

A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 2

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 2

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>A educação no âmbito do político e de suas tramas 2 [Recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A educação no âmbito do político e de suas tramas; v. 2)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-865-6 DOI 10.22533/at.ed.656192312</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Políticas públicas. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.81</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas” foi pensado de modo que pudesse reunir pesquisas sobre educação de diversas partes do Brasil. Fazendo um apanhado de discussões atualizadas e apresentando um conjunto de resultados e experiências inovadoras, visando contribuir com a educação, sobretudo, no âmbito político e suas tramas.

São 122 artigos divididos em 4 Volumes sendo que, **neste Volume 2**, os temas selecionados foram Educação e Inclusão Escolar e Social, Arte e Cultura, Saúde e Educação. São 31 artigos que chamam para um diálogo provocante e construtivo. O índice é um convite a leitura.

No **Volume 1**, os artigos foram reunidos em torno de temáticas voltadas para Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Superior e Ambiente Virtual de Aprendizagem, totalizando 33 textos inéditos.

No **Volume 3**, são 18 artigos em torno da temática Interdisciplinaridade e 11 artigos relatando propostas e experiências sobre Administração Escolar.

Fechando esta edição, no **Volume 4** trazemos 29 artigos divididos entre as temáticas da Formação Continuada, Formação para a Cidadania, Formação Docente e Leitura e Educação.

Sejam bem-vindos ao e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas”.

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL

CAPÍTULO 1	1
A CORRENTE VYGOTSKYANA: UMA RESPOSTA À INCLUSÃO ESCOLAR?	
Rosmarí Deggerone Fernanda Ceolin Teló	
DOI 10.22533/at.ed.6561923121	
CAPÍTULO 2	12
A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO PELA APROPRIAÇÃO DA CULTURA	
Caroline Andrea Pottker	
DOI 10.22533/at.ed.6561923122	
CAPÍTULO 3	25
A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DISCUSSÃO SOBRE A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR	
Raphaela Ferraz Figueiredo João Diógenes Ferreira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6561923123	
CAPÍTULO 4	37
A ESCRITA DO SUJEITO SURDO: REFLEXOS DA ORALIDADE EM “SINAIS”	
Angela Lemos de Oliveira Christianne Benatti Rochebois	
DOI 10.22533/at.ed.6561923124	
CAPÍTULO 5	53
A FAMÍLIA E A ESCOLA: CONECTANDO SABERES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Marcele Rickes Ana Paula de Almeida Sabrine de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6561923125	
CAPÍTULO 6	62
A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS E A AMPLIAÇÃO DA CIDADANIA	
Júlia Aparecida Costa Martins Flores Thaesa Jesana da Silva Bacellar	
DOI 10.22533/at.ed.6561923126	
CAPÍTULO 7	73
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM ALBINISMO NOS SISTEMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS DA DIVERSIDADE HUMANA	
Nivaldo Vieira de Santana	
DOI 10.22533/at.ed.6561923127	

CAPÍTULO 8	86
ALFABETIZAÇÃO PARA AS DIVERSIDADES: UM APONTAMENTO DAS VULNERABILIDADES DENTRO DA ESCOLA	
José Henrique Monteiro da Fonseca Degmar Francisca dos Anjos Jessika Karoliny Ostelony da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6561923128	
CAPÍTULO 9	94
AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DA ESCOLA E EDUCAÇÃO EM MEIO AS DESIGUALDADES SOCIAIS	
Andreia Moro Chiapinoto Juciane Severo Corrêa	
DOI 10.22533/at.ed.6561923129	
CAPÍTULO 10	106
DESENVOLVIMENTO INFANTIL DO AUTISTA, BARREIRAS E CONQUISTAS NA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO	
Jaluza das Neves Alves Fernandes Claudete Lima Elisandra da Silva Paz Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.65619231210	
CAPÍTULO 11	112
EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: DESAFIOS DE UMA APRENDIZAGEM INCLUSA	
Jéssica De Oliveira Giroto Adriana Maria da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.65619231211	
CAPÍTULO 12	123
INCLUSÃO NA SALA DE AULA: PREMISSA PARA UM MUNDO IGUALITÁRIO	
Sandra Berro Maia Andréa Magale Berro Vernier Alan Pedroso Leite Bárbara Gehrke Bairros Émerson Juliano dos Santos Silva	
DOI 10.22533/at.ed.65619231212	
CAPÍTULO 13	134
O PROCESSO DE TRABALHO DAS ASSISTENTES SOCIAIS NO DEPARTAMENTO DE SERVIÇO SOCIAL DA UFSM: ESTRATÉGIAS INTERVENTIVAS PARA O FORTALECIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ E DEMOCRÁTICA	
Thaesa Jesana da Silva Bacellar Júlia Aparecida Costa Martins Flores	
DOI 10.22533/at.ed.65619231213	
CAPÍTULO 14	145
PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA SEXUAL INFANTIL POR MEIO DE JOGO EDUCACIONAL	
Tiago Francisco Andrade Diocesano Carla Diacui Medeiros Berkenbrock	
DOI 10.22533/at.ed.65619231214	

CAPÍTULO 15 159

REFLEXÕES SOBRE A INVISIBILIDADE DO NEGRO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Carlos dos Santos Viana
Marcelino Pinheiro dos Santos
Maura Gleide Lima dos Santos
Jussara Tânia Silva Moreira
Diego Pita Ramos

DOI 10.22533/at.ed.65619231215

CAPÍTULO 16 172

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA MATEMÁTICA NA VISÃO DE ALUNOS SURDOS

Renata Aparecida de Souza
Jórcelia Erminia da Silva Carneiro
Cláudia Landin Negreiro
Maria Elizabete Rambo Kochhann

DOI 10.22533/at.ed.65619231216

CAPÍTULO 17 184

SÉCULO XXI: A REDENÇÃO...

