Data de publicação: 10 de dezembro de 2020

ISSN: 2675-4193

SL EDUCACIONAL

ARTIGOS DE PROFESSORES

DEZEMBRO 2020 V.23 N.12

SL EDITORA

Revista SL Educacional

N° 12
Dezembro 2020
Publicação
Mensal (dezembro)
SL Editora
Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060
São Paulo – SP – Brasil
www.sleditora.com
Editor Chefe
Luiz Cesar Limonge
Projeto Gráfico e capa
Lucas Sanches Limonge
Diagramação e Revisão
Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol. 23, n. 12 (2020) - São Paulo: SL Editora, 2020 – Mensal
Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 10/12/2020

1. Educação 2. Formação de Professores
CDD 370
CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

ANÁLISE POLÍTICA DOS CARTAZES DO MAIO DE 68 NA FRANÇA
Ana Elisa Herreira Borges Pereira.....06
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES
Ana Vauanne Nicolau Silva Nascimento.....27
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES PARA OS ANOS INICIAIS
Angélica Maria Cirino.....50
E-LEARNING E A ACESSIBILIDADE
Luiz Cesar Limonge.....76
CONTOS DE FADAS E A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS
Cecília Ribeiro dos Santos Rodrigues.....90
CORA E SUAS INFLUÊNCIAS NO MUNDO LITERÁRIO
Cleomenes Pereira Casarin.....116
O HIBRIDISMO ENTRE O DISCURSO JORNALÍSTICO E LITERÁRIO
Ederaldo Dias Nazaré.....141
FAMÍLIA E ESCOLA: UM PONTO EM COMUM
Fernanda Viveira Alves de Faria.....161
A LITERATURA INFANTIL E O ENSINO
Francisca Eurilene Batista de Castro.....186
A REPRESENTAÇÃO DA FALA NA LINGUAGEM DOS QUADRINHOS EM DUAS HISTÓRIAS DA MULHER MARAVILHA
Gabriela Silva Viana Sousa.....199
PSICOGÊNESE DA APRENDIZAGEM: COMO AS CRIANÇAS APRENDEM
Giselda Liliane da Silva Feitosa.....215
O ENSINO DE FUNÇÕES A PARTIR DE SITUAÇÕES-PROBLEMA
Inês Aparecida dos Santos Alves.....229
VIVENCIANDO O LÚDICO NA ESCOLA
Ingryd Carla de Oliveira.....252
O PAPEL DA FAMÍLIA E DO ESTADO NUMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E MAIS HUMANIZADA
Jonas Muniz de Proença.....272
O TRABALHO DOS PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
Josenilde da Conceição Souza Ferreira.....297
BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Julia Graciela de Oliveira Fernandes.....314
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE DEFICIENTE INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR
Luana dos Santos Gomes Marianno.....340
DANÇA EDUCATIVA
Luciana Honório Santana.....357
O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM O JOGO
Mara Elisa Galvani Daffre.....378

A ARTE NO CONTEXTO ESCOLAR
Maria Célia Matheus Canesso.....396
ESCOLA E FAMÍLIA
Michelli Camargo Alves.....415
EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ARTE
Monique Ellen Veronési.....436

A OMISSÃO DA FAMÍLIA E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO
Natália Ribeiro.....460
EDUCAR ATRAVÉS DOS DIREITOS HUMANOS PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO DE PAZ
Naygi Bonke de Brito.....486
INFORMAÇÕES HISTÓRICAS RELEVANTES ACERCA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO
Nice Regina dos Santos Puchetti.....506
OS COMPONENTES DO OBJETO ESTÉTICO E O ENSINO DAS ARTES VISUAIS
Patrícia Aparecida de Oliveira.....538
O VALOR FORMATIVO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO AMBIENTE ESCOLAR
Patrícia de Matos Macedo Borogan.....564
OS JOGOS COMO FACILITADORES DA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS MATEMÁTICOS
Patrícia Fragatte de Carvalho.....597
INCORPORANDO A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Rosangela Franceschi.....619
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
Sandro Luís de Oliveira Alves.....643
DIDÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE
Simone Aparecida Capuano.....653
MAS QUEM É O NOSSO ALUNO?
Sueli de Lima Mendonça Menezes.....677
AS DIMENSÕES E OS DESAFIOS DO APRENDER A LER E A ESCREVER
Thalita Roque da Silva.....693
O ENSINO DE GEOGRAFIA E O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO (TICS)
Vanessa Cristina Wirthmann.....712
CENTRO HISTÓRICO DE SÃO PAULO: MARGINALIZAÇÃO DA PERIFERIA EM BENEFÍCIO DE UMA CIDADE BURGUESA
Wagna Maria Pereira.....739
CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Zélia Maria de Souza Santos.....770
APRENDIZAGEM MATEMÁTICA ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS
Alexandro Aragão Santana.....792
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Camila Andreia Cunha de Souza.....812
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Cristiane Macedo Balmant da Silva.....844
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM MATEMÁTICA
Dayse Capps Minassian.....855
O ENSINO DE BIOLOGIA NAS ESCOLAS
Flávia Ribeiro Valderramos.....865
IMPACTOS AMBIENTAIS E URBANOS ANALISADOS A PARTIR DA COLEÇÃO DO PROJETO ARARIBÁ
Renata Maria Bordoni.....888
DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Selma Santos de Marchi.....928
PROPOSTA PRÁTICA PARA ESTUDO DO MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Tatiana Borges Alves Garcia.....965
A CULTURA NEGRA NO BRASIL
Neuza Antonia Romanha.....997

ESPECIALIZAÇÃO – GRAMÁTICA E TEXTO DA LÍNGUA PORTUGUESA
Paulo Henrique Tavares.....1018
FUTURO EDUCACIONAL: LIDERANÇA PARTICIPATIVA
Daniella Bueno de Andrade Macário.....1046
A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NOS ESPAÇOS ESCOLARES
Débora Comitre Batista de Souza.....1075
A PARTICIPAÇÃO DA FAMILIA NO AMBITO ESCOLAR
Roberta Sousa Silva Salvador.....1110
POSSÍVEIS CAUSAS, DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO PRECOCE NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL
Marcia Cristina Maldonado Carvalho.....1127
GESTÃO DE PESSOAS POR COMPETÊNCIAS: UMA ABORDAGEM PARA ÁREA DE RH
Soraia Rodrigues da Silva.....1148
O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL
João Felício De Oliveira.....1175
EDUCAÇÃO INFANTIL: OS ATORES DO PROCESSO E SEU PALCO
Daniela Donizeti Vilas Boas.....1192
A NEUROPSICOPEDAGOGIA E O ISOLAMENTO SOCIAL
Eliel Carvalho Ferreira.....1217
A QUESTÃO DO GÊNERO NA HISTÓRIA DA CIÊNCIA
Thamirys Souza Areas Marins.....1240
O AUTISTA E SEU DIREITO A INCLUSÃO SOCIAL
Ana Paula Viana Costa.....1258
A DISLEXIA AOS OLHOS DA LEGISLAÇÃO
Nady Nei Lima Fernandes Cardoso.....1278
O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL
Giane Borges Firmiano.....1294
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
Elaine Santos Nascimento Leite.....1318
O ESTUDO DA PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL
Regiane Alice de Araujo Rocha.....1335
PESQUISA QUALITATIVA QUANTO AO USO DE PAPER TOYS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM INDÍCIOS DA AH/AD
Emilio Rodrigues Pereira Junior.....1347
CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL
Amanda Herminia Rangel.....1366
INCLUSÃO, PSICOPEDAGOGIA E A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO
Dalize de Oliveira.....1379
A MULHER E A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE CULTURAL
Glace Klear Lobo Saugo.....1412
O PERCURSO HISTÓRICO E O ENSINO DE HISTÓRIA
Maria Isabel da Silva Oliveira.....1442
ALGUNS TIPOS DE LINGUAGENS TEXTUAIS: UM BREVE ESTUDO
Ana Paula Longo das Neves.....1482
MEIO AMBIENTE E CIDADANIA EM DESENVOLVIMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR
Terezinha Aparecida Conceição.....1503

ANÁLISE POLÍTICA DOS CARTAZES DO MAIO DE 68 NA FRANÇA

Ana Elisa Herreira Borges Pereira

Como forma de expressão política, o cartaz se mostrou fundamental nos acontecimentos de maio de 68 na França. Com a mídia tradicional desacreditada e a necessidade de uma comunicação rápida e de grande alcance, o cartaz ganha relevância para atender às diversas demandas políticas do movimento.

Slogans: Confrontos e Alianças

> A experiência nos mostrou o perigo da ambiguidade e a necessidade de incorporar *slogans* como uma parte integral do *design*. Sinceramente, fantasia e imaginação somente são efetivas quando elas interpretam e reforçam o ataque feito pelo *slogan*. (KUGELBERG; VERMÈS, 2011, p.36, tradução nossa)

O fato de o *Atelier* colocar em prática uma proposta de participação de todos, aliada a tomadas de decisões organizadas em comitês e assembleias, evidencia a preocupação com a coerência política. Há uma organização no sentido de sempre se assegurar de que as ideias políticas dos cartazes estejam

corretas nos *slogans* e que os pôsteres assim comuniquem bem a ideia.

Os cartazes tratam de uma série de temas em comum: as universidades, a aliança entre trabalhadores e estudantes, somente a questão dos trabalhadores, somente as questões dos estudantes, trabalhadores imigrantes, fábricas, brutalidade policial, o presidente De Gaulle, controle midiático, como respostas políticas às propostas do governo e pôsteres para sustentar o movimento, conforme divisão sugerida por Corkran (2005). Mas podemos também pensar em outras formas de categorizar essas produções em seus aspectos sociais e políticos:

> Em 1968 a Escola de Belas Artes também foi à rua. Seus cartazes se articulam ao redor de dois temas: a polícia e a multidão. [...] Ao lado das inscrições nos muros, os cartazes muitas vezes representaram respostas imediatas às tomadas de posição oficiais, como quando De Gaulle, em declarações, disse "não à bagunça estudantil" (*Non à la chienlit*) – as inscrições logo se seguiram *"La chienlit c' est LUI*" (A bagunça é ele).(MATOS, 1981, p. 65 e 66)

Para Matos (1981), portanto, podemos pensar em dois temas centrais: a polícia e a multidão. A seguir, pretendemos estabelecer uma divisão de cunho meramente didático e com exemplos de alguns

cartazes, baseada tanto na categorização proposta por Corkran (2005) como por Fukushima (2007):

- Questão estudantil e juventude;
- Aliança estudantes-trabalhadores;
- Questão dos trabalhadores e das fábricas;
- Imigração;
- Polícia - CRS;
- Crítica aos meios de comunicação de massa e seu controle;
- De Gaulle;
- Questionamento ao modelo capitalista e aos valores burgueses.

Questão estudantil e juventude

Nesta categoria, temos exemplos de reivindicações estudantis, como em cartazes defendendo a educação permanente (fig. 58), ou demonstrando a perspectiva dos jovens (fig. 60), como o cartaz no qual se lê “Uma juventude que se preocupa demais com o futuro” (tradução nossa) com a tipografia tipo manuscrito.

Aliança estudantes-trabalhadores

A aliança entre os trabalhadores e os estudantes se mostra fundamental para sustentar o movimento (Fig.63) e serve para mobilizar as pessoas e mostrar a equidade entre as duas categorias. Segundo Corkran (2005, p. 72, tradução nossa),

> Embora esses cartazes não tivessem como objetivo direto as condições atuais ou condenar uma situação presente, eles buscaram mobilizar as pessoas e apoiar a noção de que o lugar dos estudantes e trabalhadores na sociedade deve ser igual. Estes cartazes unificaram todo o movimento, mas não eram tão ousados em declarações políticas como o eram em requisitar por engajamento e alianças.

Num cartaz, lemos “O mesmo problema, a mesma luta”, através de uma tipografia que vai aumentando e aliada ao desenho de um trabalhador e um estudante. Noutro cartaz, as próprias palavras formam a composição visual, com a metalinguagem: Trata-se das palavras “ensemble, étudiantes, travailleurs” (juntos, estudantes, trabalhadores – tradução nossa) formando uma aliança, com uma tipografia mista, sendo uma mais grossa, outra mais fina, e a palavra “juntos” um resultado da união das duas tipografias.

Questão dos trabalhadores e das fábricas

Num contexto de muitas greves e grande articulação, incluindo assembleias e alianças com os estudantes, a questão dos trabalhadores ocupa a maior parte da produção de cartazes do período: seja comunicando, pedindo ou manifestando apoio a greves,; seja fortalecendo e inspirando a luta, evocando solidariedade à causa ou demonstrando o funcionamento político dos mecanismos de opressão.

Imigração

A política colonizadora da França, mesmo após a independência da Argélia em 1962, ainda possuía 3 colônias e alguns territórios ultramarinos. Havia um índice muito alto de imigrantes argelinos, que por sua vez eram segregados da sociedade. Estes eram discriminados, explorados e expulsos da França. Além disso, outros imigrantes também eram indesejados. O próprio Daniel Cohn-Bendit era um imigrante: era alemão e judeu, condição que gerou alguns cartazes de solidariedade quando este em uma viagem em maio para a Alemanha fica proibido de retornar à França. Nos cartazes que tratam do tema, mostra-se a disposição em integrar imigrantes e franceses pensando na união das pessoas. Nesse sentido, há uma crítica à situação dos imigrantes explorados e as próprias fronteiras do país são vistas como sinônimo de repressão.

Polícia – CSR

A polícia, braço visível repressivo do governo, é tema importante. Segundo Matos (1981, p. 65), “a polícia, personificada pelo CRS, é o Poder e a repressão. Eles são a ilustração da parte mais negra de nossa civilização. Imagem de força cega, o CRS não tem olhos (apenas óculos); não tem rosto, só viseira”.

Num dos cartazes, podemos ler “pela violência, pelo ódio e pela repressão” (tradução nossa),

denunciando os meios de ação da repressão exercida pela CRS.

