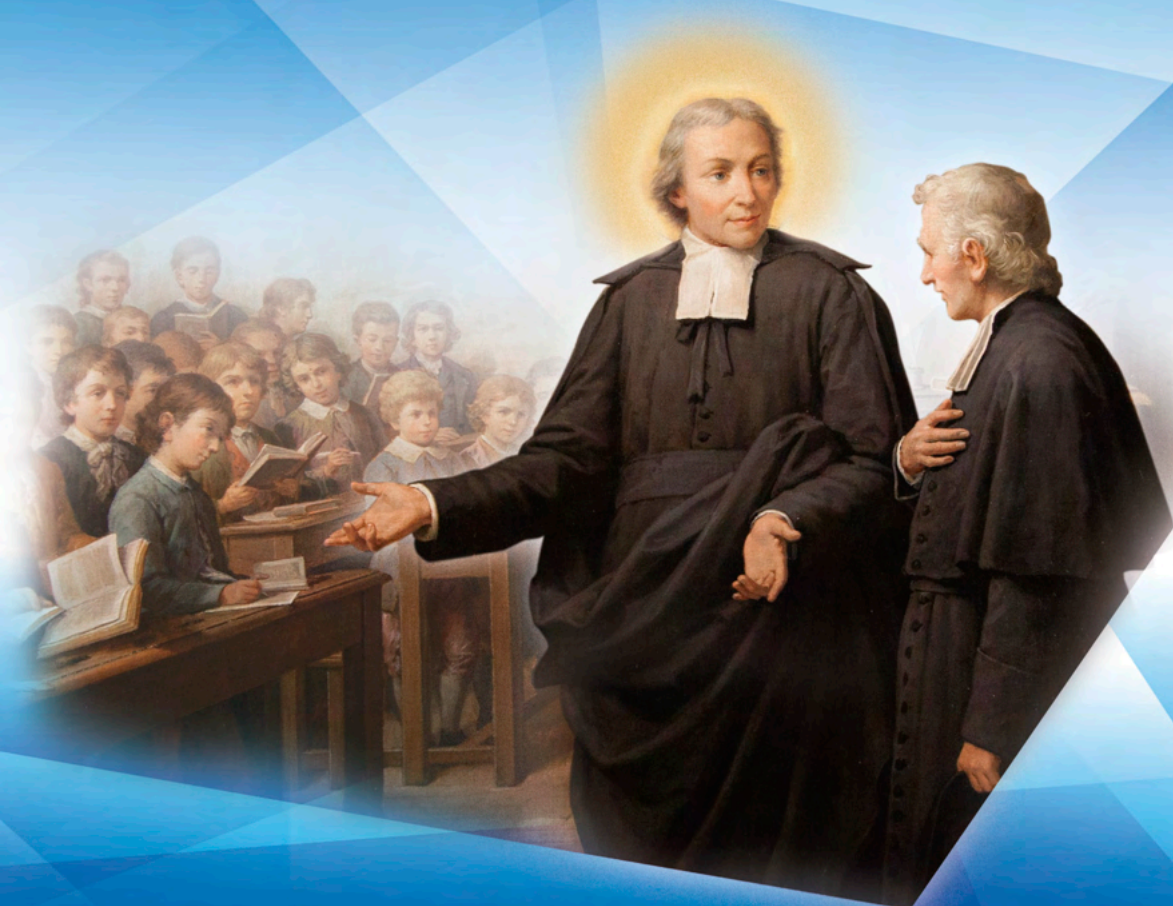


EDUCAÇÃO LASSALISTA: Saberes da prática educativa

ORGANIZADORES

ROBERTO CARLOS RAMOS ★ GIANI WIEBBELLING
KASSIANA BOECK ★ ROSELI SIMONE PINTO ★ ALEXANDRO LIMA



Atena
Editora

Ano 2022

EDUCAÇÃO LASSALISTA: Saberes da prática educativa

ORGANIZADORES

ROBERTO CARLOS RAMOS ★ GIANI WIEBBELLING
KASSIANA BOECK ★ ROSELI SIMONE PINTO ★ ALEXANDRO LIMA



Atena
Editora

Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

São João Batista de La Salle - Flickr

Design da capa

Alexandro Lima

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



Educação Lassalista: Saberes da prática educativa

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Roberto Carlos Ramos
Giani Wibbeling
Kassiana Boeck
Roseli Simone Pinto
Alexandro Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação Lassalista: Saberes da prática educativa / Organizadores Roberto Carlos Ramos, Giani Wibbeling, Kassiana Boeck, et al. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Outros organizadores
Roseli Simone Pinto
Alexandro Lima

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-829-5
DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.295220701>

1. Educação Lassalista. I. Ramos, Roberto Carlos (Organizador). II. Wibbeling, Giani (Organizador). III. Boeck, Kassiana (Organizadora). IV. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



*Na Escola Lassalista,
“(...) as crianças estão aos cuidados dos mestres
desde a manhã até o entardecer,
para que estes possam ensinar-lhes a bem viver”.
(La Salle. Regras Comuns. 1,3).*

APRESENTAÇÃO

Encontramo-nos diante de uma mudança profunda em nossa sociedade. O mundo educacional sente o impacto transformador das pessoas, dos métodos, da gestão e dos valores. A mudança das formas de ensinar e aprender é um imperativo presente e inadiável.

Este livro apresenta 20 artigos, resultado de estudos no contexto escolar que marcam as pautas das mudanças necessárias, escritas e vividas pelos educadores lassalistas. Com temáticas educacionais variadas, objetiva aproximar as convicções teóricas às eficazes experiências e saberes educacionais, tão necessárias à sociedade do conhecimento e da mudança incessante.

Os escritos desta obra estão centrados no potencial dos profissionais da educação, no qual, são imprescindíveis na missão Educativa Lassalista, desafiando-os ao aprofundamento teórico, a partir dos frutos dos saberes vividos no cotidiano escolar, a fim de ser um instrumento de pesquisa para docentes, gestores e estudantes na busca constante de respostas às questões que chamam atenção para a diversidade educativa.