Armando Guimarães Nembrí

DOI 10.22533/at.ed.65619231217

CAPÍTULO 18 194

A ARTE MOVIMENTO: CONSTRUÇÕES DE OFICINAS/VIVÊNCIAS NA ESCOLA

Edisio Pereira da Silva Luz Júnior
Joyce Fernandes Prates
Carmem Virgínia Moraes da Silva

DOI 10.22533/at.ed.65619231218

ARTE E CULTURA

CAPÍTULO 19 207

A TEORIA DA REPRODUÇÃO CULTURAL DE PIERRE BOURDIEU APLICADA A HISTÓRIA DO ENSINO NO BRASIL: DOS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO ATÉ A DÉCADA DE 1990

Cláudia Regina Paese

DOI 10.22533/at.ed.65619231219

CAPÍTULO 20 221

ATIVIDADES CIRCENSES COMO CONTEÚDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Jarbas Pereira Santos
Daniel Ewerton Mendes
Marilda Teixeira Mendes
Michela Abreu Francisco Alves
Kamila Rodrigues Silva
Ketile Angélica Silva

DOI 10.22533/at.ed.65619231220

CAPÍTULO 21 234

ATOS E AFETOS : CONCEITOS FREIRIANOS AO ENCONTRO DO FAZER TEATRAL DE ARTISTAS DE GRUPOS DE TEATRO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO FORMAL

Barbara Leite Matias

DOI 10.22533/at.ed.65619231221

CAPÍTULO 22	246
DIÁLOGOS ENTRE ENSINO DE CIÊNCIAS E MULTICULTURALISMO: UM LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO NOS ENPECS (1997-2015)	
José Elyton Batista dos Santos Dagmar Braga de Oliveira Manoel Messias Santos Alves Bruno Meneses Rodrigues Willian Lima Santos	
DOI 10.22533/at.ed.65619231222	
CAPÍTULO 23	258
DIMENSÕES DA QUALIDADE EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO: O PROJETO ESCOLA E MUSEU COMO UMA PONTE ENTRE AS FORMAÇÕES ACADÊMICA E CULTURAL COM FOCO EM EQUIDADE	
Priscila Matos Resinentti Cristina Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.65619231223	
CAPÍTULO 24	272
EDUCAÇÃO MUSICAL EM ESCOLAS PÚBLICAS: A DIFERENÇAS ENTRE A CULTURA MUSICAL DE ALUNOS E PROFESSORES	
Luanna Aparecida Batista da Fonseca Rodrigo Cavalcante da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.65619231224	
CAPÍTULO 25	279
LETRAMENTO CULTURAL: DISPOSITIVO DE DESCONSTRUÇÃO E DENÚNCIA	
Erika Nunes de Jesus	
DOI 10.22533/at.ed.65619231225	
CAPÍTULO 26	292
O BEIJU COMO FONTE DE SEGURANÇA ALIMENTAR E FORTALECIMENTO DA CULTURA	
Neuza França da Silva Valdinéia Ferreira dos Santos Piasson	
DOI 10.22533/at.ed.65619231226	
CAPÍTULO 27	304
ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL DAS COOPERATIVAS E ASSOCIAÇÕES DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS NO PERÍMETRO URBANO DE CAMPO GRANDE/MS EM 2016	
Lucimara De Oliveira Calvis Airton Aredes	
DOI 10.22533/at.ed.65619231227	
CAPÍTULO 28	318
TRATAMENTO E GERENCIAMENTO DE RESÍDUOS QUÍMICOS DE LABORATÓRIOS ESCOLARES: CONCEITOS BÁSICOS E NECESSIDADE DE CONSCIENTIZAÇÃO	
Sérgio Giacomassi	
DOI 10.22533/at.ed.65619231228	

SAÚDE E EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 29	324
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE ALIMENTAÇÃO E HÁBITOS ALIMENTARES DE MORADORES DE CONJUNTO HABITACIONAL POPULAR	
Carmelita Rikelly Santos de Souza	
Elza Francisca Corrêa Cunha	
Elizabeth Lustosa Costa	
Ingrid Stefanny Santos da Conceição	
DOI 10.22533/at.ed.65619231229	
CAPÍTULO 30	338
EDUCAÇÃO E SANEAMENTO BÁSICO: O QUADRO BRASILEIRO E SEUS REFLEXOS SOBRE O ENSINO	
Joanna Ísis Chaves Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.65619231230	
CAPÍTULO 31	350
NOVAS CONCEPÇÕES NA GESTÃO DA ÁGUA: UMA EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS	
Clovis Gorczewski	
Micheli Capuano Irigaray	
DOI 10.22533/at.ed.65619231231	
SOBRE O ORGANIZADOR	363
ÍNDICE REMISSIVO	364

A CORRENTE VYGOTSKYANA: UMA RESPOSTA À INCLUSÃO ESCOLAR?