Os cartazes, sendo uma forma de comunicação, também enviavam mensagem para a polícia, a exemplo do cartaz, onde se lê “Tarde demais, CRS. O movimento popular não tem templo” (tradução nossa).

Crítica aos meios de comunicação de massa e seu controle

A mídia e o controle da informação são elementos chave do Estado que nesse contexto político são questionados e denunciados pelos cartazes, ora cobrando informação livre (Fig. 88), ora denunciando os diversos meios de comunicação em conjunto ou em específico, ora recaindo sobre o rádio, a imprensa e a televisão.

De Gaulle

O general presidente é grande alvo de críticas e retratado de modo caricato (fig. 94). Sua política conservadora e repressora é um dos elementos que faz explodir o maio francês. É também comparado a figuras políticas ditatoriais, tais como Franco e Salazar e Hitler. Para Corkran (2005, p.80, tradução nossa),

> Estes cartazes foram relevantes para o público porque eles criticaram o governo de todos os povos, deslegitimando-os publicamente. Aqueles que compartilharam opiniões dos estudantes sobre de Gaulle

podem ter sido encorajados a participar no movimento depois de encontrar os cartazes. Os cartazes refletiam claramente a ideologia estudantil de que o governo era repressivo e trabalhava contra a vontade do povo.

Questionamento ao modelo capitalista e aos valores burgueses

Os cartazes de questionamento repercutiam críticas em geral tanto ao sistema político (Fig. 101), quanto aos valores e comportamentos burgueses e também propunham alternativas para mudar ou quebrar o sistema. Cumpre mencionar nesse contexto as produções que refletem e comunicam de modo mais direto o próprio movimento, retratando a beleza que invadia as ruas através tanto de cartazes, quanto de pichações, desenhos e das próprias ações políticas que naquele momento estavam carregadas de poesia.

Reflexos e Legado do Maio Francês e de 1968

De um modo ou de outro, no mundo ocidental, o pacifismo, a ecologia, o feminismo, o movimento gay, a anti-psiquiatria, a consciência negra e das minorias étnicas seriam impensáveis sem a erupção de 1968. Para falar dos aspectos culturais, como pensar em filmes do tipo *Johnny vai à Guerra, Thelma e Louise, Um Estranho no Ninho, O Beijo da Mulher-aranha, Pequeno Grande Homem* antes de

> 1968? (MARTINS FILHO, 1996, p. 102)
>
> [...] a geração de 68 se salvou, quando nada como exemplo de entrega e como lição para outras gerações. (VENTURA, 1998, p. 56)

O Maio Francês de 68 inspirou estudantes à ocupação de universidades na Bélgica (Universidade Livre de Bruxelas) e em diversas faculdades no Canadá. Além disso, o declínio do movimento coincidiu cronologicamente com o apogeu do movimento estudantil no Brasil, no mês de junho daquele ano. Para Martins Filho,

> Quer no Brasil ditatorial, no México autoritário ou na França democrática, os movimentos estudantis reivindicaram de seus regimes o alargamento do esquema vigente de participação política. Por outro lado, os estudantes de 1968 não se contentaram com as mudanças na política, mas procuraram também ampliar o espaço de liberdade na família, na vida sexual, na escola e em esferas insuspeitadas da vida social, Embora a rebelião contra os governos tenha assumido o primeiro plano, foi nesses outros terrenos que 1968 deixou sua herança mais visível. (MARTINS FILHO, 1996, p. 101)

Uma participação marcante nesse contexto foi a de filósofos como Sartre e Foucault. Um movimento com questões filosóficas importantes e cujo legado,

entre muitos, é uma crise no pensamento ocidental que viria a culminar mais tarde no pensamento pós-moderno. A questão do desejo, com a sexualidade, os tabus e a individualidade também foram colocadas em pauta e numa velocidade muito maior do que normalmente se inserem as mudanças do mundo das ideias.

São vários os pontos de vista a respeito do legado do Maio de 68 Francês, em diversas perspectivas. Para Hobsbawn (1995, p. 325-326), por exemplo, no aspecto comportamental,

> a antinomia essencial da nova cultura jovem surgiu mais claramente nos momentos em que encontrou expressão intelectual, como nos instantaneamente famosos cartazes dos dias de maio de 1968 em Paris: "É proibido proibir", e na máxima do radical *pop* americano Jerry Rubin, de que não se deve confiar em ninguém que não tenha um tempo (na cadeia) (Wiener, 1984, p. 204). Ao contrário das primeiras aparências, estas não eram declarações políticas de princípios no sentido tradicional – mesmo no sentido estreito de visar à abolição de leis repressivas. Não era esse o objetivo. Eram anúncios públicos de sentimentos e desejos privados. Como dizia um *slogan* de maio de 1968: "Tomo meus desejos por realidade, pois acredito na realidade de meus desejos" (Katsiaficas, 1987, p. 101). Mesmo

> quando tais desejos eram acompanhados de manifestações, grupos e movimentos políticos; mesmo no que parecia, e às vezes tinha, o efeito de rebelião de massa, a essência era de subjetivismo. “O pessoal é político, tornou-se um importante slogan do novo feminismo. […] Em algumas bocas, significava simplesmente: “Chamarei de política qualquer coisa que me preocupe” […] Para eles, o importante era sem dúvida não o que os revolucionários esperavam conseguir com suas ações, mas o que faziam e como se sentiam fazendo-o. Não se podia claramente separar fazer amor e fazer revolução.

Para Martins Filho (1996, p. 103), no plano político,

> os movimentos de 1968 representam também um momento de apogeu da simpatia pelas plataformas revolucionárias, ainda que o estudante comum não concordasse necessariamente com todo o ideário dos militantes. Diante da presença ativa de exemplos de revolução bem-sucedidas – Cuba, Argélia, Vietnã, apenas para falar na década precedente -, as utopias revolucionárias não pareciam em 1968 fora de propósito. Já a inércia social, a apatia política e o conservadorismo eram vistos como o lixo da história.

Com relação à questão de ordem estética, entretanto, se estabelecermos um paralelo com as produções visuais em meio às agitações estudantis da década de 60, podemos constatar que nem todos se apropriaram de uma linguagem específica ou de alguma influência vanguardista. No Brasil, por exemplo, temos o seguinte registro de Zuenir Ventura (1998, p. 62):

> As manifestações dos estudantes brasileiros tinham uma comunicação visual pobre. [...] Eram raros os cartazes criativos como o concretista *luto luta*, que [...] fizeram para o enterro do estudante Édson Luís [...] Foi também nessa passeata que apareceu o polêmico cartaz “Muerte” [...] (VENTURA, 1998, p. 62)

E para Thiollent (1998, p.83), por outro lado, a mudança a nível subjetivo não pode ser desprezada ou ignorada, pois**,**

> de fato, o movimento de maio não se limitou à ação de pequenas minorias. Uma grande parte dos estudantes participou dos debates universitários e das manifestações de rua. Dez milhões de trabalhadores pararam a produção e as fábricas ficaram ocupadas durante várias semanas. Alguma coisa mudou na vida quotidiana de muita gente, no relacionamento interpessoal, na visão do mundo, gostos e aversões.

Enfim, um grande legado do Movimento do Maio de 68 Francês está no plano da ética, uma visão mais ecológica, partidos verdes, contracultura, surgimento de novas disciplinas nas universidades voltadas para um pensamento mais crítico e de esquerda, maior aceitação das ideias de autogestão que foram aplicadas em diversos campos, como em empresas, na educação, em cooperativas e como alternativa de modelo de sistema político. Uma geração mais sensível a causas sociais e com questionamento do *status quo* emergiu do movimento do Maio de 68 Francês.

***LA CHIENLIT C'EST LUI!* - Cartaz, Vermelho. *Atelier Populaire*, 1968.**

Fonte: Kugelberg e Vermès (2011).

Questão estudantil 1 - Cartaz, Verde. *Atelier Populaire*, 1968.

Fonte: Kugelberg e Vermès (2011).

Juventude - Cartaz, Roxo. *Atelier Populaire*, 1968.

Fonte: Kugelberg e Vermès (2011).

Estudante e trabalhador 3 - Cartaz, Preto. *Atelier Populaire*, 1968.

Fonte: Kugelberg e Vermès (2011).

Trabalhador 12 - Cartaz, Preto. *Atelier Populaire*, 1968.

Fonte: Kugelberg e Vermès (2011).

Imigração 1 - Cartaz, Marrom. *Atelier Populaire*, 1968.

Fonte: Kugelberg e Vermès (2011).

Polícia 3 - Cartaz, Azul. *Atelier Populaire*, 1968.

Fonte: Kugelberg e Vermès (2011).

Mídia 1 - Cartaz, Azul. *Atelier Populaire*, 1968.

Fonte: Kugelberg e Vermès (2011).

De Gaulle 1 - Cartaz, Preto. *Atelier Populaire*, 1968.

Fonte: Kugelberg e Vermès (2011).

***Retour à La normale* -Cartaz, Vermelho. *Atelier Populaire*, 1968.**

Fonte: Kugelberg e Vermès (2011).

REFERÊNCIAS

ALVES, M. M.. **68 Mudou o mundo.** São Paulo: Nova Fronteira, 1993.

ARGAN, G. C.. **Arte Moderna**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BARNICOAT, J.. **A concise history of posters**. Londres: Thames and Hudson, 1975.

CAMILO, E. J. M.. **O cartaz partidário em Portugal (1974-1975)**. Universidade da Beira Interior: Covilhão, 2004.

CLARK, T.. **Arte y propaganda em el siglo XX:** Las imagens políticas em la era dela cultura de masas. Madrid: Ediciones Akal, 2000.

CORKRAN, C. M.. **Defining Political Action:** Posters And Graffiti From Paris 1968. History Honors Thesis, Franklin and Marshall College, 2005. Disponível em:

<http://dspace.nitle.org/handle/10090/741>. Acesso em: 04 ago. 2014.

DALMAS, C.. **Brigadas muralistas e cartazes de propaganda da experiência chilena (1970-1973).** Dissertação (Mestrado em História Social) USP - FFLCH. São Paulo. 2006.

DEMPSEY, A.. **Estilos, Escolas & Movimentos**. São Paulo: Cosac & Naify. 2002.

DOWNING, J. D. H.. **Mídia radical nas comunicações e movimentos sociais**. São Paulo: Senac, 2002.

FARTHIN, S. (Ed.). **Tudo sobre arte**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

FUKUSHIMA, K.. **O valor do cartaz:** crítica situacionista e design gráfico. Curitiba: UTFPR, 2007.

GARCIA, M. A. e VIEIRA, M. A. (orgs.). **Rebeldes e Contestadores** – 1968. Brasil, França e Alemanha. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 1999.

GAULAND, A. P.. **A propaganda política do islamismo xiita:** revolução islâmica do

Irã: 1978-1989, 2007. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) USP – ECA. São Paulo.

GROYS, B. El stalinismo como fenômeno estético In: NAVARRO D.**El pensamiento cultural ruso.** Havana: Centro Teórico-Cultural Critérios, 2009.

GUBERN, R. **Medios icónicos de masas**. Madrid: Historia 16, 1997.

HOBSBAWM, E.. **Era dos extremos:** o breve século XX: 1914-1991. Trad. Marcos

Santarrita. Rev. Téc. Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

INTERNACIONAL SITUACIONISTA. **Situacionista, teoria e prática da revolução**. São Paulo: Conrad, 2002**.** (Col. Baderna)

KUGELBERG, J.; VERMÈS, P.. **Beauty in the street**. A visual Record of the May ’68 Paris uprising. Reino Unido: Four Corners Book, 2011.

KURLANSKY, M.. **1968:** O ano que abalou o mundo. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

MALEVICH, K.. **The Non-Objective World:** the manifesto of suprematism. New York: Dover Publications, 2003.

MARTINS FILHO, J. R.. **Rebelião estudantil**: 1968 – México, França e Brasil. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. (org.). **1968 faz 30 anos**. Campinas: Mercado de Letras, São Carlos: Ed. da UFSCar, 1998.

MATOS, O.. **Paris, 1968** – as barricadas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Tudo é História, 9)

MICHELI, M.. **As Vanguardas Artísticas**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MOLES, A.. **O cartaz**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

NAPOLITANO, M.. A relação entre arte e política: uma introdução teórico-metodológica. **Revista Temáticas**, 37/37, Unicamp. 2011.

OGUMA, M. H.. **Propaganda nazista:** uma análise comparada dos mecanismos de persuasão dos cartazes e comícios. 2005. TCC. USP – ECA. São Paulo.

QUATTROCCHI, A. e NAIRN, T.. **O começo do fim:** França, Maio de 68. Rio de Janeiro: Record, 1998.

REIS FILHO, D. A. e MORAES, P. de (org.). **1968, a paixão de uma utopia**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988 - reeditado em 1998.

SOLIDARITY. **Paris: Maio de 68**. São Paulo: Conrad, 2005. (Col. Baderna)

THIOLLENT, M.. Maio de 1968 em Paris – testemunho de um estudante. **Tempo Social**; Ver. Sociol., USP, S. Paulo, 10(2): 63-100. Outubro de 1998.

VENTURA, Z.. **1968, o ano que não terminou**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

WOLFFLIN, H.. **Conceitos Fundamentais da História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

REFERÊNCIAS DAS IMAGENS

Expomai1968. Flickr. Online. **L'ART AU SERVICE DU PEUPLE. *Atelier Populaire*,**

1968. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/20721207@N02/2018

777238/in/photostream/lightbox/>. Acesso em: 28 nov. 2014.

KUGELBERG, J.; VERMÈS, P.. **Beauty in the street**. A visual Record of the May ’68 Paris uprising. Reino Unido: Four Corners Book, 2011.

MOMA ONLINE. **A Jig Beyond the Grave (El Jarabe em Ultratumba). José Guadalupe Posada, 1888.** Disponível em: <http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=68963 >. Acesso em: 09 nov. 2014.

_____Avião Voando. Óleo sobre tela. Kasimir Malevich, 1915.

Disponível em: < http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=79269>. Acesso em: 09 nov. 2014.

