo com as recomendações da OMS: uso de máscara, álcool gel, distanciamento mínimo de 1,5 metro, disponibilidade de álcool em todos os espaços da escola e medida de temperatura das pessoas envolvidas na escola. Sendo assim, o ensino híbrido é a forma mais acessível de estar perto do aluno de forma presencial.

2.6 RETOMADA

É necessário que ao início do ano letivo os professores retomem conteúdos da pré-escola, para que não haja retrocesso na aprendizagem, deixando evidente que muitos alunos novos, ao chegarem ao 1º ano do ensino fundamental, terão grandes dificuldades na aprendizagem, sendo assim, é preciso muita paciência e empatia por parte dos professores.

Atenção às crianças que apresentam algum tipo de dificuldade, principalmente nessa transição entre aulas online e presenciais. [...] As crianças precisarão de muita atenção dos educadores e dos pais ou responsáveis e, caso identifique alguma dificuldade, a escola deve orientar a família a procurar um profissional habilitado. (FEITOSA, 2020).

2.7 TRANSIÇÃO FEITO DA FORMA CORRETA

A transição da pré-escola é algo que ocorre na vida de praticamente todas as crianças que passam para o primeiro ano do ensino fundamental. Quando feita corretamente, a criança tende a ter um convívio social melhor, a desenvolver suas capacidades cognitivas com mais facilidade, querendo aprender mais e a pesquisar mais sobre as atividades propostas, isso estimula sua criatividade fazendo com que seu aprendizado seja mais produtivo.

Isso deve ocorrer com ajuda dos professores, pois, quando a transição é feita de uma forma que não afete a criança, faz com que o trabalho docente, em sala de aula, seja mais produtivo, cumprindo as normas da BNCC.

2.8 TRANSIÇÃO FEITO DA FORMA ERRADA

Quando ocorre a transição de forma errada, verificam-se vários problemas na aprendizagem, como, não querer mais ir à escola, crises de choro ao entrar em sala de aula, gerando desinteresse pelas atividades e afetando a sua socialização e desenvolvimento. Isso ocorre quando o professor não segue as normas da BNCC e ignora este estágio na vida da criança

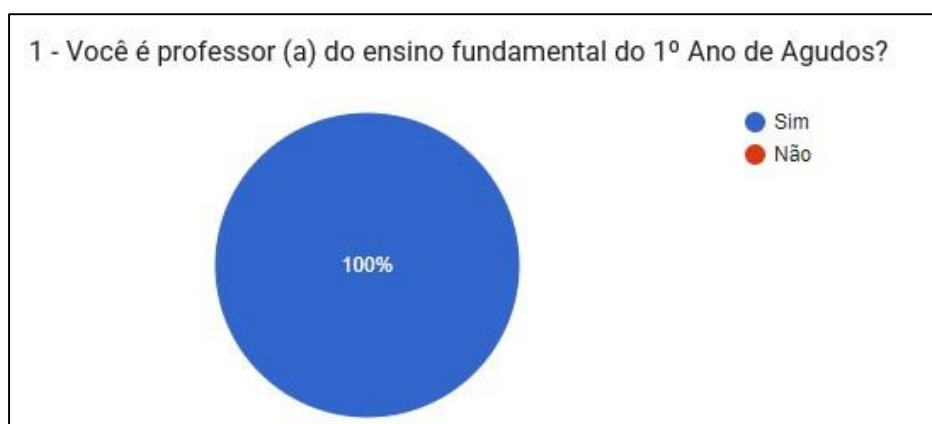
3. PESQUISA

Para a realização desta pesquisa foi criado um formulário com 6 perguntas, através do aplicativo Google Formulários. Entramos em contato com a Secretária da Educação de Agudos, para que pudéssemos ter acesso ao telefone das Escolas Municipais do Ensino Fundamental da Cidade de Agudos, em seguida em contato com 8 escolas, deixando o nosso telefone e pedindo a participação de no mínimo 1 professora do 1º ano (de cada unidade).

Em resposta a nossa solicitação, 4 professores retornaram nosso contato, onde disponibilizamos o link do Google Formulários.

Na seqüência apresentaremos os resultados obtidos com essa pesquisa, as análises realizadas, relacionando-os com os conceitos discutidos na fundamentação teórica.