Os autores desta obra são profissionais da educação, que por meio da pesquisa expressam as experiências nos diversos setores do espaço escolar, falando das da própria vivência, transformando em produção intelectual e buscando compartilhar com você, leitor, as suas indagações, percursos e descobertas.

A Missão Educativa Lassalista é a nossa inspiração e herança, que nos vincula à primeira escola de São João Batista de La Salle, em Reims, na França, no ano de 1679, e assim hoje, com todas as pessoas vinculadas ao Colégio La Salle Carmo, de Caxias do Sul/RS, que no seu rico passado de 113 anos de história, somos desafiados a aprimorar as práticas educativas e os fundamentos metodológicos, visando à construção do conhecimento e à formação humana e cristã de crianças e jovens.

Ressaltamos que os saberes da prática educativa, expressos em cada artigo do livro, são ótimos ingredientes que, combinados, produzirão novos conhecimentos e nos inspirarão à dinâmica escolar e a Missão Educativa Lassalista.

Os saberes da prática educativa estão vinculados, especialmente, a uma vivência cotidiana fundante no ato de ensinar e aprender e estão carregadas de distintos conhecimentos, de várias percepções e de concepções de educação e de mundo, gerando uma leitura divergente e fecunda.

Sejam bem-vindos a estas páginas. Esperamos seu olhar curioso se encontrando com as práticas educativas lassalistas, fecundadas de conhecimentos, saberes, vivências e experiências múltiplas, sobretudo esperamos contribuir com a educação de qualidade. Como muito bem disse o grande filósofo Emanuel Kant, “O ser humano é aquilo que a educação faz dele!”

Os autores.

PREFÁCIO

Prefaciando esta obra é viver a experiência de recobrar saberes, legados e sonhos futuros da educação e dos educadores que habitam em nós. Vivemos um novo tempo cronológico e existencial jamais pensado e preparado com a abrupta chegada da pandemia do Coronavírus que forçou a aceleração de processos, modos de existir, de educar e, principalmente, de nos relacionarmos.

Nesse cenário a gestão educacional em diferentes contextos, e em proporções planetárias é provocada a constantes metamorfoses para responder às novas demandas sociais, pessoais e institucionais. O Convite que se impõe convoca-nos a assumirmos nossa adultez respondendo com atitude Antifrágil (TALEB, 2015). Tudo exige, mais que resiliência, adaptabilidade, empoderamento, novos métodos, revisão de processos, e estruturas, de formas de pensar e de trabalhar para responder bem ao que a vida nos pede no momento presente (FRANKL, 2008).

No cenário Educacional a palavra de ordem é reinvenção. Tanto de seus atores quanto de seus métodos, conteúdos e processos. Essa realidade exige mudanças pedagógicas profundas na certeza de que a escola que nos trouxe até aqui, não nos levará adiante caso continuemos a fazer mais do mesmo.

Em meio a tantas janelas de oportunidade que se abrem, em La Salle encontramos um legado inspirador. Em tempos de profundos desafios econômicos, sociais, sanitários e educacionais, ele reinventou a escola para torná-la acessível aos jovens de seu tempo. Hoje ele continua a suscitar interrogações por formas assertivas de responder aos desafios de nosso tempo, em meio a tantas incertezas, e na grande certeza de que mudar é preciso para continuarmos nos reconhecendo educadores. La Salle primeiro faz a experiência de estar com os alunos, de formar professores, de constituir comunidade educativa. Depois, ele sistematiza em seus escritos que continuam nos acompanhando e inspirando na atualidade. Ele faz a experiência com os seus, depois a sistematiza. Esta obra também segue este princípio ao trazer a sistematização de vivências tão atuais, relevantes e marcadas por um tempo existencial profundo e carente de mais tempo para experimentar e não somente vivenciar periféricamente oportunidades que a vida nos propicia para, de fato, estarmos juntos. (BENJAMIN, 1993).

Esta é a era da busca por pessoas que inspiram. Portanto, a recuperação do *Storitelling* legitima-se no mundo atual que busca referenciais para a construção de trilhas existenciais. Nos professores almejamos pessoas que educam pelo saber fazer, pelo ser e pelo conviver além do saber. Ou seja, para além de um conteúdo a comunidade educativa exige, na figura dos educadores, pessoas com história de vida inspiradora, portadora de esperança, sinalizadora de princípios e valores que projetam luzes e mentorias para que os educandos organizem suas trilhas de vida.

Portanto, esta obra nos reúne junto a um grande propósito de educar para a vida. Mais que um *slogan*, é um grande compromisso com a formação das novas gerações. Tal propósito constrói-se na missão que se reinventa, na fidelidade criativa, para continuar a dar respostas às necessidades que se apresentam, de toda ordem, especialmente nestes tempos pandêmicos.

Tal propósito é vivido nesta época que exige a integração de saberes. A aproximação da verdade, o avanço no conhecimento se dá pela colaboração de diversos saberes, dentre eles, o saber fazer e o saber ser e conviver não somente entre humanos mas com a casa Comum (FRANCISCO, 2015).

Estamos ainda vivendo uma educação imersa na travessia pandêmica que exige uma reorganização estética de nossos espaços. Dentre eles, o conceito de sala de aula consolida-se no sentido amplo, seja pelo mundo da virtualidade, da integração com a cidade, com os espaços públicos, sociais, com os espaços privados, entre tantos outros que possibilitam a experiência do aprender.

Para continuar nesta Arena Existencial precisamos desenvolver Habilidades do Futuro que já chegou. Algumas já se mostram claramente. Outras ainda estamos por desenvolver. A exemplo do segundo e terceiro idioma, da alfabetização digital, da produção de conteúdos digitais, além de simples usuários destes, do trabalho colaborativo, da inovação, do pensamento criativo e empreendedor que nos ocupam no momento, legitima-se a pergunta: Que competências aguardam o profissional do futuro? Como podemos educar para um amanhã que já chegou e que ao mesmo tempo encanta, se mostra, se esconde, se anuncia, se denuncia e silencia?