Data de aceite: 04/12/2018

Rosmarí Deggerone

Centro de Ensino Médio Integrado UPF
Passo Fundo – Rio Grande do Sul

Fernanda Ceolin Teló

Centro de Ensino Médio Integrado UPF
Passo Fundo – Rio Grande do Sul

RESUMO: O artigo buscou respostas referentes à inclusão escolar, que é um desafio constante à comunidade escolar, especialmente. Devido as particularidades que o tema apresenta, este exige um novo direcionamento do fazer-pedagógico e, conseqüentemente do professor, quanto aos conhecimentos específicos, ao processo ensino-aprendizagem, as metodologias, os métodos para que a aprendizagem aconteça, em relação ao indivíduo na condição de inclusão. Uma das alternativas encontradas para proporcionar um embasamento teórico ao professor são as leituras de algumas obras de Vygotsky. Constata-se que o autor através de conceitos básicos oportuniza a compreensão do tema proposto e permite, assim, inicialmente as reflexões quanto há necessidade de redefinir a função da escola, do professor, as intervenções didático-pedagógicas essenciais à criança, na

escola regular. E, também que a criança venha a apresentar um desenvolvimento cognitivo adequado, nos diferentes aspectos que integram a condição humana, a partir das suas capacidades individuais, nos diversos níveis da escolaridade, no sistema educacional vigente.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem. Linguagem. Conceitos Vygotskyanos. Inclusão Escolar.

VYGOTSKYANA CURRENT: AN ANSWER TO SCHOOL INCLUSION?

ABSTRACT: The article sought answers regarding school inclusion, which is a constant challenge to the school community, especially. Due to the particularities that the theme presents, it requires a new direction of the pedagogical-making and, consequently, of the teacher, regarding the specific knowledge, the teaching-learning process, the methodologies, the methods for the learning to happen, in relation to the individual in the classroom. condition of inclusion. One of the alternatives found to provide a theoretical basis for the teacher is the reading of some works by Vygotsky. It is found that the author through basic concepts provides an opportunity to understand the proposed theme and thus allows initially the reflections

on the need to redefine the role of the school, the teacher, the didactic-pedagogical interventions essential to the child in regular school. And also that the child will present an adequate cognitive development, in the different aspects that integrate the human condition, from their individual capacities, at the different levels of education, in the current educational system.

KEYWORDS: Learning. Language. Vygotskyan Concepts. School Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

As inquietações no cotidiano escolar, mais especificamente relacionadas aos alunos na condição de incluídos nos primeiros anos no ensino fundamental, são os alicerces para uma busca de respostas, a partir de leituras das obras de Vygotsky. Consta-se que o autor, no início do século XX, apresenta uma preocupação com a escola, com o professor, com a ação didático-pedagógica relacionada não somente com o indivíduo definido como “normal”, mas sim com aquele que apresenta patologias mentais, como exemplo: o esquizofrênico, ou o que tenha um retardo mental.

O processo de ensino-aprendizagem, nos anos iniciais, apresenta muitas particularidades, pois a clientela-alvo são crianças a partir dos 6 anos de idade e muitas não frequentaram a pré-escola; porém nestas, quando não apresentam nenhum laudo referente a alguma patologia neurológica, psicológica ou em ambas, o conhecimento acontece de maneira

individualizada e cada uma tem o seu ritmo no desenvolvimento das suas capacidades motoras, cognitivas entre outras. O desafio que desestabiliza o professor é, na maioria das vezes, o aluno com deficiências motoras, neurológicas, psicológicas... e com encaminhamentos a serem realizados ou anteriormente comprovados, por diversos profissionais: neurologistas, psicólogos, psiquiatras, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicopedagogos.

A obrigatoriedade imposta à escola a partir de diretrizes educacionais ou pareceres quanto à inclusão da criança na sala de aula regular, num primeiro momento apresenta como finalidade a socialização e, concomitantes a sua formação social, cultural, cognitiva. A retirada parcial ou total da criança com deficiência de locais de atendimentos específicos e a inclusão no cotidiano da escola regular traz como consequência imediata a necessidade de uma alternativa metodológica a ser adotada no processo ensino-aprendizagem. Ainda, tal realidade apresenta um aumento gradativo tanto no número de crianças atendidas, quanto as hipóteses ou diagnósticos confirmados, por uma equipe multiprofissional. Diante desta realidade há uma necessidade emergente de buscar subsídios para identificar e, posteriormente desenvolver as capacidades da criança, condizente com a sua

individualidade e então construir a sua autonomia e independência no cotidiano da existência humana.

Os questionamentos quanto ao sujeito-aprendiz são, além de complexos, inúmeros, e assim busca-se ressaltar alguns talvez mais relevantes: 1º) Como utilizar uma metodologia didático-pedagógica ao aluno de maneira adequada e humanizada com o intuito de desenvolver as suas capacidades específicas cognitivas e motoras?; 2º) Quais os mecanismos/instrumentos fundamentais a serem adotados para identificar as capacidades do aluno-aprendiz?; 3º) Como o aluno-aprendiz está inserido no processo de ensino-aprendizagem, diante das capacidades específicas que apresenta?; 4º) O adulto, na condição de professor/monitor, poderá intervir de maneira significativa para que as capacidades do aluno-aprendiz possam apresentar um desenvolvimento no mínimo satisfatório, no cotidiano escolar?; 5º) Que conhecimentos deverá possuir o professor para ser capaz de perceber as capacidades do aluno na condição de aprendiz?