SITES

Enciclopédia Itaú Cultural – **Verbete Construtivismo**. Disponível em:

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/>. Acesso em: 16 out. 2014.

Chants revolutionnaires. **Liste-affiches.** Disponível em:

<http://chantsdeluttes.free.fr/mai68/pages68/liste-affiches.html>. Acesso: 09 nov.

2014.

MoMA – Museum of Modern Art. Disponível em: <http://www.moma.org>. Acesso em: 09 nov. 2014.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES

Ana Vauanne Nicolau Silva Nascimento

Artes nos Parâmetros Curriculares Nacionais

A importância do ensino da arte esta citado de maneira clara nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997, onde fica determinado por lei que,

> A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, 1997).

Como podemos observar estamos quase completando duas décadas do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é um bom tempo para fazer uma análise mais especificado sobre sua importância dentro da educação. Filipouski e Kehrwald (2012) citam os pontos positivos dos PCNs:

> Desde que foram disseminados os PCN vêm auxiliando o professor na sua tarefa de buscar subsídios à sua prática docente e de provocar reflexões que encaminhem mudanças qualitativas no ensino de arte. É inegável sua importância como proposta educativa, como marco que inaugura novas e diversas maneiras de abordagem da arte, especialmente no espaço escolar. Ao incorporar os três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar, associando-os aos processos de expressão e construção de conhecimento, os parâmetros se constituem em um avanço na dimensão do ensino da disciplina, pois apontam perspectivas de trabalho e de compreensão da arte para além de atividades descoladas do contexto dos estudantes e meramente tarefeiras.

As autoras ainda complementam que em pesquisa feita de forma informal por elas os professores de Artes relataram que fazem uso do PCN-Arte para conduzir sua trajetória dentro da educação. Também relatam que apesar de não concordar com tudo que está escrito nos PCNs, consideram uma ótima base para buscar apoio

metodológico e traçar objetivos para atingir um ensino aprendizagem significativo.

Porém nesse sentido Cunha acrescenta que: “Os PCNs de Arte não dão fórmulas prontas, mas fornecem subsídios importantes em suas orientações didáticas. Cabe ao professor desenvolver reflexão pedagógica específica para o ensino das diferentes modalidades artísticas.” (CUNHA 2012).

Então fica claro segundo Cunha que o professor precisa desenvolver metodologias especificas, levando em considerações algumas características que estão ligadas ao ensino das Artes. Características essa que podem ser a cultura local, em um país do tamanho do Brasil fica difícil estabelecer uma fórmula pronta, pois temos uma variedade muito grande de costumes, culturas e tradições, então cabe ao processo desenvolver metodologias especificas para a sua região.

Os PCNs lhe fornecem apenas algumas bases, distribuídos em um conjunto de conteúdos norteadores, a produção, a fruição, a reflexão. Como citado a seguir:

> - A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte.
>
> - A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a

> ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade.
>
> - A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão. (BRASIL, 1997 p 41).

Como podemos observar essa citação trás de forma claro os três eixos que o professor deve seguir em relação aos alunos. É papel do professor desenvolver a curiosidade para que os alunos produzam arte, desenvolvam conhecimento para apreciar a arte que eles mesmo venham a produzir ou a que já existe e para finalizar esse processo de eixos norteadores é citado o papel importante da reflexão.

Formação e características necessárias para professor de Artes

O sucesso na aprendizagem de determinada disciplina sem dúvidas está ligado ao professor, todos nós somos capazes de lembrar de alguns deles que foram marcantes no nosso processo de escolarização. Esses professores marcaram nossa vida escolar porque tinham algumas características que faziam deles bons educadores, e cada disciplina

exige habilidades particulares para que o docente tenha sucesso nessa área.

Nesse sentido Freitas cita algumas dessas características necessárias para um professor de Artes ter o sucesso dentro da sala de aula, segundo ele:

> A disciplina de Arte, como a própria arte, é uma área intrinsecamente complexa por sua natureza epistemológica, com linguagens especificas e diversificadas, como as artes visuais, o teatro, a dança e a música (conteúdos propostos para a disciplina), com possibilidades de intersecção e quebra de fronteira entre elas e seus saberes específicos, demandando professores especializados e atualizados com os meios próprios de produção e com as novas mídias, assim como com as novas propostas de ensino e aprendizagem que dialogam com as questões contemporâneas e emergentes da sociedade. Um professor que não domina sua área de atuação, por mais dedicação e esforços empreendidos, não poderá alcançar os resultados esperados no seu trabalho se não

possuir a formação adequada ao seu exercício.

Essa alta exigência e complexidade que o professor de Artes precisa ter acabou gerando algumas dificuldades com professores que foram formados nos modos tradicionalistas. Como citado por Cunha (2012) “alguns se acostumaram com um meio mais fácil de lecionar, fazendo uso de materiais pedagógicos compostos por desenhos e atividades prontas, prática comum nas formações em magistério até há pouco tempo atrás. ”

Essa forma de lecionar citado por Cunha ainda traz um problema maior, que é o desinteresse pelos alunos em aulas de Artes, pois estes estão acostumados apenas encarar essas aulas como uma válvula de escape onde não precisam levar a sério a disciplina. Além disso, “há também a visão equivocada de irrelevância do referido ensino dentre as demais disciplinas que compõem o currículo escolar, disciplina esta não exigida em vestibulares e processos seletivos”. (CUNHA 2012).

Segundo Freitas, o professor de Artes precisa ter algumas habilidades que vão fazer dele um profissional de sucesso no processo de ensino aprendizagem. Segundo ele o professor precisa ter o domínio do conhecimento para preparar uma boa aula, refletir sobre suas práticas, e com prática atualizadas e inovadoras para acompanhar as novas tendências e necessidades doas alunos.

Complementando as características necessárias para um professor de artes, os Parâmetros Curriculares Nacionais também destacam que:

> Cabe também ao professor tanto alimentar os alunos com informações e procedimentos de artes que podem e querem dominar quanto saber orientar e preservar o desenvolvimento do trabalho pessoal, proporcionando ao aluno oportunidade de realizar suas próprias escolhas para concretizar projetos pessoais e grupais. (BRASIL ,1997. p. 35).

Portanto, o professor precisa ter a sensibilidade de passar ensinamentos sobre cultura, história e costumes, mas tendo o cuidado de não influenciar o aluno em suas produções artísticas. Esse é o grande equilíbrio que um professor de Artes precisa desenvolver, para fugir das aulas de artes tradicionais.

Além dessas características e qualidades citadas acima, o exercício da docência exige hoje novas concepções e práticas a respeito da educação. Vivemos em um mundo onde o aluno já desenvolve habilidades de conhecimentos muito precocemente, através de televisão, internet e outros meios que as crianças de hoje possuem acesso.

Nesse sentido o renomado educador Paulo Freire cita que:

> Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Porque não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos

> defensores da democracia. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE 2011, p. 17).

Como podemos observar a citação, há uma necessidade de respeitar os conhecimentos que o aluno já possui, para a partir desse ponto pensar a aula. Para o autor o professor precisa ter uma reflexão que leva em consideração as características que cercam a escola, como por exemplo a situação

financeira da sociedade, cultura local e outros fatores que precisam ser analisados na hora do planejamento da aula a ser ministrada.

Então o professor precisa ter muita reflexão e cautela na sua prática educativa, Cortella (2014, p. 14) complementa dizendo que:

> A cautela é a capacidade de observar, de refletir, de conversar, de dialogar, de trocar ideias com outras pessoas. Mas, insisto, essa cautela não pode, frente aos momentos graves imobilizar como se fosse. " Espere, eu vou aguardar um pouco, quem sabe muda a direção, muda o governo, muda o tipo de aluno e eu posso continuar fazendo do jeito que fazia".

Como podemos observar a citação do autor cautela nunca pode ser confundido com posição inativa, e sim encarada apenas com uma estratégia complementar a reflexão de Paulo Freire. Esses fatores propiciam aos professores uma tomada de decisão e adaptação ao processo de ensino aprendizagem que venha oferecer melhores resultados.

Para finalizar podemos entender que um bom educador é composto por várias características, que vão desde práticas que todos docentes precisam ter,

como citado por Freire e Cortella. Até características particulares que a profissão professor da disciplina Artes exige, para que assim temos o elemento professor com ótimas condições de exercer sua profissão.

Problemas na formação de professores no Brasil

Quando falamos em formação de professores no Brasil, temos um problema que já se arrasta por muitos anos, é comum ver nas escolas docentes atuando sem formação superior, ou mesmo com formação trabalhando em outra disciplina que não é a sua específica. Esse é um fator que tem causado muitos problemas, pois esses professores não ter a formação adequada e no máximo aprenderam com outros professores na forma prática.

Segundo D'Ambrósio (2009) a falta de professores no Brasil é um problema que tem seu início já logo depois do descobrimento do Brasil pelos portugueses. Pois segundo mesmo autor, inicialmente era proibido a formação de professores no pais, depois em 1759 com a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas pelo Marques de Pombal, isso se agravou ainda mais pela falta de professores, que passaram a serem convocadas qualquer pessoa para exercício do magistério.

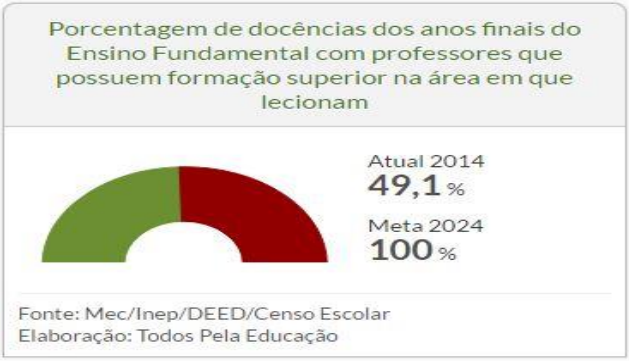
Gomes (2012) complementa esse assunto falando que o problema de formação de professores sempre fez parte do ensino brasileiro. Pois sempre se

criou artifícios para resolver esse problema rapidamente, com cursos de magistério, e licenciaturas rápidas, que visam apenas suprir a necessidade da falta de professores no sistema brasileiro de educação.

Pois bem, para não se alongar na história da formação de professores no Brasil, podemos analisar e observar que esse é um problema que perdura até os dias atuais. Recentemente vimos campanhas do governo federal, onde lançava um programa para formação dos professores que já estão atuando na rede de ensino pública, citado em cartilha lançada em 2010:

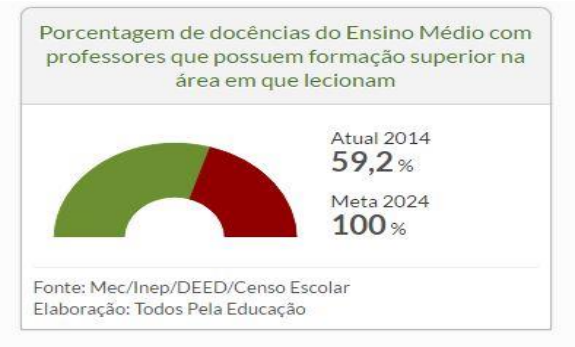
> O Plano Nacional de Formação é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequada à LDB, oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade, com a oferta cobrindo os municípios de 21 estados da Federação, por meio de 76 instituições públicas de educação superior, das quais 48 federais e 28 estaduais, contando também com a colaboração de 14 universidades comunitárias. (BRASIL 2010, p. 7).

Como podemos observar a citação, no ano de 2010, o governo tenta quase que em forma de desespero dar um jeito na formação dos professores no Brasil. Porém esse programa teve início em 2011, e no senso da educação escolar de 2014, tivemos dados estáticos fornecidos pelo PNE (Plano Nacional de Educação), que comprovam essa deficiência na formação dos professores, como citado na imagem a seguir:



Como podemos observar o gráfico disponível no site do ministério da educação, o ensino fundamental possuía menos da metade de professores formados no ano de 2014. Esse são dados que representam bem o problema da formação de professores no Brasil, e mostram a deficiências no sistema de ensino público brasileiro.

O ensino médio possui dados um pouco melhores, mas ainda insatisfatórios em relação ao que se espera da educação de um país.



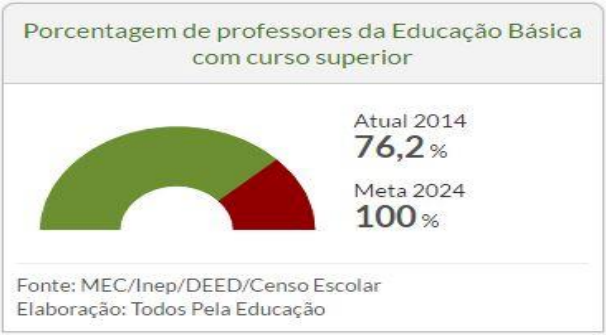
Como podemos observar o ensino médio tem um nível um pouco maior na formação de professores que estão atuando em sala de aula, mas ainda assim longe de atingir um índice satisfatório. No gráfico ainda podemos ver que está citado que a meta para 2024, é de ter 100% de professores formados em sala de aula, vejamos como a educação brasileira tem sérios problemas com professores, apenas temos metas de formação, quando já deveria ter 100% de educadores em sala de aula.

E em algumas regiões esses dados sofrem alterações, como citado pelo PNE a seguir:

> Daquele ano até 2014, o número de diplomados cresceu quase 10 pontos percentuais (68,9%, em 2010, a 76,2%, em 2014). Vale ressaltar que os dados por região mostram grande disparidade entre o Norte e o Nordeste, onde há menos docentes com formação adequada, e as outras regiões do

> Brasil. E boa parte dos professores da Educação Infantil ainda não tem magistério nem curso superior (em 2014, eram 15,3%, segundo o INEP).

Para finalizar o sendo da educação escolar brasileira traz um panorama geral da formação dos professores no Brasil. Como segue gráfico a seguir:



Para finalizar, ao analisarmos os dados estatísticos podemos concluir que a formação dos professores é grave, é insuficiente hoje para o país e pelas metas traçadas pelo governo vai continuar sendo por vários anos. Quando analisamos os dados em separado observamos que o ensino fundamental possui uma porcentagem menor de docentes formados em sala de aula.