As Competências Educacionais que nos trouxeram até aqui para resolver as grandes questões da humanidade, serão as mesmas que nos levarão daqui para frente? Os indicadores que até então balizam a qualidade educacional nos standards governamentais e não governamentais, continuarão a nos guiar para a educação que queremos?

Em meio a um mundo de incertezas a cooperação mostra-se caminho viável. Nela, as hélices educativas recuperam seu valor no conceito de educação para a vida. Ao recuperarmos as hélices, estamos nos referindo à educação em rede, colaborativa. Esta que integra escolas com governos, empresas, comunidades, enfim, todos os atores sociais. Não se forma para a vida sem considerar estes campos laboratoriais que fomentam competências urgentes e necessárias para a vida que queremos.

Outra certeza de que nos acompanha é a coabitação num mundo híbrido quanto ao uso de novas tecnologias educacionais. Sermos digitais fará, ou já faz parte de nossos processos de identificação, de reconhecimento, de existir em educação. Não temos possibilidade de regredir a um mundo analógico, a um mundo que funcionou por séculos pautado basicamente na presencialidade. Agora, habita em nós o imperativo híbrido que faz a vida ganhar fluxo. Portanto, o presente e o futuro já estão grávidos de novos métodos educativos em que imperam ferramentas digitais que mesclam presencialidade

e virtualidade. Cada vez mais, nossas experiências estarão carregadas dessa realidade.

Outra pergunta importante que continua a trabalhar em nós, neste mundo de metamorfoses, é pelo conceito de Educação de Qualidade nos tempos atuais? Que educação vem responder com maior assertividade as demandas da vida e do mercado de forma mais integral e integradora? Mesmo na fragilidade da resposta, temos indicadores que nos remetem à resolução de problemas reais, ao atendimento dos objetivos do desenvolvimento sustentável conforme (ONU, 2021), dentre outros.

Independentemente dos rumos e tendências educacionais do presente, não questionamos a necessidade do cultivo da Pedagogia do Cuidado de si e do outro. Este cuidado transcende o mero saber, o julgar, a estrita análise ou solução parcial de um problema ou situação existencial. Ele exige o cuidado com a vida em sua plenitude. Cuidado das pessoas, das diferentes manifestações de vida no planeta. Toda nossa partilha, vivências e experiências participam de nosso legado educacional. Não educamos para o imediato, nem para doarmos coisas, mas sim para ficarmos nas pessoas, com nossa acolhida, nossos valores, nossas formas de viver e conviver.

E o futuro da educação? Os desafios são muitos. As possibilidades também. Como La Salle reinventou a educação para que ela respondesse com fidelidade e criatividade aos problemas de sua época, somos convidados à mesma reinvenção. Ou seja, a educação da atualidade precisa se posicionar, com criatividade, inovação e empreendedorismo. Responder aos gargalos pessoais, sociais e institucionais para fidelizar-se é condição necessária e imprescindível para a mudança das pessoas que farão a mudança do mundo que temos para o mundo que queremos.

Creio que nosso futuro educacional está no equilíbrio do hibridismo, aliando novas tecnologias, inteligência artificial com inclusão humana, grande desafio para uma realidade tão desigual entre países pobres, em desenvolvimento e ricos. Pouco adiantará mergulharmos no mundo digital se não fizermos processo de educação e cultura da inclusão num contexto onde o acesso digital é brutalmente desigual e excludente.

Vivenciar o sonho de construirmos uma cidade educadora, onde todas as forças se unem para o bem-estar e qualidade de vida para todos é possível. Acreditemos: grandes coisas são possíveis quando na coletividade encontramos as melhores soluções para nossas dores pessoais, sociais e institucionais. Que a leitura das experiências registradas por educadores, nesta obra, ajude-nos a reinventar a educação no contexto do Pacto Global capitaneado pelo Papa Francisco (ORTIZ, 2020).

Prof. Dr. Paulo Fossatti
Reitor - Universidade La Salle

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. (1993). **La metafísica de la juventud**. Barcelona: Paidós.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Laudato Si' Do Santo Padre Francisco Sobre O Cuidado Da Casa Comum**. Vaticano, 2015. https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_po.pdf. Acesso em: 04 maio 2021.

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Tradução Walter O. Schlupp & Carlos C. Aveline. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.

ONU. Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Nações Unidas, 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 25 out. 2021.

ORTIZ, Juan Antonio Ojeda; GARCÍA, Manuel Jesús Ceballos; RAMOS, Beatriz Ramírez. **Luces para el Camino: Pacto Educativo Global**. União Européia: OIEC, 2020. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/08/LIBRO-PACTO-EDUCATIVO-GLOGAL-OIEC-1.pdf> Acesso em: 25 jul. 2021.

TALEB, Nassim Nicholas. **Antifrágil**. Tradução Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: Best Business, 2015.


SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

EDUCAÇÃO, EDUCADOR E EDUCANDO LASSALISTA: LEITURA A PARTIR DOS ESCRITOS DE SÃO JOÃO BATISTA DE LA SALLE

Roberto Carlos Ramos


William Mallmann

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2952207011>

CAPÍTULO 2..... 11

EDUCAÇÃO LASSALISTA: MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES AO LONGO DOS SÉCULOS


Daniela Pelissari

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2952207012>

CAPÍTULO 3..... 17

EVOLUÇÃO DA COMUNICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR E DA IGREJA EM TEMPO DE PANDEMIA


Paulo Roque Gasparetto

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2952207013>

CAPÍTULO 4..... 28

LA SALLE CARMO: HISTÓRIA, IDENTIDADE E LEGADO PARA A CIDADE DE CAXIAS DO SUL/RS


Alexandro Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2952207014>

CAPÍTULO 5..... 40

ASPECTOS ARQUITETÔNICOS DO COLÉGIO LA SALLE CARMO


Táisa Festugato

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2952207015>

CAPÍTULO 6..... 49

UM COLÉGIO CATÓLICO PARA MENINOS EM CAXIAS DO SUL/RS: HISTÓRIA DO COLÉGIO DO CARMO (1908 – 1933)