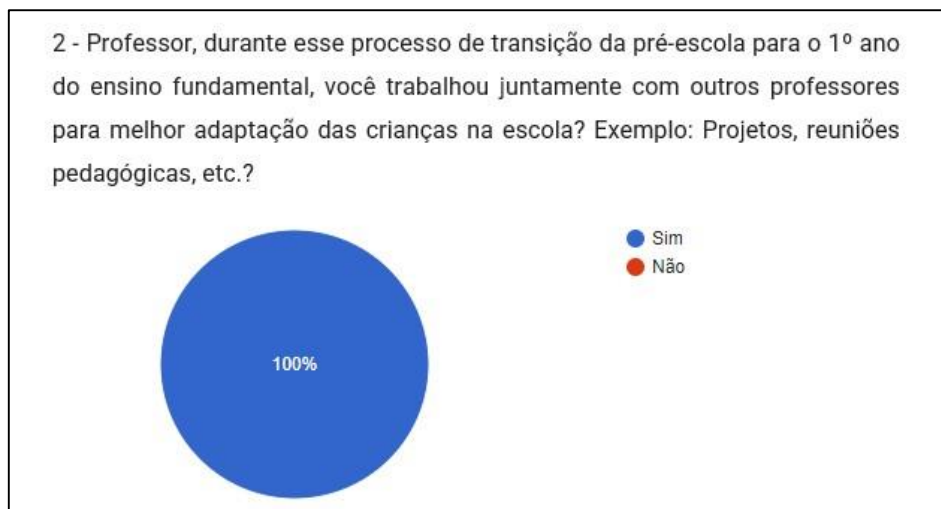
Figura 1 – Identificação



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na figura 1, observamos que todos os professores convidados a responder o formulário, são professores efetivos do 1º ano do Ensino Fundamental na cidade de Agudos.

Figura 2 – Trabalho em conjunto com outros Professores



Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com a figura 2 podemos considerar que os professores trabalharam juntamente, ao mesmo tempo, para melhores adaptações, através de projetos e reuniões pedagógicas, afim de colaborar no processo de transição escolar.

Figura 3 – Novas adaptações

3- Professor, durante esse período foi desenvolvido projetos, para o melhor desenvolvimento do aluno? Se sim, descreva quais foram as novas adaptações feitas, se não deixe em branco.

Professor 1- Estamos fazendo mais adaptações nas atividades, tendo que retomar muitas habilidades da pré escola que são pré requisitos para a alfabetização e que ficaram falhas. Além das atividades, temos que ter um olhar mais amoroso, saber acolher essas crianças tanto presencial quanto remoto e se fazer chegar até eles para que de alguma forma a aprendizagem aconteça.

Professor 2 - Foram realizadas atividades diagnósticas de habilidades trabalhadas no pré II, afim de compreender o nível de desenvolvimento dos alunos, realizando uma retomada das habilidades necessárias.

Professor 3 - Foram retomados muitos conteúdos do período de pré escola, principalmente no que se refere a coordenação motora fina. Trabalhamos bastante cantigas para fixação do aprendizado.

Professor 4 - Sim. Na plataforma remota as aulas acontecem por meio de vídeo aulas gravadas explicando o conteúdo, contação de histórias e cantigas.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com a figura 3, observamos que os professores retomaram conhecimentos prévios e fizeram avaliações diagnosticas, com o intuito de compreender o grau de conhecimentos, desenvolvimentos e habilidades já adquiridos pelos alunos na pré- escola, visando também que foi usado recursos e adaptações que favoreceram o processo de ensino e aprendizagem de forma lúdica, através de conteúdos que explorou a coordenação motora fina, cantigas e contação de histórias.

Podemos observar que o professor 1, diz que os professores devem ter um olhar amoroso e acolher os alunos seja de forma remota ou presencial, para que então assim a aprendizagem ocorra, podemos dizer que possivelmente, quando um professor se apresenta a um aluno de forma amorosa e amigável, o resultado é significativo, colaborando em sua fase de transição e até mesmo no processo de ensino e aprendizagem.

Figura 4 – Adaptações de acordo com a BNCC e OMS.



Fonte: Elabora pelas autoras.

Na figura 4 vemos que os professores entrevistados ao realizarem às adaptações, obedeceram às normas estabelecidas pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e OMS (Organização Mundial da Saúde).

Figura 5 – Dificuldades encontradas na transição.

5- Professor, qual a principal dificuldade que você encontrou na transição da criança em tempos de pandemia da covid-19?

Professor 1 - A falta de recursos para o professor e para o aluno, além da falta de participação de alguns alunos.