O problema da falta de interesse nas aulas de artes

Podemos tratar a desmotivação dos alunos pela aprendizagem na escola ligada a forma

expositiva que os professores ainda ministram suas aulas acabando por justificar a falta de vontade de aprender. Além disso vivemos em uma época em que a tecnologia está cada vez mais presente em nossos dias, e a população mais jovem é ainda mais adepta a tais ferramentas.

Mas a desmotivação dos alunos pelas aulas de artes está associada a outros fatores até aqui estudados. Como por exemplo, ser uma disciplina que ainda carrega traços das aulas de desenho, professores que não tinham formação específica, e mesmo hoje o professor com aulas expositivas onde os alunos são meros expectadores.

Além disso, Ana Mae Barbosa vais buscar na história explicação para a falta de interesse dos alunos, em entrevista à Revista Época ela cita que:

> Acredito que seja um preconceito que nasce nas bases jesuítas da nossa educação. As artes visuais, apesar de presentes desde os anos iniciais da história do Brasil – a primeira grande escola superior do país foi a Academia Imperial de Belas Artes, fundada em 1826 –, assustavam os jesuítas por serem muito sensoriais, e o sensorial leva à sexualidade. O mesmo aconteceu com a dança, que sempre foi deixada de lado, inclusive pelas universidades. O

> corpo era visto como algo pecaminoso. (BARBOSA 2016).

Como é destacado pela autora esse desinteresse pelas aulas de artes é uma herança educativa que trazemos desde o início do processo de escolarização, e isso foi gerando uma espécie de rótulo, qualificando a aula de artes apenas como um passa tempo em meio a inúmeras disciplinas consideradas “importantes”. E com isso passamos a ter professores não formados que aprenderam com outros professores e seguem a mesma didática de ensino de Artes.

Outra prática muito comum no exercício da docência é a desmotivação de novos professores quando esses entram na escola. Como citado a seguir:

> Há pessoas, inclusive, que fazem um mal muito grande a colegas mais novos de idade. Muitos usam o tempo em Educação como ameaça aquele que é mais novo. Alguém acabou de sair de uma universidade, de um curso, entrou na atividade cheio de ideias, quer fazer reuniões, fazer projetos e aí aparece um que fala: " Calma, isso aí é só fogo de palha, com o tempo você aprende acostuma. Fique aí, deixa que você vai ver; é só com a idade que você vai aprender". Essa

> posição não é nem conservadora, ela é profundamente reacionária, pois faz voltar a tempos piores ainda, e é muito comum por parte daqueles que têm uma cautela imobilizadora. (CORTELLA, 2014 p. 18).

Então como podemos observar diferentes fatores levam os alunos a desmotivação nas aulas de artes, mas cabe ao professor quebrar essa barreira de desinteresse. Com novas metodologias que desperte no aluno a criatividade e assim ele passe a desenvolver um interesse significativo pelas aulas de artes, essa parte vai ser estudada no próximo capítulo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ANDRADE, Andréa Faria**. A contribuição do desenho de observação no processo de ensino-aprendizagem.** 2007. Disponível em: <http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/artigos_graphica/ACONTRIBUICAODODESENHO.pdf> acesso em 21 de setembro de 2018.

ARAÚJO, Paulo. **O teatro ensina a viver**. 2016. Disponível em: <http://novaescola.org.br/conteudo/392/o-teatro-ensina-a-viver> acesso em 24 de setembro de 2017.

AZEVEDO, Fernando Antonio G. **Movimento Escolinhas de Arte: Em cena** D. Noemia Varela e

Ana Mae Barbosa. São Paulo, tese de Mestrado ECA/USP, Defendida em 2000.

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7º. ed. São Paulo : Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e Prática da Educação Artística**. Cultrix, São Paulo, 1990. 115 p

BARBOSA, Ana Mae. **Importância do Ensino das Artes na Escola**. Revista Época. Disponível em: <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html> acesso em 20 de setembro de 2018.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC /SEF, 1998. 116 p.

CAIADO, Elen Campos. **A importância da música no processo de ensino-aprendizagem.** 200?, Disponível em: <http://educador.brasilescola.uol.com.br/sugestoes-pais-professores/a-importancia-musica-no-processo-ensinoaprendizagem.htm> acesso 23 de agosto de 2018.

COLETO, Daniela Cristina. **A importância da arte para a formação da criança**. Revista Conteúdo, Capivari, v.1, n.3, jan./jul. 2010.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, Escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. Cortez Editora. 2014

COUTINHO, Andréa Senra **Pigmento natural: confeccionando sua própria.** 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26280> acesso em 26 de agosto de 2018.

CUNHA, Júlia Maria de Jesus. **Ensino de artes: dificuldades, experiências e desafios.** Periódico de Divulgação Científica da FALS Ano VI - Nº XIV-DEZ / 2012 Disponível em: <http://www.fals.com.br/revela18/REVELA%20XVII/art_exp05_14.pdf> Acesso em 22 de agosto de 2018.

CUNHA, Sérgio. **Como ler uma obra de arte?** 2010. Disponível em: <http://assuntosdaana.blogspot.com.br/2010/03/como-ler-uma-obra-de-arte.html> acesso em 26 de agosto de 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educaçâo matemática: da teoria à prática.** 17º Edição, PAPIRUS 2009.

DRESSLER, Andrea **Como analisar obras de Arte.** 2014, disponível em: <http://arteeducacaodf.blogspot.com.br/2014/05/com

o-analisar-obras-de-arte.html> acesso em 26 de setembro de 2018.

DUILIO, Battistoni Filho. **Pequena história da arte**. Papirus, Campinas 1989, 163 p.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de T; FUSARI, Maria Felisminda de R. Metodologia do ensino da arte. São Paulo: Editora Cortez, 2. ed., 1999.

FERREIRA, Martins**. Como usar a música na sala de aula**. 2a edição, São Paulo, Editora Contexto, 2002.

FERNANDES, Marcela de Melo. **Dança escolar: sua contribuição no processo ensino-aprendizagem** http://www.efdeportes.com/ Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - Nº 135 - Agosto de 2009. Acesso em 20 de setembro de 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FILIPOUSKI Ana Mariza; KEHRWALD Isabel Petry**; Educação brasileira depois dos PCN: visão de futuro.** 2012. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69395> acesso 12 de setembro de 2018.

FURLAN, Elisangela; FIUZA, Alexandre Felipe; **Ensino de arte na década de 70: as diferentes linguagens visuais e sua influência na formação**

educacional do sujeito. 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_02/48.pdf> acesso 20 de setembro de 2018.

GENTILE, Paola**. Lembre-se: sem memória não há aprendizagem**. 2003. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/comportamento/memoria-aprendizagem-406599.shtml> acesso 24 de agosto de 2018.

GOVERNO DO PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação básica arte**. 2008 102 p.

JANSON, Horst Waldemar. **Iniciação História da Arte. Martins Fontes**. 1962 143 p

PARENTE, Marcio. **Tipos de Desenho**. 2015. disponível em: <http://desenhefacil.com.br/tipos-de-desenho/> acesso em 10 de setembro de 2017.

PENTEADO, Cléa. **A arte e educação na escola: Os caminhos da apreciação estética de jovens e adultos**. 2001, 146 p. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção de título de mestre em Educação. Porto Alegre.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. Ática. São Paulo. 2000, 270 p

PNE . **Plano nacional de educação**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-

formacao-professores> acesso 13 de setembro de 2018.

OLIVEIRA, Heráclito Cardoso de. **Teatro na Sala de Aula.** 2011, Disponível em: <http://teatroemsala.blogspot.com.br/2011/02/importancia-da-vivencia-teatral-na_22.html> acesso em 13 de setembro de 2018.

NOBLE, Fernando Von. **A Marca das Três Rãs.** 2013,94 p

SOUSA, Rainer Gonçalves. **"A Arte Grega"**; Brasil Escola. Disponível em <http://brasilescola.uol.com.br/artes/a-arte-grega.htm>. Acesso em 12 de setembro de 2018.

SCHULTZ, Valdemar. **Leituras e releituras em aulas de artes visuais práticas escolares e processos de criação.** 2011, disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/valdemar_schultz.pdf> acesso em 26 de agosto de 2018.

WROBLESVSKI, Danieli E. F**. As tendências pedagógicas no ensino de artes**. 2009, disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3057_1891.pdf> acesso 14 de setembro de 2018.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES PARA OS ANOS INICIAIS

Angélica Maria Cirino

Ferreiro (2003) muito contribuiu para a mudança de postura do alfabetizador, trazendo a este o entendimento de que a alfabetização envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística. Assim, ela deixa claro que alfabetizar deixa de ser apenas a apropriação de um código de forma mecânica, mas que esta perpassa esse conceito, necessitando, então, para sua concretização, acontecer simultâneo ao processo de letramento. Este letramento é capaz de trazer a compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e do aprendizado. Neste sentido, Tfouni (1995, p. 20) afirma que “o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade”. Afirmando, também, que alfabetizar e letrar necessariamente devem ser simultâneos.

Há de se considerar que uma alfabetização descontextualizada não dá conta de acompanhar as transformações socioeconômicas de um país, uma vez que a sociedade favorece a ampliação e a circulação de várias fontes e tipos de textos. Portanto, cabe ao professor, ao fazer uso dos instrumentos e

objetivos da educação, favorecer aos alunos a possibilidade de preparação para essa dinâmica social.

É no processo de alfabetização que o educador procura propiciar no educando o gosto pela leitura e o respeito pela língua materna, mas para isso é necessário que o professor que alfabetiza seja também um conhecedor das variações linguísticas, da estrutura e do funcionamento da língua. Como diz Roulet (1978 apud Poerch 1990, p. 10) “como pode-se ensinar uma língua sem conhecer sua estrutura e o seu funcionamento, bem como os mecanismo que permitem sua aquisição?”. O professor que não possui esta formação linguística não terá a mesma facilidade para alfabetizar e poderá desencadear, no aluno, dificuldades de leitura e de escrita ao longo do processo alfabetizador.

Uma boa formação não é aquela que dá “títulos”, mas que é capaz de proporcionar conhecimentos, e consequentemente, saberes. Isso não depende só da instituição que os forma, mas também de quem está sendo formado. A partir da formação inicial e continuada e de todo conhecimento apreendido e aprendido é que as ações serão suficientes ou não para atender as necessidades dos alunos. Freire (1996, p. 92) diz que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Saber o que se vai ensinar é indispensável para a condução do processo educativo, que considera que “a mais alta função da educação consiste em produzir um indivíduo integrado, capaz de entrar em relação com o todo” (TAVARES, 1993, p. 128). Assim, “só consegue ensinar algo aquele que também está disposto a aprender” (op. cit., p. 126), e a formação do professor é um passo significativo para se encontrar o caminho que o leve a uma educação capaz de formar o cidadão crítico e reflexivo.

O professor está em constante processo de formação. A formação docente deve ser contínua. Assim, a formação “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1997, p. 25). Sabemos que esses cursos e conhecimentos são importantes e extremamente necessários, pois é exigência da sociedade atual, o que mostra a busca da continuidade da formação. Mas de nada adianta tudo isso se não há reflexão sobre a prática.

A formação inicial desses professores não atende o processo de alfabetização, mas deve se trabalhar com a verdade de que toda formação docente se complementa na/com prática, pois “o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática” (IMBERNÓN, 2005, p. 61).

Poersch (1990, p. 37), se referindo ao professor alfabetizador salienta que este profissional deve sim conhecer a língua que ensina.

> O alfabetizador é um profissional do ensino de línguas e, como tal, além do domínio e das técnicas pedagógicas deve possuir sólidos conhecimentos linguísticos tanto da língua, enquanto meio de comunicação, quanto sobre a língua, enquanto objeto de análise.

O agente alfabetizador deve ser um conhecedor das variações linguísticas, da estrutura e do funcionamento da língua, pois “o objetivo do alfabetizador é transportar a criança do domínio do código oral para o domínio do código escrito” (POERSCH, 1990, p. 44) e para isso esses conhecimentos são fundamentais.

Ser um profissional competente implica a dominação de habilidades específicas da área que se vai ensinar (SCHON, 1992). Por isso, ao conhecer a língua que ensina, o alfabetizador dá o primeiro passo para a aquisição dessa competência. Imbernón (2005, p. 32) afirma que “a competência profissional, necessária em todo o processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão”

No momento atual, a discussão sobre saberes docentes permite a compreensão de que a

experiência construída no dia-a-dia da sala de aula é uma rica fonte de saberes práticos, resultantes das reflexões docentes nos diferentes momentos da intervenção pedagógica. O professor, de forma constante, vivencia situações inusitadas na sala de aula e, nessas ocasiões, deve intervir e tomar as decisões requeridas pelo contexto. Contudo, para que os professores avancem significativamente na construção da profissão, no desenvolvimento profissional, a reflexão crítica avulta como condição essencial no fazer pedagógico.

Tendo em vista estes aspectos, convém refletir sobre as tendências que vêm marcando a formação do professor, especialmente do alfabetizador, no Brasil. Particularmente não se observa, com a intensidade e a dimensão requeridas pela situação, uma preocupação com a formação específica do alfabetizador. A propósito desse descaso, observa-se, através do registro histórico, que a formação do professor para as séries iniciais do ensino fundamental parece não ser tratada com o compromisso e seriedade que requer, posto que tem havido, continuamente, ausência de definições políticas norteadoras deste processo formativo.

Na conjuntura atual, em face da complexidade da tarefa de ensinar, não há espaço para formação profissional aligeirada ou limitada ao âmbito do tecnicismo. Quando se considera a complexidade da profissão docente, entende-se que esta pressupõe preparação para um ofício de natureza específica

(que requer, portanto, saberes específicos), por se tratar de uma atividade profissional que possui, consequentemente, um objeto peculiar.