Vanessa Lazzaron







 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2952207016>








CAPÍTULO 7..... 58

A REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO DE CONVIVÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO COLÉGIO LA SALLE CARMO

Rosane Lucena

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.2952207017>

CAPÍTULO 8.....	66
INDICADORES DE QUALIDADE DE EDUCAÇÃO NO COLÉGIO LA SALLE CARMO	
Roberto Carlos Ramos	
Francine Abreu Guerra	
Wanderson Frigotto Fernandes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.2952207018	
CAPÍTULO 9.....	78
IMPACTOS DOS PROJETOS EDUCACIONAIS DA UNESCO (PEA) NO LA SALLE CARMO	
Roberto Carlos Ramos	
Francine Abreu Guerra	
Wanderson Frigotto Fernandes	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.2952207019	
CAPÍTULO 10.....	90
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DA GESTÃO PEDAGÓGICA	
Adriana Steinmetz	
Giani Wiebbelling	
Liane Kolling	
Rosane Lucena	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.29522070110	
CAPÍTULO 11.....	104
A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: UM OLHAR A PARTIR DA EQUIPE DIRETIVA DO COLÉGIO LA SALLE CARMO	
Adriana Steinmetz	
Cristiane Spindler Feldens	
William Mallmann	
Roberto Carlos Ramos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.29522070111	
CAPÍTULO 12.....	118
SOU LA SALLE CARMO: EXPERIÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO E MARKETING DE RELACIONAMENTO	
Tácia Stringhi	
William Mallmann	
Alexandro Lima	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.29522070112	
CAPÍTULO 13.....	130
A IMPORTÂNCIA DE ENSINAR A HABILIDADE ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA	
Paola Rossi Menegotto	
Samira Dall Agnol	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.29522070113	

CAPÍTULO 14	146
A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLINGUÍSTICA PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
Janis Moreira de Freitas	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.29522070114	
CAPÍTULO 15	156
AS FRAGILIDADES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA ESCRITA	
Simone De Mozzi de Castilhos	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.29522070115	
CAPÍTULO 16	166
O TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE A PRÁTICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Michelle Michelon Sancigolo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.29522070116	
CAPÍTULO 17	174
A PLASTICIDADE CEREBRAL E A APRENDIZAGEM	
Juliete Fernanda Facchin	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.29522070117	
CAPÍTULO 18	185
A PAISAGEM SONORA COMO ELEMENTO AFETIVO NO AMBIENTE ESCOLAR	
Laura Cardozo Perozzo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.29522070118	
CAPÍTULO 19	195
O SOM E O SENTIDO: A MÚSICA COMO FERRAMENTA PARA UMA EDUCAÇÃO MAIS SENSÍVEL E CRIATIVA NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19	
Miraci Jardim Alves	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.29522070119	
CAPÍTULO 20	202
AMOROSIDADE E DIALOGICIDADE NO CONVIVER: O PAPEL DA EMOÇÃO E DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Karlani Machado	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.29522070120	
SOBRE OS ORGANIZADORES	205

AS FRAGILIDADES NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA ESCRITA

Data de aceite: 01/12/2021

Simone De Mozzi de Castilhos

Pedagoga formada pela Universidade de Caxias do Sul – UCS, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade da Serra Gaúcha – FSG, especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade La Salle Caxias, professora dos anos iniciais no Colégio La Salle Carmo de Caxias do Sul/RS

“A educação quando voltada efetivamente para os aprendizes, busca o acompanhamento do aluno na construção do seu conhecimento. Toda equipe - escola, professores, coordenadores, diretores e os próprios pais - precisa acompanhar o processo ensino-aprendizagem e compreender as dificuldades de aprendizagem auxiliando o aluno, a fim de superá-las.”

1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata-se de um artigo baseado em estudos bibliográficos e aborda algumas das dificuldades enfrentadas pelas crianças para adquirir habilidades relacionadas à escrita. O trabalho visa a uma leitura da dislexia, disortografia e disgrafia buscando compreendê-las, caracterizando e apontando alternativas de ajuda para os indivíduos que as

enfrentam.

Para realização desta investigação, buscou-se referências de diversos autores como: Wallon (1992), Piaget (1997), Vygotsky (2003), Leal e Nogueira (2011), La Taille (1992), Balestra (2007), Stolz (2011), Pereira (2009) e em sites de psicopedagogia, dentre outros.

Em um tópico, será analisado o processo de desenvolvimento da aprendizagem baseado nas contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon. Já no segundo tópico, dar-se-á ênfase para o esclarecimento sobre as dificuldades de aprendizagem desmistificando as dúvidas que envolvem cada tipo de transtorno. Em seguida, define-se o que é a dislexia, disortografia e disgrafia apontando as características e as peculiaridades de cada problema.

Em uma terceira parte, realizar-se-á a apresentação de algumas alternativas para o tratamento das dificuldades na aquisição da leitura e da escrita. Também serão apontadas sugestões de como lidar com esses problemas e orientações específicas para auxiliar indivíduos com dislexia, disortografia e disgrafia.

A última parte deste artigo traz as considerações finais em que se destaca o papel do educador na identificação desses problemas, conduzindo de forma adequada sua prática pedagógica no intuito de ajudar os indivíduos que apresentem dificuldades de aprendizagem.

2 | APRENDIZAGEM SEGUNDO PIAGET, VYGOTSKY E WALLON

São vários os conceitos que definem o que é a aprendizagem: resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente (físico e social); processo que ocorre no Sistema Nervoso Central (SNC); processo de mudança de comportamento; produto da experiência, entre outros. Analisaremos neste capítulo o desenvolvimento da aprendizagem à luz dos estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon.