Provavelmente, estas perguntas são constantes no contexto educacional vigente, seja ao nível do ensino particular ou público, exigindo a conscientização dos integrantes dos processos pedagógicos de que é uma realidade vivenciada sem retrocessos e que a clientela será ampliada à medida que a criança avança na aprendizagem, na socialização ou em ambas. Em algumas crianças, devido a um comprometimento mais grave quanto ao nível cognitivo, motor e neurológico, especialmente, a aprendizagem será restrita e a socialização mais abrangente, tendo como prioridade o avanço quanto a idade cronológica.

No cotidiano da escola regular, a realidade quanto à inclusão é uma situação recente e de obrigatoriedade frente a sociedade como um todo e, tem como particularidades a formação e o desenvolvimento da criança trazendo uma revolução e uma adaptação do ambiente e dos integrantes do processo ensino-aprendizagem. A escola precisa se reinventar e não ser apenas o ambiente que promove a socialização, mas sim ser capaz de perceber as capacidades e ser integrante do desenvolvimento e da formação da criança.

Em vista disso, é relevante salientar que a inclusão é uma realidade cuja especificidade cada vez mais exige do professor e do monitor, ou de ambos, metodologias alternativas, visando promover a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. A partir destas necessidades detectadas faz-se necessário a equipe gestora, em especial o coordenador dos anos iniciais, juntamente com os professores, realizar estudos sobre as patologias, as síndromes, os retardos mentais, buscando pesquisadores que apontam teorias referentes às práticas didático-pedagógicas e outros aspectos que participam do processo ensino-aprendizagem do indivíduo.

2 | APRENDIZAGEM E OS CONCEITOS VYGOTSKYANOS

A aprendizagem é um processo complexo e se entrelaça com inúmeros fatores e causas que interferem de uma maneira direta ou indireta na formação do indivíduo.

Neste sentido, Vygotsky:

estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumentos, ou uso de signos. Os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) assim, como o sistema instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível do seu desenvolvimento cultural (2000, p.9).

Para o autor, a mediação torna-se necessária para haver um desenvolvimento do indivíduo e uma aprendizagem, e que esta ocorre através do sistema de signos ou de instrumentos. Ao refletir sobre a maneira como as crianças incluídas estão sendo conduzidas no ambiente escolar, verifica-se que há uma preocupação em proporcionar especialmente uma interação entre ambas. Num primeiro momento, percebe-se uma ênfase maior quanto à adaptação e à socialização, mas a prática didático-pedagógica está centrada na Teoria de Vygotsky, pois tem-se a figura de um monitor, além do professor da turma. O monitor é, na realidade, o adulto que possibilitará, individualmente, que a criança desenvolva atividades para as quais ainda dependa de ajuda. A partir desta constatação tem-se na figura do monitor mais especificamente a aplicabilidade prática de um dos maiores conceitos vygotksyanos, o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

A relevância deste conceito permite ao professor, diante do seu conhecimento, atuar de maneira mais direcionada nas capacidades que ainda a criança poderá vir a desenvolver e não a realizar atividades repetidas que não contribuem para a sua aprendizagem e desenvolvimento, além de, na maioria das vezes, serem pouco atrativas. Oportunizar condições para que a criança de maneira gradativa venha a adquirir o domínio de determinada capacidade é essencial para o seu desenvolvimento mental. É primordial destacar que Vygotsky: “ao insistir que as funções psicológicas são um produto da atividade cerebral, tornou-se um dos principais defensores da associação da psicologia cognitiva experimental com a neurologia e a fisiologia (2000, p. 8)”.

Portanto, esta associação permite que nos dias atuais a prática pedagógica se aproprie desta teoria e seja capaz de incluir a criança com comprometimentos neurológicos e fisiológicos, de maneira que a aprendizagem e o desenvolvimento aconteçam, apesar das limitações que são grifadas nos laudos. A escola precisa intervir a partir de práticas didático-pedagógicas consistentes no processo do desenvolvimento e na aprendizagem da criança, tendo como fundamentação a visão de Vygotsky, em particular os três conceitos da sua corrente teórica chamada de sóciointeracionista: Zona de Desenvolvimento Proximal, Aprendizagem Mediada

e Pensamento Verbal.

Na inclusão, percebe-se a presença da corrente de Vygotsky de uma maneira explícita ou implícita, tendo a sua aplicação e apropriação, pois há a inserção da criança no ambiente escolar, e que para o autor o desenvolvimento mental da criança é o papel a ser concretizado pela escola, pois o mesmo ainda afirma que o ensino é um processo social. A sociedade, recentemente, está tendo uma preocupação maior com a criança com deficiência, independentemente da classificação, ou do laudo emitido. Primeiramente, a escolha da escola como instituição social e as interações que são processadas entre o adulto e a criança constituem o processo de internalização tão necessário para que ocorra o seu desenvolvimento cognitivo e mental. É importante ressaltar que a internalização não é uma simples adoção de conhecimentos passados do adulto para a criança, mas sim há uma transformação do próprio processo cognitivo, alterando as funções como: memória, percepção, pensamento e linguagem.

Quanto à construção do conhecimento, para Vygotsky este acontece primeiramente na interação com o outro e num segundo momento ocorre a internalização, isto é, ao nível intrapessoal. Assim, o autor salienta que não há classes homogêneas de crianças e que, sendo assim, para cada uma deverão ser oportunizadas ações didático-pedagógicas necessárias para o desenvolvimento das suas capacidades individuais. Tal constatação é ainda mais relevante quando a clientela-alvo são crianças com patologias neurológicas, psicológicas ou psiquiátricas. Para reforçar tal aspecto relacionado ao desenvolvimento, é importante salientar que:

Nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é o resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfoses ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra (VYGOTSKY, 1998, p. 96-97).