O papel/função do professor tem-se modificado ao longo dos anos. Declina a concepção de professor como mero transmissor de conhecimentos e emerge uma nova concepção situando-o como profissional reflexivo, capaz de uma leitura consciente de suas reais possibilidades na prática de ensinar. Capaz, sobretudo, de dar um novo sentido ao seu saber e ao seu fazer pedagógico.

Assim, tornar-se professor, notadamente alfabetizador, dá-se num processo dinâmico de construções de significados referentes à educação, ao ensino e à aprendizagem, destacando-se, neste processo, a importância da formação sistemática, articulada com a realidade socioeducacional. O percurso de formação do professor deve tomar como referência a prática concreta das escolas, evitando a defasagem entre os saberes privilegiados na instituição formadora e os saberes que emergem desta prática.

O trabalho docente, dada sua complexidade e por apresentar indeterminações, incertezas e singularidades, foge ao controle da racionalidade técnica. Resolver uma situação problemática não é, portanto, tarefa meramente técnica. Implica, sem dúvida, na capacidade de analisar racionalmente tal situação, ponderando em relação às soluções

consistentes que possam orientar a tomada de decisões.

Podemos perceber que a formação de professores alfabetizadores ainda não é assunto específico em leis oficiais do governo, mas que vem ganhando reconhecimento, pois muitos cursos de formação continuada estão sendo ofertados para promover uma reflexão na prática educativa de quem tem a responsabilidade de ensinar a leitura e a escrita.

Outros documentos que delineiam tratamento específico sobre a formação do pedagogo são os Pareceres CNE/CP nº05/20005, nº 01/2006 e a Resolução CNE/CP nº 01/2006 que tratam sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Nestes documentos, destaca-se que “a formação oferecida abrangerá integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas.” (BRASIL, 2005, p. 6)

As aptidões requeridas deste profissional estão, assim, definidas nos artigos 4º e 5º da Resolução CNE/CP nº 01/2006:

> Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos

> iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
>
> II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.
>
> Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
>
> I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação na organização de tarefas próprias do setor da Educação;

Dentre as muitas aptidões apresentadas no artigo 5º depreendem-se exigências ao pedagogo que vão desde uma atuação ética, com compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária até o desenvolvimento de um

trabalho que respeite as diversidades sociais em prol do desenvolvimento das capacidades plenas dos aprendentes.

A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos.

Ser professor implica uma reflexão sobre a práxis. É um ato contínuo de ação-reflexão-ação. É a indagação sobre suas experiências e as experiências dos outros que permitirá ao educador constituir-se como autor, aprender consigo mesmo e com os outros e dessa aprendizagem, decorrerá o conhecimento que se manifestará na práxis. “É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.” (FREIRE, 1996, p. 54)

Por isso, o perfil de um novo educador que compreenda o processo de ensino aprendizagem numa dinâmica dialógica no qual “o ato de aprender seja um ato de liberdade”, (FREIRE, 2008) deve ser contemplado numa proposta de educação democrática.

Redefinir o sentido no ser professor, exercitando um novo olhar sobre esse ofício, desvinculando a figura do professor de um traço vocacional e de serviço e vinculando-a a um perfil profissional como orienta Arroyo, (2001, p. 34) quando diz que “essa procura passa por saber-se melhor, por entender melhor que traços, que valores, que representações fazem parte desse construto social, dessa categoria social. Saber tudo que somos”.

A professora alfabetizadora assumindo seu papel político de agente transformadora, ensinando aos educandos, principalmente os pertencentes às minorias, os que estudam nas escolas públicas, aumenta a possibilidade de pronunciar um mudo mais justo. Freire (2008, p. 11) afirma que “ leitura do mundo precede a leitura da palavra” e nessa dinâmica a alfabetização tende a ser libertadora, um ato político que possibilita ao educando habilidades de interpretar o mundo e seus discursos ideológicos.

Numa época em que alfabetizar deixou de ser a simples capacidade de ler e escrever e passou a ser o exercício consciente de possuir e manejar estas habilidades como talentos socialmente aprovados e aprováveis, faz-se necessário vislumbrar um novo perfil de professora-alfabetizadora para atender às exigências da sociedade dos avanços tecnológicos, da velocidade do conhecimento e do multiculturalismo.

A especificidade da profissão docente lança desafios às professoras alfabetizadoras que precisam compreender como qualquer outro professor o que Perrenoud (2001, p. 26) destaca como importante: “o professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas”.

Kramer coloca um desafio à formação em serviço de professoras alfabetizadoras para superar a imensa defasagem existente entre as contribuições dos estudos teóricos sobre a aquisição da leitura e da escrita e a prática concreta, real, das professoras. E também aponta como alternativa a realização de trabalhos coletivos com supervisores e professores, sobre alfabetização e formação de professores, enquanto oportunidade bastante importante de reflexão sobre as estratégias mais ou menos adequadas para a formação dos profissionais.

O desafio que se apresenta no cenário da formação de professoras alfabetizadoras é a elaboração uma política de formação que estimulem os professores alfabetizadores a realização da prática reflexiva e possibilite a esse profissional:

> • encarar os alunos como pessoas que precisam ter sucesso em suas aprendizagens para se desenvolverem pessoalmente e para terem uma imagem positiva

de si mesmos, orientando-se por esse pressuposto;

• desenvolver um trabalho de alfabetização adequado às necessidades de aprendizagem dos alunos, acreditando que todos são capazes de aprender;

• reconhecer-se como modelo de referência para os alunos: como leitor, como usuário da escrita e como parceiro durante as atividades;

• utilizar o conhecimento disponível sobre os processos de aprendizagem dos quais depende a alfabetização, para planejar as atividades de leitura e escrita;

• observar o desempenho dos alunos durante as atividades, bem como as suas interações nas situações de parceria, para fazer intervenções pedagógicas adequadas;

• planejar atividades de alfabetização desafiadoras, considerando o nível de conhecimento real dos alunos;

• formar agrupamentos produtivos de alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais;

> • selecionar diferentes tipos de texto, que sejam apropriados para o trabalho;
>
> • utilizar instrumentos funcionais de registro do desempenho e da evolução dos alunos, de planejamento e de documentação do trabalho pedagógico;
>
> • responsabilizar-se pelos resultados obtidos em relação às aprendizagens dos alunos. (BRASIL, 2001, p. 17)

A professora-alfabetizadora, no exercício da prática docente, é portadora de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial e deveria mobilizar estes conhecimentos adquiridos para ensinar a leitura e a escrita aos seus educandos.

O PROFESSOR DIANTE DO LUDICO NA ALFABETIZAÇÃO

De um modo geral, os educadores infantis reconhecem a importância do jogo no desenvolvimento infantil, percebendo seu papel na construção do Eu e das relações interpessoais.

Brincar é algo inerente ao ser humano, tão natural que até os bebês já nascem sabendo. Na infância, ele assume papel de destaque, uma vez que permeia todas as relações da criança com o mundo. Estudos sobre o assunto revelam, inclusive, que

crianças que brincam tornam-se adultos mais ajustados e preparados para a vida.

As brincadeiras não são apenas uma forma de divertimento. Mas são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. Sabemos que para manter o seu equilíbrio a criança necessita brincar, jogar, criar e inventar.

Brincar é mais que uma atividade sem consequência para a criança. Brincando, ela não apenas se diverte, mas recria e interpreta o mundo em que vive, se relaciona com este mundo. Brincando, a criança aprende.

Para Wajskop apud Vigotsky, a brincadeira,

> (…) cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar relacionando os seus desejos a um "eu" fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação e moralidade.(1995: 95).

As aulas lúdicas devem ser bem elaboradas, com orientações definidas e objetivos específicos. Se o professor apenas "brincar" com estes alunos, não transmitirá conteúdo e possivelmente perderá o rumo da aula. A atividade intelectual não pode ser separada do funcionamento total do organismo. O corpo e o aprendizado intelectual fazem parte de um todo, através do qual o aluno irá compreender o meio,

trocar informações e adquirir experiências. As brincadeiras em sala de aula devem servir como orientação para posturas comportamentais, por exemplo. Brinca-se ensinando valores e, após, usa-se este momento mais tranquilo para explicar o conteúdo que estudaremos nesta aula e a relação disto com a brincadeira anterior. O aluno vai relacionando, montando esquemas, formando seus próprios arquivos, que à medida que se desenvolvem, tornam-se mais generalizados e mais maduros.

Segundo Piaget (WADSWORTH, 1977, p. 14-31), a maior fonte de motivação, no que se refere ao desenvolvimento intelectual, é o desequilíbrio. Este momento de conflito cognitivo, que ocorre entre as predições e o instante do aprendizado, é importante para o desenvolvimento do aluno. Quando o professor consegue, através de uma aula lúdica, desestabilizar um aprendente, estará oportunizando a ele a chance de buscar o equilíbrio. E o equilíbrio é uma condição pela qual lutamos sempre.

O professor deve usar a ludicidade como importante fator de mediação e integração do aluno com a realidade; o aluno não aprende somente na escola. Se o conteúdo não for assimilado, pelo menos em parte, e não for ligado a nenhuma estrutura cognitiva, cairá no esquecimento, não terá nenhuma relevância. Ou, segundo Cardoso (1977, p. 27): “O conhecimento não é imediato. A certeza é a conquista contra a dúvida, a certeza é o resultado do erro retificado”.

Segundo Eliana o professor deve provocar o aluno a pensar, criar situações para interação, solicitar que ele acompanhe a construção do conhecimento com uma aula lúdica, porém o mais próxima possível da sua realidade, porque assim ficará mais fácil para este estudante identificar, investigar e resolver o problema. Pode parecer contraditório, mas é através do lúdico (brincar) e da realidade (razão) que o professor pode construir situações de problematização que serão desencadeadoras de conhecimentos.

Ele não pode elaborar respostas para o aluno, mas deve colaborar para que isto aconteça dentro do sujeito aprendente, criando um ambiente interativo, de respeito mútuo e confiança, onde toda dúvida é importante e nenhuma pergunta é idiota. Em aulas lúdicas podemos trabalhar questões graves, como o bullying (palavra do inglês que pode ser traduzida por “intimidar” ou “amedrontar”), em qualquer série. No meio da aula, um fala mal, o outro chora e o resto cai na risada. Mesmo quando parece brincadeira, a agressão é séria (SANTOMAURO. 2010. p. 66-73).

Esta é uma grande oportunidade para inventar uma brincadeira para tratar desta questão. Uma brincadeira que ensine a olhar para o outro, que deixe o outro falar, que mostre os limites e os riscos. Quando o professor é capaz de reconhecer os sinais do bullying, pode sondar e fazer um diagnóstico através destas brincadeiras, propor leituras, falar com os envolvidos. Mas, talvez nem toda ludicidade do

mundo seja suficiente e o professor terá que encaminhar o caso a outras instâncias.

A epistemologia do professor (BECKER, 2001. p. 15-32) é quase totalmente inconsciente, é subjacente ao trabalho docente e pode manifestar-se predominantemente apriorista em alguns casos, predominantemente empirista em outros, ou ainda, como uma mistura mais ou menos equilibrada destas duas posições.

O professor não apenas ensina, mas aprende com seus alunos. As aulas lúdicas devem transmitir os conteúdos, combiná-los, possibilitando que o aprendente perceba que não está apenas brincando em aula, mas que está armazenando conhecimentos. Não podemos optar pelo esvaziamento do conteúdo: aulas gostosas, descontraídas, onde não se aprende nada. Durante estas atividades, o professor pode ter mais detalhadamente informações sobre cada aluno e redirecionar, se necessário, sua prática.

Através de trabalhos lúdicos em grupo, no jardim de infância ou na pré-escola, ensinamos os alunos a compartilhar, dividir, interagir, respeitar os limites colocados para aquela atividade. O professor deve orientar as aulas para que todos se manifestem e produzam independente de suas capacidades. Nos primeiros anos escolares é muito importante deixar claro que cada sujeito é único, com diferentes construções lógicas e significações. Neste momento, em que o aluno entra no estágio das operações

concretas, o lúdico aliado ao conhecimento é de fundamental importância.

> [...] no processo de educação também cabe ao mestre um papel ativo: o de cortar, talhar e esculpir os elementos do meio, combiná-los pelos mais variados modos para que eles realizem a tarefa de que ele, mestre, necessita. Deste modo, o processo educativo já se torna trilateralmente ativo: é ativo o aluno, é ativo o mestre, é ativo o meio criado entre eles. (Baquero, 2000. p. 27).

A criança aprende om atividades lúdicas, já que ela entende que é uma brincadeira nesta faixa de idade, mas absorve o aprendizado com as regras e o jogo em equipe.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**/Ana Mae Barbosa (org). In: conceitos e terminologias Aquecendo uma transforma-ação: Atitudes e Valores no da Arte. 2 ed .São Paulo: Cortez,2003.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Formação para Professores Alfabetizadores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei 9394, de 20/12/1996. Diário Oficial da União, 20 de Dezembro 1996, p.102/126.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação

Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais para a Educação infantil/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRITO. Antonia Edna – UFPI – **Formação do Docente Alfabetizador. Revelando as exigências e desafios**. Encontrado em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt2/GT2_2006_08.PDF. Acesso em março de 2020.

BROTTO, Fábio Otuzzi. **Jogos Cooperativos**. São Paulo: Melhoramentos, 2001.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAMPOS, José de; TEIXEIRA, Érika Ferraz; GOELZER, Marlene Marica. **Arte, infância e formação de professores. SEDUC**, encontrado em: http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Arte,-inf%C3%A2ncia-e-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.aspx. Acesso em setembro de 2019.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Cor, Som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança/** organizadora Suzana Rangel Vieira da Cunha. Porto Alegre: Mediação, 2002.

DEWEY, ,John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes. Tradução de Vera Ribeiro.2010

ENDERLE, Carmen. **Psicologia do Desenvolvimento**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1897.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do Ensino da Arte**: Fundamentos e Proposições. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Alfabetização e cultura escrita**. Nova Escola. São Paulo, Ano XVIII, n. 162, Abril/Maio/2003, pp. 27 – 30.