Professor 2 - Com a pandemia, muito alunos não conseguiram seguir a rotina de estudos em casa e isso dificultou muito a transição para o fundamental, principalmente pelo fato de não desenvolverem as habilidades de base (pré II) que são indispensáveis para o 1º, podemos destacar a coordenação motora, a lateralidade, reconhecimento do alfabeto, reconhecer e quantificar números (classe das unidades) como habilidades não desenvolvidas na grande maioria. Reestabelecer a rotina tem sido outro desafio e adaptação.

Professor 3 - As habilidades motoras não estão desenvolvidas adequadamente para o período.

Professor 4 A falta de apoio familiar na educação dos filhos e a falta de rotina dessa criança devido ao momento atual de pandemia.

Fonte: Elabora pelas autoras.

Na figura 5, observamos que foram encontradas diversas dificuldades durante a transição em tempos de pandemia da covid-19, dificuldades tanto da parte do docente como do discente, como falta de recursos, falhas de habilidades de aprendizagens do ano passado, coordenação motora não desenvolvida totalmente e a falta de apoio familiar na educação dos filhos. Posto isto, analisamos que tais dificuldades mencionadas, não colaboraram no processo de transição da pré-escola para o 1ºano do ensino fundamental, impossibilitando assim uma transição conveniente.

Figura 6 – Projetos desenvolvidos

6- Os projetos desenvolvidos tornam o ambiente, mais agradável e aceitável para as crianças? Se sim, descreva o que foi feito, se não, o porquê e quais foram as dificuldades?

Professor 1 - Sim. Procuramos trabalhar com recursos e materiais mais lúdicos, que estimulem a atenção, a participação e a aprendizagem da criança.

Professor 2 - Sim, principalmente pelo fato que o ensino é um processo, e o protagonista é sempre o aluno. Para que de fato ocorra a aprendizagem, ele precisa se sentir acolhido, compreendido e acima de tudo, que para ele o processo seja significativo. Realizamos atividades diagnósticas, de desenvolvimento motor, atividades utilizando recursos concretos, com a finalidade de conhecer o aluno e ressignificar a aprendizagem escolar.

Professor 3 - Sempre tentamos tornar o ambiente o mais acolhedor possível, dentro das normas de segurança contra o coronavírus. O melhor instrumento no momento tem sido a música. As crianças aprendem e desenvolvem suas habilidades de maneira lúdica e divertida.

Professor 4 - A grande dificuldade durante o ensino remoto é atender as dificuldades de todas as famílias em acompanhar essas aulas e tentar adequar para todos conforme sua necessidade.

Fonte: Elabora pelas autoras.

Diante da figura 6, analisando as respostas dos professores entrevistados, observamos que para tornar o ambiente mais agradável diante da transição, foi usado materiais lúdicos, músicas, atividades que colaboram para o desenvolvimento motor e o acolhimento que é de suma importância para essa nova adaptação escolar.

Perante os dados apresentados, possivelmente os professores de Agudos do 1º ano do ensino fundamental anos iniciais estão trabalhando a transição escolar de acordo com a BNCC e com a OMS, deixando nítido que diante deste percurso houve muitas dificuldades por estarem passando por uma pandemia, cuja qual prejudica o processo de transição por conta da falta de recursos, falha de aprendizagem do ano anterior e a falta de apoio da família na vida escolar dos filhos. Porém, mesmo com diversas dificuldades, os professores do 1º ano do ensino fundamental anos iniciais de Agudos, possivelmente, estão assegurando os alunos de seus direitos educacionais.

Como amostra desta pesquisa é limitada, faz-se o uso da interpretação indutiva para apontar que, possivelmente, esta prática esteja se repetindo com os demais professores do município. Todavia, para que esse entendimento seja mais consistente, faz-se necessário

futuras pesquisas em maior profundidade e abrangência. No entanto, o indicador apresentado neste estudo, já demonstra de alguma maneira uma realidade existente sobre a temática investigada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos observar que diante da pesquisa realizada, considerando que em meio a pandemia da covid-19, a transição obteve dificuldades diversas, como; falta de recursos, ausência do apoio familiar e falta da participação dos alunos.

Diante deste momento tão complexo que enfrentamos os professores desenvolveram caminhos e recursos para tornar este processo em um ambiente favorável e agradável, cumprindo com as orientações propostas pela BNCC e OMS.

Ao que parece, os professores entrevistados desenvolveram projetos que tornaram o ambiente e o processo de transição mais agradável, diante da pandemia da covid-19, promoveram adaptações e acolhimento que colaborou no processo de transição escolar, através da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), e em conjunto, com as recomendações da OMS (Organização Mundial da Saúde).