A criança na escola estabelece relações nos aspectos intelectuais, sociais, culturais, históricas, emocionais, afetivos que são resultantes das vivências com as diferenças e encontra-se em um ambiente propício para internalizar os símbolos e os significados. O desenvolvimento cognitivo na criança caracteriza-se por ser um processo complexo e dialético. Nesta direção é importante destacar que:

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se um símbolo (VYGOTSKY, 1998, p. 70).

A palavra é um signo necessário para que haja a formação de conceitos e a partir deste processo mediador a criança tem a possibilidade de interagir e fazer com que o pensamento interior passe a manifestar-se, na relação com o outro. A criança inicialmente interage com o outro e com o mundo através da linguagem não-verbal e à medida que ocorre o seu desenvolvimento, amplia-se a sua interação com a linguagem verbal: a palavra. A palavra traz consigo a apropriação de um símbolo que torna a criança um ser capaz de se expressar e comunicar com o contexto onde vive, se relaciona.

Para Oliveira, o universo dos significados são:

Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, o universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos), nomeados por palavras da língua deste grupo (1992, p. 28).

O desenvolvimento da oralidade na criança incluída, com comprometimentos cognitivos, é um dos aspectos que merece maior atenção do professor/monitor, tendo como finalidade a comunicação oral e a construção dos conceitos, a partir da língua do grupo a que pertence. Ainda, diante dos comprometimentos identificados é fundamental a utilização de estímulos visando promover o desenvolvimento cerebral, especialmente nos anos iniciais, pois a criança encontra-se com a chamada plasticidade cerebral, isto é um cérebro flexível que irá de adaptar e desenvolver-se dependendo do que o ambiente proporcionar (OLIVEIRA, 1992).

3 | A LINGUAGEM E A APRENDIZAGEM

A linguagem é um dos elementos essenciais para o processo ensino-aprendizagem. Vygotsky (2000) salienta que a linguagem é um instrumento complexo que viabiliza a comunicação do indivíduo socialmente e que, sem a mesma, este não é social, nem histórico e nem cultural. Verifica-se, ainda, que o pesquisador descreve nos seus estudos muitos aspectos referentes à linguagem e as suas particularidades e singularidades.

O autor afirma que:

A comunicação entre adultos usando conceitos reais e crianças usando seus equivalentes funcionais era possível porque o adulto e criança partilham um contexto comum na forma do mundo de objetos a que estão se referindo. Por causa desse contexto partilhado, os significados de suas palavras ou seus conceitos irão se sobrepor parcialmente (VYGOTSKY, 2001, p. 288).

No contexto escolar, a comunicação entre a criança e o adulto é fundamental para acontecer a formação de significados ou conceitos relacionados, primeiramente

com os objetos e após o mundo. Para o autor, a criança se desenvolve, porque aprende e está aprendizagem acontece na relação com o outro, com o mundo e nas interações estabelecidas.

O autor ainda enfatiza que:

a aprendizagem de palavras pelas crianças marca apenas o início de um desenvolvimento semântico que pode levar anos para atingir seu ponto culminante. Em certo sentido, portanto, crianças e adultos estão vivendo em um universo semântico diferente, e as palavras que eles usam só coincidem pelo fato de se referirem aos mesmos objetos (VYGOTSKY, 2001, p. 293).

A aprendizagem e a linguagem apresentam nos alunos incluídos características peculiares, mas traduzem, ainda assim, os mesmos objetos. Há três fases que constituem a linguagem: a social, a egocêntrica e a interior (VYGOTSKY, 2000). Muitos alunos apresentam dificuldades motoras que apesar das tecnologias disponíveis, ainda encontram limitações para dominar a palavra escrita, a produção de textos. Em contrapartida, a oralidade, os gestos são as formas de linguagem que o aluno se apropria para se relacionar com os outros e com o mundo. Assim, ele consegue, de uma maneira singular, realizar a manifestação do pensamento e da linguagem, em uma relação interfuncional.

Nesta direção, Vygotsky afirma:

[...] A palavra está quase sempre pronta quando está pronto o conceito. Por isto há todos os fundamentos para considerar o significado da palavra não só como unidade do pensamento e da linguagem, mas também como unidade da generalização e da comunicação, da comunicação e do pensamento. É totalmente impossível calcular a importância fundamental desta abordagem da questão para todos os problemas genéticos do pensamento e da linguagem. Essa importância se deve, antes de tudo, a que só a admissão de tal abordagem viabiliza, pela primeira vez, a análise genético-causal do pensamento e da linguagem. Só começamos a entender a relação efetiva entre o desenvolvimento social da criança quando aprendemos a ver a unidade entre a comunicação e generalizações (VYGOTSKY, 2001, p.13).

No cotidiano profissional, mais especificamente na escola, o aluno-incluído devido ao comprometimento da linguagem, exige metodologias alternativas para que o processo ensino-aprendizagem se concretize de maneira significativa, a partir das suas capacidades específicas. Portanto, o desenvolvimento social da criança é o principal objetivo da inclusão do indivíduo, no ambiente escolar e torna-se possível através da linguagem. A socialização é uma meta que nos dias atuais acontece através do cumprimento das leis vigentes. A inclusão apresenta enormes desafios que englobam desde retardos mentais leves até síndromes genéticas com um elevado grau de comprometimento do desenvolvimento cognitivo e motor do ser humano. Neste contexto os estudos de Vygotsky apresentam-se como uma alternativa viável no sentido de embasar intervenções nas ações didático-pedagógicas a serem adotadas na escola.