_____. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas 1985.alfabetização também é uma forma de se apropriar das funções sociais da escrita.

_____: **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Editora Artimed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GERALDI, W. **Portos de Passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1993.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005..Pag. 32.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ártica, 2010.

LOWENFELD, Viktor. **A criança e sua Arte**/Victor Lowenfeld. 2.ed.São Paulo. MESTRE JOU ED. 1997

MAGALHÃES, L.; YAZBEK, A. P. **Parceria planejada entre o orientador e o professor**. Seminário Itinerante. Recife: Centro de Estudos Escola da Vila, 1999. Pag. 37

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, Philippe. PAQUAY, Léopold. ALTET, Marguerite. CHARLIE, Évelyne. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências**. Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **Limites em expansão: Licenciatura em artes visuais**.–Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

PINTO, Gerusa Rodrigues; LIMA, Regina Célia Villaça. **O desenvolvimento da criança**. 6. ed. Belo Horizonte: FAPI, 2003.

POERSCH, J. M . **Suportes Linguísticos para a alfabetização**. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

QUEIROZ, Tânia dias. **Dicionário prático de pedagogia**. São Paulo: Rideel, 2003.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (Org). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o Lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SCHON, D. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SILVA, Gislene Santos de Paula e, **A importância do Ensino de Arte no Contexto escolar do Ensino Fundamental**. Especialização em Ensino de Artes Visuais, 2015 – 48f.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamente & GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A significação nos estados educacionais: a interação social e subjetivação**. Campinas : Papirus, 1989

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, CEALE/Autêntica, 1998.

_____.**Letramento e alfabetização: as muitas facetas**.Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

_____, (2003). **Alfabetização: a ressignificação do conceito**. Alfabetização e Cidadania, nº 16, p 9-17, jul.

_____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

TAVARES, C. **Iniciação a visão holística**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

TEIXEIRA, Alison. **A formação de Arte Educadores e os saberes escolares. X Congresso Nacional de Educação** – Educere. Encontrado em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5130_2534.pdf. Acesso em março de 2020.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

VYGOTSKY, Lev S. et. al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo : Ícone/EDUSP, 1991.

VYGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo. Martins Fontes. 2006. 43.

WADSWORTH, Barry. **Inteligência e afetividade na teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1977.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

SITES

FTC. **Fundamentos e Didática da Alfabetização I** – Faculdade de Tecnologia e Crianças – EAD. Sociedade Mantenedora de Educação Superior da Bahia S/C Ltda.

SANTOMAURO, Beatriz. Cyber bullyng. **Revista Nova Escola**, São Paulo, ano 25, n. 233. p. 66-73, abril, junho/julho 2010

PRÓ-LETRAMENTO: **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos? Séries Iniciais de Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

SULZBACH. Loriane. **A importância das atividades lúdicas no processo de alfabetização e letramento**

dos educandos do 1º ano do ensino fundamental - Encontrado em http://www.ijui.com/artigos/48244-a-importancia-das-atividades-ludicas-no-processo-de-alfabetizacao-e-letramento-dos-educandos-do-1-ano-do-ensino-fundamental-por-loriane-sulzbach.htm. Acesso em março de 2020.

ROLOFF. Eliana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula**. Encontrado em http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf. Acesso em março de 2020.

RODRIGUES. Rejane Maria Costa . **A Importância dos Jogos na Alfabetização de Crianças. Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes na Área de Licenciatura em Língua Portuguesa**, encontrado no site http://www.nead.fgf.edu.br/novo/material/monografias_portugues/REJANE_MARIA_COSTA_RODRIGUES.pdf. Acesso em março de 2020..

TESES

PEREIRA. Claudia Justus Tôrres. **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR: desafios e possibilidades na construção da prática docente**. UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO. PORTO VELHO/RO - 2012

LIMA. Aparecida Lucia de Souza & Dantas. Claudia Vasconcelos (Faceq). **Alfabetização e Letramento – Um estudo de caso nos primeiros anos do Ensino Fundamental na escola pública de Jandira**. Encontrado em http://www.faceq.edu.br/. Acesso em setembro de 2019.

E-LEARNING E A ACESSIBILIDADE

Luiz Cesar Limonge

Não é de hoje que se cobra da Educação que esta se revolucione ante o surgimento novas tecnologias. Para não viajarmos a um passado tão distante, foi isso que ocorreu com o advento do rádio, do cinema e da televisão.

Mais recentemente, quando os PC's começaram a se proliferar em nossas vidas, houve até quem pensasse como o filósofo americano Seymour Papart, que acreditava que num futuro próximo não haveria mais escolas, pois os computadores acabariam com elas. Não creio que isso ocorrerá tão cedo (não me arrisco a dizer que não acontecerá), mas é certo que os equipamentos portáteis, estes principalmente, já inundaram nosso cotidiano.

Educação e tecnologia

Qual será o posicionamento da Educação frente a isso? A Educação, e mais precisamente a escola, não deverá estar alheia a esta realidade, a este "novo normal". Antes, deverá assumir um papel de protagonismo, de vanguarda, oferecendo perspectivas críticas aos

abusos e alienações advindos de uma imersão demasiada e sem critérios na internet. Também deve oportunizar a professores e alunos o uso destas novas tecnologias com foco nos processos de ensino e aprendizagem.

O e-learning, só para citar um exemplo, com suas ferramentas de publicação, fóruns e atividades, é um bom caminho, pelo qual a Educação já vem colhendo bons frutos. Pesquisa recente do MEC aponta que os resultados de alunos formados em cursos superiores na modalidade EAD são melhores se comparados aos formandos nos mesmos cursos em modo presencial.

Claro que isto depende diretamente de investir na capacitação de professores e na produção de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) amigáveis e desafiadores.

Como obter isso de forma prática, é sobre o que vou discorrer a seguir.

Aprendizagem na ponta dos dedos

Ambientes virtuais e mídias de comunicação

O atual modelo de educação engessa o conhecimento e a atuação dos estudantes. Há de se promover modelos de ensino/aprendizagem mais colaborativos, dinâmicos, focados no aluno e que façam uso das tecnologias de comunicação e informação da melhor forma possível. As escolas e os cursos devem buscar desenvolver a autonomia, a criatividade e o prazer pela descoberta em seus alunos.

Tópicos			
Criatividade	Levar os alunos a produzir respostas divergentes e criativas.	O design didático deve buscar "o novo", sendo uma atividade pautada na criatividade.	A criatividade é tão importante quanto a alfabetização.
Atividades	Devem promover o prazer da descoberta.	Graduadas, permitindo atingir os objetivos.	O medo de errar produz pessoas desprovidas de criatividade.
Ensino	Buscar viver a surpresa do desconhecido.	Incentivar soluções singulares, originais.	Muito voltado ao acesso à universidade.
Escola	Deve valorizar a criação e a descoberta.	Abandonar o modelo tradicional.	Tem pilhado nossas mentes.
Conhecimento	Está relacionado à descoberta, à busca.	Deve ser construído de modo colaborativo.	Assuntos mais relevantes ao trabalho ainda são a prioridade.
Divergência	Rebeldia a modelos prontos.	Construção de roteiros não lineares.	Você deve estar preparado para errar.

A importância de um bom design gráfico

Quando visitamos sites direcionados a aprendizagem em geral nos deparamos com os seguintes problemas no ponto de vista do design gráfico:

- O emprego de cores diferenciadas não está atrelado a assuntos diferenciados, não permitindo ao usuário fácil identificação do que será apresentado no texto.

- Não existe a aproximação de informações relacionadas, fazendo com que o usuário tenha que percorrer toda a tela para interligar um assunto.

- A baixa qualidade gráfica não ajuda no sentido de prender a atenção do usuário, bem como não o motiva a permanecer no site.

- Não foi localizado um link que levasse a um fórum ou chat que pudessem permitir a interação entre cursistas e professores, somente um serviço de atendimento com mensagens eletrônicas e impessoais.

- Pouquíssima utilização de recursos midiáticos diversificados, baseando-se principalmente em textos sequenciais e fragmentados.

Fica evidente a necessidade de uma equipe técnica/pedagógica bem preparada quando da construção de um site, para que o resultado final seja um curso eficiente em termos de aprendizagens e ao mesmo tempo motivador

e agradável para o aluno que dele venha a fazer uso.

Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Foi grande o avanço no desenvolvimento das TIC's nas últimas décadas. Embora reticentes e até mesmo céticos a princípio, muitos educadores hoje as vêm como uma grande possibilidade de estudos e aprofundamento, tanto pessoal quanto para uso com seus alunos.

Pesquisas educacionais recentes começam a explorar uma mescla de TIC's e aprendizagem colaborativa. Além disso mostram também que o uso de ferramentas colaborativas de aprendizagem, com a visualização de como se dá a participação de cada um, contribui para uma aprendizagem bem sucedida (Janssen et al., 2007).

Uso de celulares para produções

O vídeo obtido a partir do uso do recurso de gravação dos aparelhos celulares é sempre uma escolha interessante, tendo como base a presença maciça dos aparelhos celulares, bem como da familiaridade que a maioria das pessoas demonstram com o recurso em questão. Podemos demonstrar as

possibilidades de criação e uso de materiais de apoio e aprendizagem, tais como minutas de programas, scripts de entrevistas, textos de apresentação de programas e reportagens, anotações de campo, entre outros, além do uso educativo dos aparelhos de telefone celulares.

Muito se fala a respeito do uso das TIC's para alavancar a aprendizagem dos alunos, mas não há atualmente um recurso mais presente na realidade dos alunos de qualquer nível educacional do que os celulares. É baseado nesta quase onipresença, e também no domínio que a maioria das pessoas têm de seus recursos de gravação, que podemos buscar uma inovação no uso de celulares como ferramentas a serviço da aprendizagem, utilizando-os de maneira criativa na gravação de entrevistas, documentários e programas diversos, os quais serão disponibilizados através do Youtube.

Atividades na EAD

É facilmente perceptível que as atividades em um material autoinstrucional não têm um papel periférico, muito pelo contrário, elas têm um papel central de *mediação* do conteúdo, ativando competências e habilidades necessárias à realização das tarefas propostas, de modo a fazer da teoria, desde sempre, uma práxis.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

Em um material de estudos tradicional as atividades têm caráter de mera revisão da leitura, não chamando a uma reflexão crítica ou ativa. Com a ausência de respostas comentadas fica ainda mais comprometido o processo autônomo de construção do conhecimento, levando o aluno a aceitar passivamente e de uma maneira acrítica a resposta fornecida pelo professor ou pelo livro/material EAD. Esse paradigma deve ser quebrado quando o objetivo é trabalhar no modo EAD, uma vez que não necessariamente o professor estará presente ou online. Assim o aluno deverá ter o desafio e a motivação necessários para seguir adiante a partir do material que tem em mãos.

O computador e a educação

Em se tratando de informação e comunicação, a tecnologia veio como uma importante alternativa nos tempos atuais,

promovendo a inclusão digital de muitos alunos através da implantação de computadores nas escolas, principalmente em bairros menos favorecidos/periféricos. Também propiciou melhora na capacitação dos professores por meio da oferta de cursos e criação de redes e comunidades virtuais voltadas à educação. Não podemos contudo, tornar isso um vício, ou ver como único modo de aprender e ensinar, haja visto que a capacidade de escolhas e o raciocínio lógico sempre devem ser fomentados e valorizados.

Avaliação na EAD

> "Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo". (LUCKESI, 2001, p. 172)

Segundo Luckesi (2001, p. 174), a avaliação da aprendizagem tem dois objetivos claros, a saber: auxiliar o aluno no seu processo de desenvolvimento pessoal, a partir do processo ensino-aprendizagem e prestar informações à sociedade acerca da qualidade do trabalho educativo realizado. É fato também que a avaliação serve ao (re)planejamento das práticas pedagógicas, visando a transformação contínua dos sujeitos envolvidos no processo

ensino e aprendizagem, isto é, alunos e professores.

A avaliação permanente, com finalidade diagnóstica, permite o acompanhamento de todo o processo pedagógico, e é exatamente aqui onde a atuação do tutor irá ser o grande diferencial, uma vez que este profissional faz justamente a ligação não só do aluno com o material didático e com o ambiente de estudos, mas também com os professores autores e gestores do AVA.

É nesse momento que a avaliação propicia a auto compreensão, não só do educando, mas também do educador, provocando em ambos a motivação para o crescimento e aprofundamento do conteúdo. Deve-se ter em mente que o ato de avaliar é parte integrante do processo ensino-aprendizagem, sendo uma verdadeira via de mão dupla ao fornecer subsídios para professores, tutores e alunos interagirem, possibilitando que toda ação praticada com fins de aprendizagem possa ser revista, mudada e melhorada no planejamento/replanejamento do curso.

E dentro desta visão, a avaliação cooperativa propiciada pela atuação eficiente do tutor, serve e muito bem ao propósito de motivar a aprendizagem participativa do aluno com seus colegas, promovendo a colaboração entre eles e retirando do professor tutor o foco.

Aqui, não se pode deixar de mencionar a importância da auto avaliação institucional, a qual para ter sucesso precisa envolver os seus

diversos atores: estudantes, professores, tutores, e quadro técnico-administrativo.

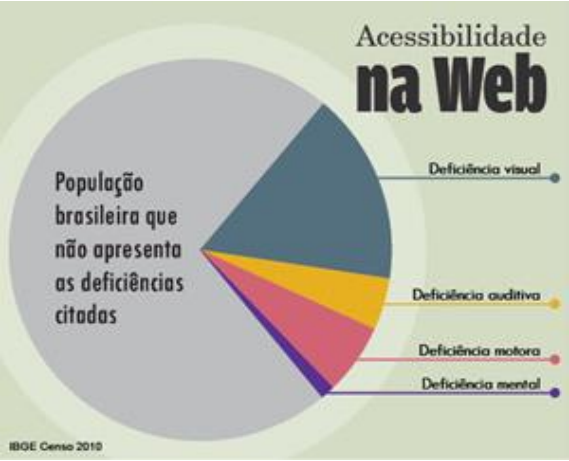
A condução da avaliação institucional deve facilitar o processo de discussão e análise entre os participantes, divulgando a cultura de avaliação, fornecendo elementos metodológicos e agregando valor às diversas atividades do curso e da instituição como um todo.