Os estudos sobre o indivíduo em seus processos de construção do conhecimento fazem parte dos estudos de Piaget. Na busca da compreensão do desenvolvimento da inteligência, as contribuições piagetianas são de extrema valia. Para Balestra (2007, p. 20) “[...] suas pesquisas em tomo da formação e desenvolvimento de estruturas mentais da criança permitiram que a prática pedagógica se adequasse melhor às condições biopsíquicas do aluno”.

Para Piaget, a vida afetiva e a vida cognitiva, apesar de diferentes, são indissociáveis. O aluno precisa vivenciar sentimentos para raciocinar e compreender usando as afecções “[...] o ato de Inteligência pressupõe, pois, uma regulação energética interna (interesse, esforço, facilidade, etc.) [...]” (PIAGET apud SEBER, 1997, p. 215).

Ao analisar as obras de Piaget, Seber (1997) destaca que:

Certamente a afetividade ou sua privação podem ser a causa de aceleração ou atraso no desenvolvimento cognitivo [...] mas isso não significa que a afetividade engendre, nem mesmo que modifique, as estruturas cognitivas, cuja necessidade permanece intrínseca. De fato, os mecanismos afetivos e cognitivos permanecem sempre indissociáveis, se bem que distintos, e isso é evidente se uns dependem de uma energética, e outros, de uma estrutura [...] (SEBER, 1997, p. 2015)

Mesmo sendo essencial, a afetividade por si só não explica a construção da inteligência. Para Piaget, o sujeito estabelece uma ação de troca com o meio, o qual pressupõe duas dimensões: a assimilação e a acomodação que colocam o indivíduo em processo contínuo de desequilíbrios, fazendo-o construir progressivamente o conhecimento.

Pode-se inferir ainda que toda criança é única tanto no seu aprender como no seu não aprender. Os aprendizes são diferentes, por isso não podemos ensinar a todos da mesma maneira.

De acordo com Metring no artigo “Neuropsicologia na Escola” (2012, p. 46-47)

O professor precisa conhecer informações sobre áreas do cérebro mais aptas para receber determinados estímulos. As crianças na idade de 7-8 anos, por exemplo, apresentam maior facilidade no aprender fazendo, ou seja, vivenciando através do lúdico. Mais adiante, nos 9-10 anos de idade a aprendizagem ocorre pensando no que fazemos. E, mais adiante, já no início da adolescência surge o interesse por questões mais subjetivas.

Outro ponto relevante nos postulados de Piaget são os estágios de desenvolvimento. Lakomy (2008, p. 33 a 37) explica que Piaget privilegia a maturação biológica em que o

desenvolvimento humano obedece a uma sequência. Ou seja, as crianças atravessam os estágios do desenvolvimento sempre na mesma ordem, contudo o ritmo de cada indivíduo pode ser diferente.

Estas etapas do desenvolvimento cognitivo, segundo Piaget são: estágio sensório-motor (0-2 anos), estágio pré-operatório (2-7 anos), estágio das operações concretas (7-13 anos) e operatório formal (13 anos em diante).

As atividades propostas em sala de aula devem levar em consideração a fase do desenvolvimento cognitivo do aluno e sua realidade e não podem ser muito fáceis, mas também não muito difíceis. A condição ideal é que a criança esteja em condições de assimilar, do contrário, o conteúdo não lhe despertará interesse.

Já Vygotsky (apud LA TAILLE, 1992, p. 11), propôs a construção de uma nova psicologia, fundamentada no materialismo histórico e dialético. Aprofundou seus estudos sobre o funcionamento dos aspectos cognitivos, mais precisamente as funções mentais e a consciência.

Alguns dos principais pressupostos defendidos por Vygotsky são a mediação, a linguagem e o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), entendida como a distância entre o desenvolvimento real da criança e o seu desenvolvimento potencial.

Na obra “Psicologia Psicopedagógica” (2003, p.114-117), Vygotsky caracteriza o comportamento como um processo de interação entre o organismo e o meio ambiente. Segundo ele, os sentimentos e emoções são precedidos por um estímulo ou causa externa ou interna, não podendo surgir sozinhos. Para ele, a aprendizagem só é possível à medida que se baseia no próprio interesse da criança.

Vygotsky salienta que o ponto de partida para educação é a criança ser guiada pelos seus interesses, mas destaca que o professor tem um papel importante nesse processo, pois é ele quem intervém ativamente nas inclinações naturais da criança, apoia e estimula.

Segundo o autor

[...] o professor se imiscui (envolver-se) nos processos do curso dos interesses infantis. [...] Sua norma sempre será: antes de explicar: interessar; antes de obrigar a agir: preparar para esta ação; antes de apelar às reações, preparar a orientação; antes de comunicar algo novo: provocar a expectativa do novo. (VYGOTSKY, 2003, p. 132)

É possível observar na análise do referencial teórico de Wallon, Piaget e Vygotsky que os outros dão valor e destaque para o aspecto emocional e afetivo na construção do conhecimento. As aquisições cognitivas dependem do interesse da criança em aprender o novo e a afetividade do professor garante o avanço cognitivo do educando.

Já Wallon desenvolveu, entre as décadas 1950 e 1960, a teoria psicogenética que privilegia a dimensão afetiva no processo de aprendizagem. As contribuições dessa teoria são significativas tanto no desenvolvimento pessoal quanto cognitivo do sujeito. Sua teoria destaca que desde os primeiros anos de vida afetividade e inteligência desenvolvem-se

juntas no indivíduo.

O desenvolvimento da criança na infância passa por momentos de predominância ora do afetivo ora do cognitivo. Como essas duas dimensões são articuladas, afetividade e cognição dependem uma da outra para evoluírem.

Os estudos de Wallon defendem a interação da criança com o meio para desenvolver seus aspectos, afetivos, sociais e intelectuais. A troca de experiências no grupo que convive auxiliará a criança na aprendizagem social e na tomada de consciência sobre sua própria personalidade.