Para Oliveira (1992), é imprescindível citar os Planos Genéticos de Desenvolvimento que Vygotsky postula, afirmando que são as quatro entradas relacionadas ao desenvolvimento da criança e que quando integradas definem o funcionamento psicológico do ser humano. Os Planos Genéticos de Desenvolvimento, são: a filogênese, a ontogênese, a sociogênese e a microgênese. O educador, ao obter conhecimentos sobre os planos mencionados, terá subsídios e será capaz de avaliar a criança na situação de inclusão, e promover o desenvolvimento das suas potencialidades, compreendendo, diante do seu fazer pedagógico, os diferentes níveis de aprendizagem que são concretizados no ambiente escolar, inclusive das outras crianças. Ainda a autora, argumenta que:

Essa diferença genética na atividade mental tem uma correspondência na organização cortical. Na criança pequena as regiões do cérebro responsáveis pelo processo mais elementares são mais fundamentais para o seu psicológico, no adulto, ao contrário, a importância maior é das áreas ligadas a processamentos mais complexos. Assim sendo, lesões em determinadas áreas corticais podem levar a síndromes completamente diferentes, dependendo do estágio de desenvolvimento psicológico do indivíduo em que a lesão ocorra (1992, p. 26).

4 | O PAPEL DO BRINQUEDO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O brinquedo, nos primeiros anos de vida da criança representa um objeto real do seu mundo, e integra, principalmente, o fazer de conta, a imaginação. Cada etapa do desenvolvimento da criança amplia o interesse para outro brinquedo, pois há um aumento gradativo de curiosidades, necessidades.

Neste contexto, Vygotsky afirma que:

Aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior. A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. Se não entendemos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma atividade (1998, p. 122).

A atividade mental é estimulada através do brinquedo e satisfaz determinadas necessidades da criança. O brinquedo e a criança integram um mundo de faz de conta, que estimula a imaginação e parece ser um instrumento que se incorporado adequadamente às alternativas didático-pedagógicas da criança na situação de inclusão, possa ser um recurso indispensável para o desenvolvimento formativo e cognitivo.

Quanto ao brinquedo, é importante enfatizar que:

Assim como fomos capazes de mostrar, no começo, que toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, também demonstramos o contrário – que todo o jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta

delineia a evolução do brinquedo das crianças (VYGOTSKY, 1988, p. 126).

No processo ensino-aprendizagem, o brinquedo, mais especificamente os jogos são realizados com a aplicação de regras. Acredita-se que as regras são fundamentais para que o processo cognitivo seja concretizado, especialmente à criança, na situação de inclusão. Sendo assim, a partir de brinquedos, de jogos, a criança desenvolve a imaginação e apropria-se de regras, que irão integrar o seu desenvolvimento formativo.

Diante do exposto, o pesquisador em questão afirma:

A raiz das restrições situacionais sobre uma criança situa-se no aspecto principal da consciência característica da primeira infância: a união de motivações e percepção. Nesta idade, a percepção não é, em geral, um aspecto independente, mas, ao contrário, é um aspecto integrado de uma reação motora. Toda a percepção é um estímulo para a atividade. Uma vez que uma situação é comunicada psicologicamente através da percepção, e desde que a percepção não está separada da atividade motivacional e motora, é compreensível que a criança, com sua consciência estrutura dessa maneira, seja restringida pela situação na qual ela se encontra (VYGOTSKY, 1998, p. 127).

A criança com algumas limitações, mas especificamente com hipóteses ou diagnósticos emitidos através de laudos, precisa no ambiente escolar, precisa ser adequadamente acolhida e percebida no sentido de desenvolver as capacidades que possui. Muitas escolas públicas, além da sala de aula regular frequentada pela criança, oportunizam a sala de apoio, com um profissional com formação em psicomotricidade, ou áreas afins, visando auxiliar no processo formativo. A sala de recursos utiliza o brinquedo, o jogo, a tecnologia com a criança de maneira individualizada ou em duplas com o objetivo de desenvolver as capacidades cognitivas e motoras. Algumas crianças, com a idade cronológica na puberdade (adolescência), mas com a idade mental de 4 a 5 anos apresentam um melhor desenvolvimento, especialmente na atividade motora, em pequenas tarefas desenvolvidas a partir da estimulação de uma atividade lúdica.

O desenvolvimento da criança, com capacidades comprometidas, exige um repensar a utilização do brinquedo para buscar o desenvolvimento a partir deste. Neste aspecto Vygotsky preconiza que:

Apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo parece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através de brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 1998, p.135).

Diante da afirmação de Vygotsky, pode-se considerar que o brinquedo é uma alternativa a ser empregada nas práticas didático-pedagógicas também do aluno-

incluído, por ser uma atividade condutora que poderá proporcionar o desenvolvimento das capacidades detectadas. Ainda, o autor enfatiza que o binômio brinquedo-desenvolvimento versus instrução-desenvolvimento, torna-se algo comparado e concretizado a partir de mudanças referentes às necessidades e a consciência. Sendo assim, afirma que:

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais torna-se possível a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental. (...) Na idade escolar, o brinquedo não desaparece, mas permeia a atitude em relação à realidade. Ele tem sua própria continuação interior na instrução escolar e no trabalho (atividade compulsória baseada em regras). A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo de percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais (VYGOTSKY, 1998, p. 136-137).