Acessibilidade web

A expressão **acessibilidade Web** refere-se à prática inclusiva de fazer websites que possam ser utilizados por todas as pessoas que possuam algum tipo de deficiência ou não. Quando os sites são concebidos tendo esta visão inclusiva, todos os usuários podem ter igual acesso à informação e funcionalidade.

Para se dar um exemplo, quando um site é desenvolvido acrescentando a descrição textual alternativa equivalente ao conteúdo das imagens e com links nomeados de forma significativa, esta ação ajudará aos usuários cegos ou com deficiência visual a obterem auxílio com o uso de softwares Leitores de

Textos e/ou com hardware específico para transformação do texto em Braille.



Tecnologias assistivas para navegar na internet

Os indivíduos que possuem algum tipo de deficiência podem fazer uso de tecnologias de assistência como as descritas a seguir para permitir a navegação na web e o acesso a conteúdos:

- Software leitor de tela, que pode ler o conteúdo textual usando um sintetizador de voz e selecionando os elementos exibidos

no monitor, utilizado por usuários cegos ou com visão prejudicada.

- Terminais Braille, consistindo de um display em Braille, que transforma os caracteres de texto para caracteres em Braille, geralmente por meio da mobilização de pinos através de orifícios em uma superfície plana.
- Software de Ampliação de tela, que amplia o que é exibida no monitor do computador, tornando-a mais fácil de ler para usuários com a visão prejudicada.
- Software de reconhecimento de fala que aceita comandos de voz no computador ou ditados na forma gramatical de texto - útil para aqueles que têm dificuldade para usar um mouse ou teclado.
- Teclado com superposições, o que pode tornar mais fácil e precisa a digitação para aqueles que têm dificuldades motoras.

Finalizando

A EAD, em parceria com a acessibilidade digital, é capaz de criar novos caminhos para os cidadãos, com ou sem deficiência, alcançarem uma educação mais igualitária. Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA's) podem propiciar esse espaço onde os indivíduos portadores de deficiência consigam sair de sua habitual exclusão para estabelecer parcerias visando a aprendizagem. O modelo de aula proporcionado pelos AVA's difere do convencional, adotando formas inovadoras de relacionamento e interação, ajudando os alunos a construir de forma colaborativa o conhecimento.

Referências

http://www.acessibilidadelegal.com/ Acesso em 12 jul 2015.

Acessibilidade e inclusão na educação a distância. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=jG5Q_wCQ_B8. Acesso em 12 jul 2015.

Acessibilidade WEB: Custo ou Benefício. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=hFI4CuxQjSA. Acesso em 12 jul 2015.

Acessibilidade digital não é tão fácil quanto parece. Disponível em http://www.asasead.net/asasEAD/?p=348. Acesso em 12 jul 2015.

http://pigead.lanteuff.org/pluginfile.php/30222/mod_resource/content/3/Aula_7.pdf. **Acesso em 10 mai.2015.**

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 11. ed. São Paulo: 2001

Referências: Projeto Nas Ondas do Rádio , disponível em:http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/ PortalSMESP/Nas-Ondas-do-Radio.Acesso em 26 jun 2015.

Fazer vídeos é apenas gravar qualquer coisa. Disponível em:http://pigead.lanteuff.org/pluginfile.php/39326/ mod_resource/content/1/v%C3%ADdeos.pdf. Acesso em 26 jun 2015.

.

CONTOS DE FADAS E A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS

Cecília Ribeiro dos Santos Rodrigues

RESUMO

Este estudo intitulado CONTOS DE FADAS E A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS tem como objetivo avaliar os efeitos decorrentes do ato de contar histórias na formação de crianças leitoras, observando a mediação do professor e as posturas leitoras, interesse em “ler”, ouvir, neste caso crianças que frequentam a Educação Infantil.

Buscou-se por meio da contação de história viabilizar a estratégia de formação de crianças leitoras, mediando o processo educacional com o intuito de possibilidade de formação crítica e reflexiva. As narrativas orais, com suportes literários, proporcionam caminhos significativos para a leitura e compreensão de si e do mundo fundamental para a formação.

Palavras-chave: Contação de história. Formação de leitor. Educação Infantil.

Abstract: This study titled FAIRY TALES: turning children into readers as an objective to evaluate the effects arising from the practice of storytelling and the

possibility of training of reading children, observing teacher mediation and reading postures, interest in "reading", listening, in this case children who attend Early Childhood Education.

It was sought through the history account to make feasible the strategy of training of reading children, mediating the educational process with the intention of possibility of critical and reflexive formation. Oral narratives, with literary supports, provide significant avenues for reading and understanding of oneself and the fundamental world for formation.

Keywords: Storytelling. Formation of reader. Child education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho CONTOS DE FADAS E A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS tem por objetivo geral verificar o que as narrativas orais, ou seja, a contação de histórias possibilita para a formação de crianças leitoras, sendo o objetivo específico, desvelar como a postura do professor influencia o comportamento leitor e o interesse do na leitura mesmo sendo para crianças pequenas.

Esta monografia surge das observações feitas durante a minha carreira docente que observa as posturas leitoras das crianças pequenas durante a contação de história, prática permanente e permeada pela interdisciplinaridade centrada nos clássicos contos infantis.

Neste decorrer observei o envolvimento das crianças na audição de histórias e contos suas reações, manifestações sentimentais, envolvimento temático, comportamento leitor e retorno nas rodas de conversa que foi uma das formas de avaliar.

Percebi que as crianças se reconhecem ao ouvir as histórias o questionamento é as histórias narradas de forma oral pela educadora podem contribuir para a formar crianças leitoras?

Para tanto, ao verificar a minha experiência docente e as reflexões durante as observações do trabalho com crianças e desenvolvimento do comportamento leitor, do prazer de ler, verificando que as crianças pequenas ainda se encontram em processos de desenvolvimento de aquisição formal das competências linguísticas bem como de escrita e leitura, porém vivem em ambientes alfabetizadores.

Este estudo foi divido em três capítulos. No primeiro capítulo trataremos das definições e importância de se contar histórias para a formação da criança leitora, fato este que ocorre pela mediação entre os sujeitos. O segundo capítulo evidenciaremos a arte de contar histórias e o papel do professor na formação de crianças leitoras no terceiro capítulo observações relevantes da prática educativa para a formação de crianças leitoras, e finalmente nas considerações faremos a reflexão sobre o trabalho desenvolvido e sua relevância.

CONTOS DE FADAS E A FORMAÇÃO DE CRIANÇAS LEITORAS

Conforme Vygotsky, no desenvolvimento da linguagem, nós não visualizamos somente palavras ao ler e sim, significados, signos e símbolos nos quais atribuímos características que lhes são apropriadas socialmente.

Socialmente a produção da escrita, possibilita aos que se apropriaram dos modos sociais de a utilizarem a produzirem outros artefatos ou lerem os produzidos por outros.

Com isso as marcas sociais definem a leitura como uma produção individual, independente do suporte que a oportuniza.

A leitura de mundo faz-nos identificar, interpretar, valorizar as imagens e produções culturais, ao interagirmos com os diversos espaços constituímos nossa subjetividade.

A interação criança/criança e criança/professora se estabelecem intersubjetivamente e de forma mediada e coletiva, importa salientar que o leitor constrói significados, conforme Rockwell (2001): “o conceito de prática cultural e uma ponte entre os recursos culturais e as evidências observáveis de atos de leitura em um determinado contexto.”

Desta afirmação podemos entender que independente dos efeitos culturais acumulados, feitos

de forma coletiva ou individual são práticas culturais de um momento e espaço nos referimos aqui a Educação Infantil que utiliza o ato de ler textos, no caso, escritos, está relacionada às condições socioculturais e pessoais presentes na situação, decorrentes das histórico-culturais do grupo ao qual pertence.

Importa salientar que o ato de ler e o sentido que se atribui a este ato estão inseridos no local, no momento e tempo desta leitura, a criança na audição da história se transporta para aquele mundo. Vale ressaltar que está enraizado e modificando-se gradativamente os valores e hábitos dos grupos nos quais estamos inseridos, o ato de ler era praticado para memorização, repetição de signos escritos e sons.

No ambiente da Educação Infantil várias formas de leitura e os diversos elementos do contexto condicionam e influenciam a maneira de ler e de ouvir as histórias.

Narrar histórias é uma das tantas formas empregadas pelo professor em seu trabalho com a leitura em sala de aula. Esta prática na Educação Infantil, é fundamental, pois as crianças ainda não dominam a escrita formal, porém são capazes de ler a linguagem oral, imagens, gestos e o que está em seu redor.

Os professores ao utilizar a narração de histórias como uma prática de leitura fundamental para a formação das crianças enquanto leitores em especial as crianças pequenas, direta e indiretamente determinam o sucesso ou o fracasso escolar no aprendizado da leitura.

Conforme Gimeno e Sacristan (2008), “formar alunos leitores tem se constituído em uma preocupação constante no campo educacional, uma vez que a leitura e fundamental para a inserção do ser humano nas sociedades atuais”.

Ao pensarmos na formação da criança leitora não podemos descartar que o ato de ler favorece acesso a informações e desenvolvimento da criticidade.

Sendo assim, pensamos no livro como instrumento e portador de códigos, um professor crítico e reflexivo reconhece que a leitura está além da decodificação da escrita e da língua materna.

Na Educação Infantil a leitura está além da linguagem oral e escrita consideramos as competências necessárias de cada criança e sua interação com diferentes textos.

Simbolicamente formar leitores requer uma organização de situações seja em qualquer situação para realizar a leitura conforme Coelho (2000) as vantagens de o sujeito realizar leituras, “estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas

múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro [...]".

Para formar a criança leitora e compreender a leitura como instrumento/processo formativo bem como algo imprescindível para o ser humano, é importante entendê-la como exercício diretamente ligado à subjetividade de quem a realiza, isto é, do leitor. Conforme salienta Rezende (2007):

> *[...] há que se ler diferentes códigos, pois as várias leituras complementam-se, interligam-se, permitem ao leitor novas tessituras, que nunca são absolutamente novas... Do que lemos sempre sabemos algo; o que fazemos e complementar, reolhar, redescobrir, acrescentar, duvidar, confirmar [...].*

Ler permite integrar o que se lê às vivências e experimentações. A criança expressa o mundo que a rodeia, o que faz do ato de ler entendido aqui como audição por se tratar de crianças pequenas, um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem, a todo o momento, com os oferecidos pelo texto e/ou contexto.

A criança percebe, argumenta e reflete sobre sua realidade, suas ações e relações, cria um novo olhar sobre o mundo, pois é capaz de pensar, refletir,

interrogar e interpretar sobre aquilo que o texto está lhe dizendo.

Para Smith (1999) é importante olharmos a leitura como algo a mais do que e usual, inclusive em contextos escolares. Neste caso, ela não pode se restringir apenas ao campo visual, ao simples reconhecimento dos códigos, afirma que:

> *Para compreender a leitura [...] devem considerar não somente os olhos, mas também os mecanismos da memória e da atenção, a ansiedade, a capacidade de correr riscos, a natureza e os usos da linguagem, a compreensão da fala, as relações interpessoais as diferenças socioculturais, aprendizagem em geral e a aprendizagem das crianças pequenas em particular* (SMITH, 1999, p. 9).

A contação de história no contexto escolar é para o professor um recurso que leva a criança a conhecer o mundo da leitura. E, quando tal fato acontece, elas experimentam novos saberes, pois as vivências do leitor não se encerram ao final da história.

Este contado com outros saberes, faz com que a criança adquira apropriação de conhecimentos, visto que esses nascem e se renovam a todo instante. A leitura é um processo que propicia movimento,

fazendo com que os velhos saberes sejam aperfeiçoados pelo “saber da mediação”.

Esta mediação da experiência da contação de história, as palavras proferidas pelo contador são como linhas desenhadas pelo ar. Enquanto o contador liberta as palavras presas no texto, o ouvinte, leitor indireto do texto narrado, vai criando e interpretando os desenhos, adentrando-se em um mundo mágico e tornando-se coautor da história.

Conforme salienta Sisto (2005, p.20) “o que vale mais é sentir a liberdade de ser coautor da história narrada e poder receber a experiência viva e criada na imaginação, o cenário, as roupas, as caras dos personagens [...]”. Para Abramovich (1997, p 17) a relação com a leitura acontece por meio da contação, indicando que esta permite a criança sentir emoções importantes com os personagens, bem como conhecer e descobrir novos lugares e outros tempos que não são os seus. Isso por que a contação conduz os ouvintes, por exemplo, os alunos a fazerem uma leitura por meio da escuta, levando-os a pensar e a ver da imaginação.

Os contos de fadas são frequentes na Educação Infantil, pois é uma técnica eficiente para a formação de leitores. Contar histórias é algo antigo com raízes ancestrais que remota de tempos nos quais a propagação ritualística, os mitos, os conhecimentos do mundo sobrenatural ou não, e sobre as experiências eram adquiridas pelo grupo.

A comunicação oral e gestual, que costumamos experimentar atualmente também foi registrada nas paredes das cavernas, com desenhos e pinturas podemos dizer que a memória auditiva e a visual neste período era fundamental para a aquisição e o armazenamento dos conhecimentos transmitidos.

Segundo Campbell (2005) estas práticas, serviam como meio de sintonizar o sistema mental com o sistema corporal, levando essas populações a viver e a sobreviver, além de servirem para justificar e interpretar fenômenos naturais que vivenciavam.

A contação de história, transmissão oral, passada de geração em geração, foi uma das soluções encontradas pelas comunidades que não possuíam a escrita, para informar as gerações mais novas acerca dos seus saberes, valores e crenças.