Lakomy (2008, p. 69) destaca também que é preciso respeitar as necessidades cognitivas e afetivas da criança para que os conhecimentos apresentados sejam assimilados mais tarde.

3 | DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: DISLEXIA, DISGRAFIA E DISORTOGRAFIA

Os obstáculos que surgem no processo de aquisição da aprendizagem e que interferem no desempenho escolar do aluno incitam professores, psicólogos e psicopedagogos a analisar/avaliar características psicológicas reveladas pela criança, identificando-as como limitações de cunho cognitivo ou emocional.

De acordo com Kirk

Uma dificuldade (ou distúrbio) de aprendizagem refere-se a um atraso, desordem ou retardo do desenvolvimento em um ou mais processos da fala, leitura, escrita, aritmética ou outro resultado escolar do sujeito causado por uma desvantagem psicológica devido a uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios emocional ou comportamental. (apud LEAL e NOGUEIRA p. 53)

As dificuldades de cunho social, cultural ou emocional estão intimamente ligadas ao fato que aconteceu. A separação de pais, mudança para outra escola, utilização de métodos diferentes, falta de autonomia, “pressão”, expectativa dos pais e discórdia parental são alguns dos exemplos de fatos e não podem ser negligenciados ao se investigar o problema do educando.

Outro aspecto considerável de ser destacado é a distinção entre dificuldades de aprendizagem e dificuldades na aprendizagem. Enquanto as primeiras referem-se aos distúrbios no aprender, as dificuldades na aprendizagem dizem respeito ao fracasso relacionado à compreensão de algum conteúdo escolar em específico.

A partir do referencial teórico analisado, é importante considerar também que as crianças com dificuldades de aprendizagem nem sempre passam pelos estágios de desenvolvimento no mesmo ritmo que outras crianças, ocasionando, muitas vezes, fragilidades no seu aprender.

Por isso, a educação quando voltada efetivamente para os aprendizes, busca o acompanhamento do aluno na construção do seu conhecimento. Toda equipe - escola,

professores, coordenadores, diretores e os próprios pais - precisa acompanhar o processo ensino-aprendizagem e compreender as dificuldades de aprendizagem auxiliando o aluno, a fim de superá-las.

As autoras Leal e Nogueira (2011, p. 52-53) destacam que os principais problemas de aprendizagem mais comuns na atualidade são: dislexia, dislalia, disfasia, disortografia e discalculia e os Transtornos de Déficit de Atenção (TDAH). Neste capítulo, serão abordados com ênfase os problemas que envolvem especificamente a leitura e a escrita: a dislexia, a disgrafia e a disortografia.

3.1 Dislexia

Etimologicamente, dislexia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “lexia” (leitura, reconhecimento das palavras). O site da Associação Brasileira de Dislexia - (ABD) apresenta como atual a seguinte definição para a dislexia:

Atual definição de 2003: Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica. É caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e por dificuldade na habilidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades resultam tipicamente do déficit no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas consideradas na faixa etária.

Nesse transtorno, a criança apresenta dificuldades na correspondência entre os símbolos gráficos e os fonemas. O indivíduo disléxico tem dificuldade na leitura escrita e sua grafia apresenta muitos enganos ortográficos. É difícil ler/ pronunciar em voz alta palavras novas, incomuns ou desconhecidas de seu vocabulário. Muitas vezes, a criança acaba substituindo ou inventando palavras. Os avanços no processo de aquisição das habilidades de leitura ocorrem de forma lenta.

De acordo com Leal e Nogueira (2011 p. 79) os principais sinais e sintomas da dislexia são: inversão de letras com grafia similar: b/p, d/p, d/q, b/q, b/d, n/u, a/e; inversões de sílabas: em/me, sol/los, las/sal, par/prá; adições ou omissões de sons: casa = casaco, prato = pato. Além disso, ao ler, a criança pula linha ou volta para a anterior, a leitura é bastante lenta e realiza soletração defeituosa: lê palavra por palavra, sílaba por sílaba, ou reconhece letras isoladamente sem poder ler.

Esse distúrbio na leitura, que também interfere na escrita, geralmente é detectado por professores ou pais a partir da alfabetização. Trata-se de um distúrbio específico de aprendizagem, um dos mais difíceis e complexos de diagnosticar, sendo necessária uma avaliação de uma equipe multidisciplinar composta por médico neurologista, psicopedagogo, psicólogo e fonoaudiólogo.

Ainda de acordo com a ABD deve-se atentar e reconhecer o fato que muitos indivíduos com dislexia têm também deficiência em outras áreas cognitivas e acadêmicas como atenção, soletração e expressão escrita.

3.2 Disgrafia

A etimologia da palavra disgrafia explica-a: “dis” (desvio) + “grafia” (escrita) designa esta dificuldade como problema de execução gráfica na escrita das palavras. Segundo Leal e Nogueira a disgrafia é

falha no processo do desenvolvimento ou da aquisição da escrita. Está relacionada a uma disfunção na interação entre dois sistemas cerebrais, que permitem que a pessoa transforme uma atividade mental em linguagem escrita. (AUTORES, 2011, p. 75)

O processo evolutivo da escrita segundo Ciasca (*apud* LEAL e NOGUEIRA, 2011 p. 74 e 75) perpassa três fases distintas: a fase pré-caligráfica com traços, tremidos e desordenados; a fase caligráfica, na qual o indivíduo é capaz de escrever mais rápido e já possui um estilo de escrita; e por fim, na fase pós-caligráfica, em que acontece a automação da escrita.

Sabe-se que para produzir uma escrita, é necessária uma tomada de decisões sobre converter sons em letras. Porém, para algumas pessoas, é bastante difícil fazer essa conversão.

A partir do processo de alfabetização, as alterações na escrita ligadas a problemas perceptivos motores, traços pouco precisos na escrita, escrita desorganizada, lenta e pouco legível são alguns aspectos que devem ser observados, pois podem indicar casos de disgrafia.