Para o autor, o brinquedo cria e recria uma relação de significado, diante de vivências reais. Ainda é um meio que proporciona à criança o uso da imaginação e a possibilidade de desenvolver o pensamento de maneira gradativa, nas diferentes etapas do desenvolvimento cognitivo. Inicialmente, o brinquedo faz referências com o mundo real e a partir do pensamento construído, este evolui e torna-se abstrato. A criança utiliza o brinquedo, dependendo da idade, de maneira que predomina a imaginação ou o pensamento abstrato. O ato de brincar com determinado brinquedo faz com que a criança, além de desenvolver o pensamento e a imaginação, possa também criar regras ou obedecer ou ambas as situações.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscar respostas ao tema inclusão, no contexto escolar vigente, a apropriação de algumas obras de Vygotsky, colaboradores e estudiosos constata-se que os temas abordados são complexos, filosóficos e surpreendentemente atuais. As leituras realizadas foram fundamentais para um embasamento teórico para um futuro projeto de pesquisa, pois trazem elementos fundamentais para uma abordagem aprofundada sobre o tema em questão e permitem, também, num primeiro momento reavaliar o processo ensino-aprendizagem e as suas interferências no desenvolvimento e formação da criança com deficiência, no ambiente escolar regular, em especial nos primeiros anos do ensino fundamental.

O autor enfatiza a relevância da escola como um processo dinâmico, repleto de informações, significados, de alternativas didático-pedagógicas e de interações no desenvolvimento do ser humano, na condição de aprendiz. Compreender a formação social, na situação de inclusão a partir dos estudos de Vygotsky é, provavelmente, perceber a preocupação do autor quanto à função da escola, do professor, as

intervenções didático-pedagógicas necessárias para o desenvolvimento da criança.

É essencial diferenciar situações em que a criança com deficiência é inserida no ambiente escolar e não incluída. A inclusão exige muito mais que diretrizes e pareceres específicos a serem adotados pelos gestores, pois abrange um grupo de indivíduos com particularidades específicas e que integram um universo de capacidades a serem exploradas, colocando-os num enfoque de alta complexidade; não se deve esquecer que o ensino, por si só, já contempla a individualidade de cada criança, considerada como “normal”.

Diante da criança incluída a complexidade do processo ensino-aprendizagem torna-se ainda mais evidente e requer novas posturas éticas e profissionais e, provavelmente, uma reestruturação de todo o ensino, começando nos anos iniciais e, gradativamente, alcançando os outros níveis, no sistema educacional vigente.

REFERÊNCIAS

LA TAILLE, Yves. (org) *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. Trad. José Cipolla Neto e cols. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME - Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. Coordenador Substituto do Curso de Pedagogia. Representante Docente no Conselho Diretor. Membro do Comitê Interno de Assessoramento do Programa Institucional de Iniciação Científica/UFT. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia” e membro do Grupo “Laboratório de Formação de professores e práticas dialógicas na Educação- Lapedi - UFT”. Tem Pós-Doutorado em Educação, 2018 (FACED/UFU). Doutor em Educação, 2016 (UNESP/Marília). Mestre em Educação, 2010 (FACED/UFU). Graduado em História, 2007, Bacharelado e Licenciatura (UFU), Bolsista IC/CNPq (08/2004 a 08/2007) integrando ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE/FACED/ UFU). Graduado em Pedagogia, 2013, Licenciatura, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Durante o mestrado, foi bolsista CAPES; Secretário da Revista Cadernos de História da Educação (NEPHE/FACED/UFU); representante Discente no Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED); representante Discente nos Conselhos Superiores: CONSUN (Conselho Universitário) e CONPEP (Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação); membro do CONAD (Conselho de Administração do Hospital de Clínicas da UFU); membro da CPAUFU (Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Uberlândia); membro da Comissão de Revisão do Estatuto e do Regimento Geral da UFU; eleito Coordenador Geral da APG-UFU (Associação dos Pós-Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia) biênio 2008/2009. Desenvolve pesquisa na busca, identificação e catalogação de fontes primárias para a História da Educação como jornais, periódicos, atas, imprensa, leis, relatos, levantamento de acervos públicos e particulares, entre outros, tendo como foco a História Local e a História das Instituições Escolares, assim como efetiva participação em cursos de Especialização (lato sensu) voltados para a formação de professores com foco na gestão, organização, planejamento, orientação e avaliação na Educação Básica.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 61, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 113, 174, 283, 284, 335

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 23, 44, 53, 54, 58, 59, 60, 61, 64, 68, 71, 97, 102, 106, 107, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 136, 141, 145, 161, 162, 166, 168, 172, 173, 177, 178, 179, 181, 182, 189, 195, 196, 198, 205, 222, 223, 230, 232, 241, 259, 262, 263, 268, 269, 275, 319, 338, 343, 348, 349, 358

C

Cidadania 28, 29, 38, 59, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 91, 93, 101, 135, 142, 143, 163, 188, 227, 229, 230, 262, 275, 283, 345, 351, 353, 357, 358, 359, 360, 361

Conceitos Vygotskyanos 1, 4

Consumo 94, 99, 100, 101, 103, 104, 295, 299, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 315, 320, 324, 325, 328, 330, 331, 332, 333, 336, 354, 359