Posto isso, o objetivo desta pesquisa foi alcançado, deixando evidente que os professores das Escolas Municipais do Ensino Fundamental de Agudos, estão trabalhando corretamente a fim de favorecer o processo de transição da pré-escola para o ensino fundamental,

Deixamos claro que para uma análise mais precisa, é necessária uma pesquisa com maior abrangência de dados, para se obter melhores resultados a fim de cooperar com esta pesquisa.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação. Penso Editora, v. 3, 2015. Acesso 20 de Maio de 2021.

BOB, Perry. O papel das escolas e comunidades na transição escolar da criança. Austrália, 2017. Disponível em: <<http://www.encyclopedia-crianca.com/transicao-escolar/segundo-especialistas/o-papel-das-escolas-e-comunidades-na-transicao-escolar-da>> Acesso em 09 de nov. de 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC, SEB, 2017. <Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. > Acesso em 05 de set. de 2020.

BRASIL. Constituição. LEI Nº 14.040, DE 18 DE AGOSTO DE 2020. Brasília, DF: Planalto, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 28 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CEB nº. 22, 17 de dezembro de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, v: 01 e 02. 1998. 85 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>> Acesso 09 de Set de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). Referencial Curricular para a Educação Infantil: Introdução. Brasília, DF: MEC/SEF. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em 08 de Nov. de 2020.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcinéia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 03 fev. 2021.

Folha de Pernambuco. Psicopedagoga alerta para dificuldades de aprendizagem em crianças durante pandemia. R7. 2020. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/psicopedagoga-alerta-para-dificuldades-de-aprendizagem-em-criancas/161418/>. Acesso em: 28 mai. 2021.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas S.a, 2008.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade, 2007. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO A. R. do. (Org.). Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MASSUCATO, Murielle. MAYRINK, Diniz. Como fazer a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nova Escola. 05 de fev. 2015. <Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1484/como-fazer-a-transicao-da-educacao-infantil-para-o-ensino-fundamental>> Acesso em 05 de Set de 2020.

MARTINS, Miguel. Transição: como amenizar a adaptação dos alunos entre etapas. 05 de fev. 2020. <Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/18853/transicao-como-amenizar-a-adaptacao-dos-alunos-entre-etapas>> Acesso em 06 de Set de 2020.

PAZ, s, c. Anne. OLIVEIRA, n, f, RENATA. A importância do olhar pedagógico na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. São Paulo. 2017. Disponível em: <<http://www.unisaesiano.edu.br/biblioteca/monografias/61063.pdf>> Acesso em 09 de Nov de 2020.

SÃO PAULO. Expectativas de Aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. São Paulo: CENP/FDE, 2009. <Disponível em : <https://docplayer.com.br/8180647-Expectativas-de-aprendizagem-para-o-1o-ano-do-ensino-fundamental-de-nove-anos.html>> Acesso 08 de Nov de 2020.

SARPA, Alan. Descubra as diferenças entre: Ensino Híbrido, EAD e Ensino Remoto. Janeiro 21, 2021. Disponível em: <https://blog.jovensgenios.com/descubra-as-diferencas-entre-ensino-hibrido-ead-ensino-remoto/#:~:text=Ensino%20Remoto,-Diferente%20do%20Ensino&text=Como%20as%20aulas%20acontecem%20em,poss%C3%ADvel%20%E2%80%93%20entre%20educadores%20e%20estudantes>. Acesso, 28 de Maio.

SILVA, GABRIELE. Covid-19: importância da Educação a Distância durante a pandemia. Educa Brasil. 01 de Nov. 2020. <Disponível em <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/dicas/covid19-importancia-da-educacao-a-distancia-durante-a-pandemia>> Acesso em 23 de Fev. de 2021

SUERTEGARAY, D. M. Notas Sobre Epistemologia em Geografia. Florianópolis: UFSC, 2005.

TODA MATÉRIA. Estatística conceito fases e método. 30 de nov. 2018. <Disponível em <https://www.todamateria.com.br/estatistica-conceito-fases-metodo/> > Acesso em 29 de Set de 2020.

ZATZ, S.; ZATZ, A.; HALABAN, S. Brinca Comigo! tudo sobre brincar e os brinquedos. São Paulo: Marco Zero, 2006. Disponível em <http://www.editoranobel.com.br/arquivos/produto_15663_1.pdf> Acesso em 08 de nov.