A pessoa que apresenta disgrafia apresenta nível intelectual adequado, mas não consegue produzir uma escrita aceitável e totalmente compreensível. As principais causas desse obstáculo na aprendizagem são falhas perceptuais no processamento de informações e podem ser de origem auditiva ou visual.

Referente à classificação dos tipos de disgrafia, percebe-se que os autores (psicopedagogos e psicomotricistas) sugerem diversas formas de organizar esse problema. Dentre as várias classificações destacam-se:

- a) disgrafia motora: (discaligrafia): a criança consegue falar e ler, mas encontra dificuldades na coordenação motora fina para escrever as letras, as palavras e os números, ou seja, vê a figura gráfica, mas não consegue fazer os movimentos necessários para escrever;
- b) disgrafia perceptiva: não consegue fazer relação entre o sistema simbólico e as grafias que representam os sons, as palavras e as frases. Possui as características da dislexia sendo que essa se associa à leitura, enquanto a disgrafia está relacionada especificamente à escrita.

3.3 Disortografia

Diz respeito à escrita, entretanto está intimamente ligada à leitura. Sabemos que a leitura precede a escrita e, quando há falhas ou dificuldades na construção da sintaxe oral

a sintaxe escrita é afetada.

A nomenclatura “disortografia” deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “orto” (correto) + “grafia” (escrita), e designa uma dificuldade de aprendizagem em que o indivíduo escreve fazendo muitas trocas ortográficas. Esses erros comprometem a escrita da palavra, entretanto, ao contrário da disgrafia, não apresentam problemas no traçado da letra.

As dificuldades, de acordo com Pereira (2009, p. 9), “[...] centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos.”

A criança que apresenta disortografia é incapaz de transcrever corretamente a linguagem falada. Leal e Nogueira (2011 p. 77) atentam para o fato que trocas ortográficas e confusões de letras são normais no processo de alfabetização. Entretanto, no decorrer das séries iniciais, com o estudo mais acentuado da ortografia, a criança vai adequando sua escrita à norma culta. Caso isso não ocorra, o professor deve atentar para um possível caso de disortografia.

Alguns dos exemplos de disortografia são: troca de letras que se parecem sonoramente: faca/vaca, chinelo/jinelo, porta/borta; a confusão de sílabas (encontraram/encontrarão); adições de sílabas (ventilador) ou omissões de letras (cadeira/cadera). Pode ocorrer ainda a fragmentação de palavras (em sair, a noitecer); inversões: pipoca/picoca ou ainda junções (No diaseguinte, sairei maistarde).

4 | TRATAMENTO E ORIENTAÇÕES PARA AS DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA

Frente ao que se explanou sobre as dificuldades na construção do conhecimento da leitura e da escrita, faz-se necessário orientar e sugerir alternativas e propostas de intervenção a fim de auxiliar o aluno a potencializar a sua aprendizagem.

Sabe-se que a grande maioria dos casos de dificuldades de aprendizagem, geralmente, é percebida pelos professores que interagem diariamente com o aluno. Por isso, compete aos educadores compreender as dificuldades dos alunos na aprendizagem e aprender a gerenciar e lidar com os fatores emocionais, para que haja diminuição dos problemas de aprendizagem. Além disso, juntamente com a equipe responsável pelo setor pedagógico da escola, é preciso fazer os encaminhamentos aos profissionais adequados para atender à criança.

Para analisar as fragilidades que ocorrem na aprendizagem, é de fundamental importância a compreensão dos processos de desenvolvimento da inteligência na criança, o entendimento do processo de aquisição da leitura e escrita e a relação entre o educando e seu ambiente de aprendizagem.

A análise de cada aspecto contribui para o tratamento das dificuldades no aprendizado, entretanto, requer o acompanhamento de profissionais qualificados que

realizem a avaliação e a intervenção adequadas a cada caso.

O que se propõe em comum aos indivíduos que apresentem qualquer um dos distúrbios citados nesse trabalho é uma ação pedagógica em que educador e criança tenham vínculos afetivos, pois a boa relação, os elogios e os estímulos constantes garantem sempre melhoras na aprendizagem, baseados nas vivências diárias em sala de aula.

Em geral, o psicopedagogo é a referência principal na intervenção de problemas relacionados ao aprender. Na ação clínica, o olhar psicopedagógico pode identificar as características pessoais da criança, bem como as características resultantes da ação pedagógica, já que a relação professor-aluno é o fio condutor na construção da aprendizagem. A partir disso, elaboram-se as hipóteses para a dificuldade apresentada e constrói-se uma proposta de intervenção. Contudo existem também diversas orientações específicas sobre como ajudar os indivíduos “portadores” de dislexia, disgrafia e disortografia.

A partir das leituras realizadas, a criança que apresenta dislexia necessita do atendimento individual e frequente de um psicopedagogo e fonoaudiólogo. Para o tratamento, orienta-se, basicamente, o treino da memória imediata e da percepção visual e auditiva; atividades multissensoriais, cumulativas e sistemáticas e utilização do método fônico.

Depois de feito o diagnóstico, o dislético necessita da intervenção de um profissional de psicopedagogia e, nesse processo, é importante observar que o dislético sempre contorna suas dificuldades, encontrando seu caminho. Ele responde bem a situações que possam ser associadas a vivências concretas e aos múltiplos sentidos. O dislético também tem sua própria lógica, sendo muito importante o bom entrosamento entre profissional e paciente.

Com relação à disortografia, LEAL e NOGUEIRA (2011 p. 77) propõem aos professores ou profissionais que trabalhem com crianças que apresentam disortografia a utilização de atividades de consciência fonológica ortográfica e morfológica e exercícios de soletração.

Por apresentar muitos erros na escrita, é comum o professor apontar inúmeras correções. A respeito disso, Condemarin e Medina (2005, p. 67), apontam que “[...] as excessivas correções ortográficas acabam levando o aluno a empobrecer seus escritos para evitar correr o risco de cometer muitos erros que serão sancionados pelo professor”.