Crianças 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 43, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 106, 107, 108, 109, 110, 114, 123, 124, 125, 126, 130, 131, 132, 133, 142, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 163, 164, 165, 166, 173, 175, 176, 177, 180, 181, 210, 217, 218, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 239, 240, 261, 265, 266, 275, 276, 280, 293, 295, 325, 328, 334, 335, 336, 342, 344, 345, 346, 347, 348

Cultura Surda 184, 190, 191, 192

D

Direitos Humanos 62, 67, 72, 73, 74, 82, 84, 85, 91, 114, 121, 143, 207, 340, 341, 347, 350, 351, 352, 354, 356, 359, 361, 362

Doutores Surdos 184, 187, 188, 190

E

Educação Brasileira 66, 73, 77, 104, 187, 207, 208, 211, 212, 213, 214, 218, 219, 363

Educação de surdos 37, 39, 51, 189, 190, 191, 193

Educação do campo 159, 167, 168, 169, 170, 232

Educação e Sociedade 207

Educação Especial 12, 13, 14, 23, 35, 112, 114, 117, 118, 119, 121, 124, 126, 133, 173, 180, 182, 191, 192

Educação infantil 66, 67, 73, 75, 77, 78, 81, 84, 123, 124, 126, 127, 132, 133, 170, 182

Educando 19, 53, 54, 57, 58, 60, 89, 93, 94, 95, 223, 225, 236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245

Ensino de Matemática 172, 176, 183

Escola 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 26, 33, 34, 35, 39, 45, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 68, 69, 70, 71, 77, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87,

88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 124, 125, 126, 127, 129, 133, 144, 147, 150, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 177, 179, 180, 184, 189, 194, 196, 198, 199, 200, 204, 205, 206, 207, 209, 210, 211, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 223, 224, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 247, 248, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 268, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 277, 289, 334, 335, 339, 343, 344, 348, 358

Escrita 4, 7, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 57, 86, 87, 88, 179, 180, 185, 186, 189, 191, 201, 234, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291

F

Família 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 38, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 69, 72, 90, 96, 100, 107, 108, 110, 116, 121, 124, 125, 127, 133, 141, 146, 196, 201, 204, 210, 216, 267, 273, 292, 293, 294, 295, 297, 302, 303, 326, 333, 336, 342, 357, 358

G

Gênero 16, 26, 30, 36, 67, 86, 89, 142, 165, 207, 247, 250, 285

H

História da Educação 37, 103, 104, 189, 207, 208, 219, 363

Humanização 12, 14, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 92, 227, 235, 347

I

Inclusão 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 22, 23, 45, 46, 49, 68, 70, 71, 73, 85, 91, 93, 106, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 129, 130, 132, 133, 137, 172, 173, 176, 177, 181, 182, 183, 200, 202, 227, 229, 306, 317, 327, 356

Inclusão Escolar 1, 13, 14, 106, 116, 125

J

Jogo 8, 9, 58, 91, 95, 101, 103, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 210, 212, 225, 229, 238, 243, 245

L

Libras 18, 39, 40, 46, 49, 51, 53, 120, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 191

Língua de sinais 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 173, 174, 175, 176, 177, 181, 182, 189, 190, 191, 192

Linguagem 1, 4, 5, 6, 7, 11, 22, 24, 27, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 61, 64, 87, 88, 89, 93, 106, 108, 109, 175, 176, 177, 179, 185, 190, 193, 221, 222, 225, 266, 279, 280, 282, 283, 286, 288, 289, 290, 295, 302, 325

Língua Portuguesa 37, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 51, 88, 178, 179, 180, 184, 185, 191, 258, 259, 279, 281, 285, 288, 289

M

Mediação Pedagógica 123

Movimentos Sociais 159, 160, 166, 167, 168, 170, 171, 353, 356, 362

O

Oficinas/Vivências 194, 199

P

Pessoas com albinismo 73, 75, 76, 80, 81, 82, 84, 85

Poder 9, 25, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 42, 65, 68, 70, 75, 79, 80, 84, 91, 95, 99, 101, 102, 103, 114, 121, 140, 159, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 189, 212, 217, 227, 229, 235, 238, 239, 267, 280, 281, 282, 284, 286, 288, 294, 296, 301, 307, 313, 316, 331, 333, 341, 342, 343, 345, 347, 351, 352, 353, 356, 357

Políticas públicas 13, 14, 27, 29, 31, 32, 33, 43, 67, 73, 74, 75, 77, 81, 83, 84, 85, 104, 135, 139, 160, 169, 172, 220, 229, 231, 232, 258, 296, 331, 335, 338, 339, 341, 342, 343, 345, 346, 347, 360

Prevenção 30, 31, 32, 34, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 157, 168, 295, 322, 358

Psicologia Escolar/Educacional 194, 195, 196, 197, 205, 206

Psicologia Histórico-Cultural 12, 14, 21, 23

R

Reprodução Cultural 207, 208, 210, 211, 218

S

Serviço Social 62, 67, 68, 70, 71, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 223, 288

Sexualidade 86, 90, 92, 93, 145, 148

Surdez 38, 45, 48, 51, 173, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 192, 193

T

Tecnologia 9, 53, 56, 112, 118, 119, 120, 121, 158, 249, 267, 290, 321, 328

Teoria da Reprodução Cultural 207, 208

Teoria Sócio-Histórica 194

V

Violência Intrafamiliar 25, 26, 27, 28, 33, 34, 35

Violência Sexual Infantil 145, 147, 148, 152, 156, 157