Nesses casos é importante valorizar as produções orais, diferenciar erros de ortografia das falhas de compreensão, conscientizar o aluno de seu problema e orientá-lo a usar o dicionário nas suas dúvidas ortográficas.

O tratamento da disgrafia requer estimulação linguística global e um atendimento individualizado complementar à escola. Em seus estudos, Leal e Nogueira (2011 p. 76) destacam como importantes para intervenção na disgrafia os métodos de relaxamento global, reeducação grafomotora, reeducação da letra e exercícios de aperfeiçoamento.

Assim como no caso da disortografia, os professores, na avaliação escolar, devem

dar mais ênfase à expressão oral, sempre que possível elogiar o aluno e evitar repreendê-lo mesmo que ainda não tenha um desempenho satisfatório. Outro aspecto relevante e simples de ser observado diz respeito ao uso de canetas vermelhas na correção de provas e cadernos, as quais devem ser evitadas.

Importante lembrar que os vínculos afetivos permeiam a aprendizagem por intermédio das interações sociais, direcionam a motivação, provocam o interesse do indivíduo e despertam sentimentos próprios, contudo, não podem modificar as estruturas cognitivas. Escott (2004) cita Piaget:

Certamente a afetividade ou sua privação podem ser a causa da aceleração ou atraso no desenvolvimento cognitivo (...) De fato, os mecanismos afetivos e cognitivos permanecem sempre indissociáveis se bem que distintos, e isso é evidente se uns dependem de uma energética e outros de estruturas (PIAGET, 1973, p. 47)

Por fim, reforça-se o poder de conduzir esses problemas de aprendizagem pela via do afeto, já que conforme evidenciado por Piaget, Vygostky e Wallon, a inteligência e a afetividade são indissociáveis nos processos de aquisição da aprendizagem.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho foram apresentadas diversas considerações sobre o desenvolvimento da inteligência humana e as dificuldades que podem ocorrer no processo de aquisição da leitura e escrita. Deu-se destaque especial à dislexia, à disortografia e à disgrafia e suas especificidades.

Para garantir que a criança assimile o conhecimento a ser mediado, o professor precisa instigar o aluno, motivá-lo e acompanhá-lo nas suas conquistas, elogiando-o mesmo quando o desempenho ainda não é satisfatório, a fim de promover o afeto, o professor estará ligando a situação exterior ao nível de construção das estruturas da criança.

Diante do que foi apresentado, foi possível perceber que convém ao educador investir na sua capacitação para que consiga diagnosticar problemas específicos na leitura e na escrita e auxiliar os alunos a superar tais dificuldades adequando a sua prática pedagógica.

Compreendeu-se também a importância de realizar os encaminhamentos necessários para que o indivíduo receba a avaliação de uma equipe multidisciplinar ou por profissionais especializados (médico neurologista, psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, psicomotricista).

Em suma, os aprendizes que apresentam obstáculos no seu aprendizado, necessitam de um olhar especial e ajuda para que, apesar dos seus problemas, sua aprendizagem possa ser potencializada e obtenha êxito nos estudos.

Conclui-se dizendo que, enquanto professores, construímos a cada dia, a certeza da necessidade da flexibilidade e do afeto na acolhida de cada sujeito.

REFERÊNCIAS

ABD-Associação Brasileira de Dislexia www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/ acesso em: 3 de jul.2021

BALESTRA, Maria Marta Mazaro. **Psicopedagogia em Piaget**: uma ponte para educação da liberdade. Curitiba: IBPEX, 2007.

CONDERIM, Mabel. MEDINA, Alejandra. **Avaliação Autêntica**: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ESCOTT, Clarice M. **Interfaces entre a psicologia clínica e institucional**. Novo Hamburgo: Feevale, 2004.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Sumus, 1992.

LEAL, Daniela; NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Dificuldade de aprendizagem**: um olhar psicopedagógico. Curitiba: IbpeX, 2011.

METRING, Roberte. **Neuropsicologia na Escola**. Revista Psique, São Paulo, ano 6,nº 80 p. 44-50, agosto de 2012.

PEREIRA, R. S. (2009). **Dislexia e Disortografia** - Programa de Intervenção e Reeducação (vol. I e II). Montijo: You! Books.

SEBER, Maria da Glória. **PIAGET**: O Diálogo com a Criança e o Desenvolvimento do Raciocínio. São Paulo: Scipione, 1997.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. 5.ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

VYGOTSKY, Liev Seminovich. **Psicologia Psicopedagógica**/ Liev Seminovich Vygotsky; trad: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da Linguagem escrita**: questões Clínicas e educacionais. Artmed, 2003.

A **Educação Lassalista: Saberes da prática educativa**, remete aos escritos de São João Batista de La Salle, fundador da obra Lassalista, em Reims, na França, no ano de 1679, e assim hoje, com todos os educadores do Colégio La Salle Carmo, de Caxias do Sul/RS, que no seu rico passado de 113 anos de história, são desafiados a aprimorar as práticas educativas e os fundamentos metodológicos, visando à construção do conhecimento e à formação humana e cristã de crianças e jovens.

Os saberes da prática educativa, expressos em cada artigo, são ótimos ingredientes que, combinados, produzirão novos conhecimentos e inspirarão à dinâmica escolar, a Missão Educativa Lassalista e a educação de qualidade.

A **Educação Lassalista: Saberes da prática educativa**, remete aos escritos de São João Batista de La Salle, fundador da obra Lassalista, em Reims, na França, no ano de 1679, e assim hoje, com todos os educadores do Colégio La Salle Carmo, de Caxias do Sul/RS, que no seu rico passado de 113 anos de história, são desafiados a aprimorar as práticas educativas e os fundamentos metodológicos, visando à construção do conhecimento e à formação humana e cristã de crianças e jovens.

Os saberes da prática educativa, expressos em cada artigo, são ótimos ingredientes que, combinados, produzirão novos conhecimentos e inspirarão à dinâmica escolar, a Missão Educativa Lassalista e a educação de qualidade.