Com isto percebemos a importância dos contos de fadas como ferramenta social de transmissão de valores imprescindíveis para a sobrevivência individual e de grupo. Importa mencionar que quem contava as histórias eram pessoas de destaque no grupo que pertencia, seu papel era além de contador era o de dar conselhos, fundamentados em fatos, histórias e mitos, mantendo viva, a herança cultural pela memória do grupo.

Posteriormente a contação de história toma outras formas até chegar ao que conhecemos hoje como objetivo de formação de leitores esta arte passa

a ser reconhecida como prática oral de um patrimônio cultural capaz de proporcionar prazer e lazer.

É importante salientar que a contação de histórias, como um recurso para solucionar problemas em relação à escrita e a leitura. Um exemplo disso e a pesquisa desenvolvida por Allebrandt ET al. (1999) que investiga o papel da literatura infantil, enquanto recurso metodológico e o seu papel nos processos de ensino e aprendizagem, averiguando a articulação entre as diversas habilidades que envolvem a linguagem: literatura, fala, leitura escrita, gramática e escuta.

Como resultado a literatura infantil desenvolve o imaginário, possibilita a ampliação do conceito de texto e o conhecimento de tipologias textuais, bem como de aspectos externos/formais, gramáticas e relações de textualidade.

No século XX, após Revolução Industrial, surge nos países industrializados da América, e também na Franca, uma nova figura de contadores que podemos chamá-los de contadores urbanos ou até mesmo contemporâneos, os quais fizeram ressurgir a pratica do (re)conto.

Este novo perfil do contador decorreu da cultura escrita que passou a resgatar a riqueza das culturas orais viabilizam uma aproximação e/ou um resgate dos contadores tradicionais, este resgate está estritamente relacionado à memória e *performance*.

Atualmente os contadores de história devem estar prontos para enfrentar diversas situações, adaptando-se as mudanças que o mundo apresenta. Isso vale não só na maneira de pensar, mas nos modos pelos quais o mundo é percebido. Conforme Mateo o contador de histórias de hoje é:

> *E alguém que atua na prática da narração, o que não significa atuar especialmente em uma prática artística que supõe forçosamente a representação. O contador pode se adaptar a diferentes espaços, diferentes atividades, diferentes experiências para recontar uma história* (MATEO, apud PATRINI, 2005, p.76).

Define-se o perfil do novo contador, como daquele que além de adaptar-se a diferentes experiências e espaços para transpor de forma oral o texto escrito, necessita de algumas outras habilidades é o perfil do professor de Educação Infantil.

A relevância dos contos de fadas para a formação de crianças é fundamental a maioria dos contadores/professores utilizam da escrita para fundamentar suas histórias e utilizam várias metodologias como a leitura solitária antes da transmissão oral.

A qualidade literária dos textos é imprescindível, pois é através dele que se deve

considerar o público alvo, para quem conta, onde conta e o que conta.

A contação de história inicia-se muito antes da oralidade é na escolha criteriosa e cuidadosa do texto, na preparação, no envolvimento, para que desperte sensibilidade e emoções no caso do professor de educação infantil os recursos para o ato deve culminar em teatralidade viva.

Conforme Zumthor (1997) na *performance*, além de um saber-dizer e um saber-fazer, o contador tem que saber-se no tempo e no espaço e isso só lhe e possível através da corporeidade. O contador deve estar inteiramente integrado ao texto que narra e por meio da sua *performance* fazer, dizer e ser a história para seus ouvintes.

Nas palavras de Sisto (2005, p.22) “O contador de história não pode ser nunca um repetidor mecânico do texto que ele escolhe contar”. E ainda, conforme este mesmo autor o contador de histórias deve contar o texto com emoção, adequação, corpo, voz, clima e memória (SISTO, 2005).

A pesquisa deve fazer parte da rotina do professor contador de histórias, pois juntamente com o treino lhe proporcionará uma contação mais natural. A naturalidade implica em segurança e simplicidade no desempenho ainda mais para crianças pequenas que percebem qualquer instabilidade do contador conforme Sisto (2005) garante que “quem conta tem

que estar disposto a criar uma cumplicidade entre a história e o ouvinte, oferecendo espaço para o ouvinte se envolver e recriar".

As crianças pequenas aprendem pela observação e imaginação a postura do contador de histórias neste caso o professor ao narrar deve por meio da sua voz e seu corpo transmitir as emoções do enredo do texto. A voz é um elemento natural, sons são possíveis de serem criados por meio da voz, mesmo quando incompreensíveis em uma linguagem humana.

Para que houvesse uma comunicação acessível entre os seres humanos, o homem se apropriou da voz para criar sua própria linguagem, por exemplo, para cada signo relacionou arbitrariamente um som diferente. Também não podemos pensar em uma linguagem que fosse somente escrita, como afirma Zumthor (2005) "a escrita se constitui numa língua segunda, os signos gráficos remetem, mais ou menos, indiretamente as palavras vivas".

Conforme indica Coelho (1986) indica devemos levar em consideração os seguintes aspectos: *intensidade clareza e conhecimento.* A intensidade está ligada ao timbre de voz. Entonação e ritmo devem acompanhar sentimentos que o contador quer compartilhar e instigar em seus ouvintes.

Para as crianças pequenas a audição deve ser e ter clareza, boa dicção, correção da linguagem. O conhecimento, enfim, depende do aprofundamento do contador no campo da literatura que pretende trabalhar no caso da Educação Infantil, contos de fadas, fábulas, poesias e outros tipos textuais são de extrema importância.

O papel do professor é o de perceber o ritmo da fala, projetar a voz, pronunciar as palavras com clareza, expressivo o que se diz, descobrir a musicalidade das frases, postar-se de forma correta, fazer contato visual com o público e confiar na sua contação são elementos chaves que o contador de histórias precisa ponderar para produzir uma boa narração (SISTO, 2005).

A narração também se dá pelo corpo, o professor deve assumir o papel de interprete dos personagens, da transposição do texto, impresso para a narração oral. O corpo fala por si só. Os gestos devem ser verdadeiros, ou seja, resultar de emoções de fato vivenciadas.

O professor deve fazer a integração entre o texto narrado e a expressão corporal que permitirá a mediação e um resultado satisfatório possibilitando dessa forma que a história que conta seja a mais expressiva e plurissignificativa possível para seus ouvintes.

O contador de histórias faz a interação entre o texto e os mundos mágico e real da criança quando permite o ouvinte adentrar na história, deve ter um olhar avaliativo, pois conforme olha para a história que está contando, tem que voltar seu olhar para si e para as crianças suas ouvintes.

A sensibilidade do olhar do contador mediará o envolvimento de seus expectadores com o que narra, a interação entre contador e público se faz fundamental.

Crianças pequenas encantam-se ao ouvir histórias, é nesta interação de audição e transporte imaginário que faz as o ouvinte a diferença entre ler vendo e ler ouvindo, ou melhor, escutando, se deve ao fato de que existem elementos da linguagem oral que não podem ser articulados pela língua escrita, como aqueles relacionados à intensidade e frequência que geram o ritmo, a melodia, o sussurro, o gemido, dimensões imprescindíveis para uma boa leitura oral.

Segundo Reyzabal (1999) um contador que utiliza bem a voz pode definir as personagens por meio da voz que identificamos uma pessoa, seu sexo, sua idade, e até mesmo seu estado de humor. “A voz envolve o corpo, por isso se fala de beber as palavras, engolir as palavras”.

Uma das formas de aproximar a criança do livro e, posteriormente, do gosto pela leitura, é por

meio da leitura ou dos contos de fadas infantis desde muito pequenas isso é papel do professor da Educação Infantil.

A história deve ser vista como criação, recreação, cultura e, o mais importante, elemento de comunicação, mas, sobretudo um instrumento de diálogo entre a criança e o adulto.

Acredita-se que a própria voz do pai e da mãe durante o ler ou contar histórias, supre a criança de afetividade diária que possivelmente poderá minimizar algum conflito futuro, então, pensamos a contos de fadas além do ambiente escolar iniciada em casa.

O primeiro contexto sócio cultural de interação da criança é a família, e é nela que quase sempre ocorrem as primeiras práticas de leitura. Através da leitura de histórias, a criança aprende que a linguagem dos livros tem suas próprias convenções, e que as palavras podem criar mundos imaginários, "abrir todas as comportas pra entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência das personagens" (ABRAMOVICH, 1989).

O ambiente escolar deve ser preparado para as narrativas orais muitas vezes a contação de história na Educação Infantil, tem presença garantida nos momentos de roda.

Importa ao professor reconhecer a sua importância no desenvolvimento da linguagem verbal

planejar boas práticas de contos de fadas/narrativas orais.

Despertar o gosto das crianças pequenas para ouvir histórias é várias razões para que elas apreciem, uma delas é a possibilidade de sonhar e o encantamento pelos contos de fadas, fábulas e outros textos.

O professor precisa gostar de contar histórias. Este fazer pedagógico é fundamental para aprimorar a percepção e com está ele pode escolher aquilo que melhor se adequar a um determinado público ou momento. Tudo isso não dispensa a leitura de bons livros.

Quando o professor conhece as narrativas pode fazer delas um suporte pedagógico e também aprimorar seu conhecimento. Quanto mais leituras realizar, melhor estará preparado, melhor será a entonação e segurança para contar histórias, selecionar o texto cuidadosamente, que sejam bem articulados, é fundamental.

Devemos observar os elementos intrínsecos à história que devem ser criteriosos sobre o que ela transmite, pois, as estereotipadas, que simplificam as ações das personagens, destituindo-as da condição humana não são recomendadas. E se o professor utilizar outros materiais para contar a história com fantoches, dedoches, flanelógrafos entre outros, deve ter cuidado para não os tornar mais importantes do

que a própria história. Outro fato importante é o ambiente ele tem fundamental importância, pois também faz parte da história, podemos criar com as crianças: cenários, decorar um espaço específico, porém temos que ter em mente o que é cenário e ambientação.

O cenário é estático, serve apenas para representar um determinado espaço, não interage com a história. Já a ambientação, é um ambiente preparado para a contos de fadas em que ela passa a fazer parte da história.

É importante termos em mente que o ato de contar histórias pode ser dimensionado como exemplo de uma atividade realizada a partir de outra produção, pois todo o texto narrado tem algum autor, por mais que ele seja desconhecido.

O contador ciente faz com que o texto adquira uma forma peculiar que pode ser por meio da memorização para que a narração aconteça. Porém, adverte Sisto (2005) “decorar, muitas vezes compromete a naturalidade da fala necessária, sobretudo nos textos mais poéticos”.

Cabe ressaltar que contador é aquele no qual faz um discurso narrativo, que conduz à narrativa, e que transporta o texto lido, memorizado para o ouvinte.

Uma característica imprescindível ao contador de histórias é investigar seus ouvintes que no caso da

Educação Infantil são crianças pequenas que possuem como característica curiosidade a atenção, os textos para este público devem ser carregados de sentimentos, valores, vivências, imaginação.

O professor deve sempre estar preocupado com estratégias que desenvolvam nas crianças o prazer de ler. Enquanto professora me deparo com este processo de gosto pela leitura todos os dias e desenvolvo projetos que auxiliam as crianças a adquirem o gosto por ler.

A vontade de ler deve obedecer a um processo que antecede ao ato de ler. Ao estimular a criança a ouvir histórias com a utilização de recursos diversos, o professor, estará viabilizando aprendizagem, para além de somente ler.

As histórias devem ser previamente estudadas, não é possível confiar no improviso, já que até mesmo os movimentos e gestos fazem um enredo fluir, envolvem os pequenos na narrativa. Escolher o que vai compartilhar com as crianças deve levar em conta o contexto histórico e social e suas experiências literárias anteriores, sua bagagem linguística e ideológica. É importante situar a narrativa no tempo e relacioná-la à localização, descrever personagens, preparando a cena para a história e aguçando a curiosidade dos ouvintes.

As histórias contadas existem desde os primórdios. É papel do professor não permitir que a

arte de contar histórias seja esquecida. A hora da história não pode apenas ser utilizada para preencher tempo entre as atividades ou para esperar a chegada dos pais, ou esperar outras atividades como ir ao parque, para as refeições. Ela deve ser valorizada e planejada dentro da rotina, dado seu valor para o desenvolvimento humano.

Essa prática está inteiramente ligada à aprendizagem da linguagem escrita, uma vez que o contato com as histórias permite às crianças conhecer novos vocábulos, perceber a função da linguagem, observar a importância da sequência e criar seus enredos a partir das narrativas ouvidas.

Outro ponto fundamental é o envolvimento da família no trabalho com os contos de fadas, o que amplia o leque de linguagens da criança e permite o contato com os livros também fora da escola.

A variação de espaço/ambiente para a contos de fadas também enriquece o trabalho. O ideal é um local tranquilo, que evite interrupções e aconchegante, para que os pequenos se sintam à vontade.

A roda de leitura é uma experiência lúdica, a qual deve também envolver o brincar, o fascínio de viajar por vários mundos e culturas que é proporcionado pela contos de fadas.

A competência da mediação do professor através do ato de contar histórias jamais deve ser

considerada uma atividade de simples descontração e também como uma obrigatoriedade de conteúdo, pois por vezes o apenas professor que promove o contato da criança com a literatura.

Uma questão que sempre gera dúvidas entre os professores é o que fazer após contação das histórias. Brincadeiras podem ser preparadas ou surgir espontaneamente de forma significativa, como a dramatização da história que pode acontecer em momentos posteriores ao da hora da história e servem como avaliação e observação quando as crianças imitam personagens, seja através do diálogo ou de movimentos e ações.

A prática de contação de histórias é uma importante ferramenta para desenvolver a afetividade, a cognição, a imaginação e a fantasia. Permitem à criança exercer seus direitos, de vivenciar suas especificidades, de sonhar, questionar e ser protagonista de seu tempo. Ao relembrar uma história contada fazemos conexão com sentimentos e emoções. Além disso está ligada a diversos conhecimentos, não somente ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Uma história é capaz de promover apropriação de conhecimentos matemáticos, de mundo, artísticos, ela pode ser o fio condutor para alcançar os mais diversos objetivos.

Cabe ao professor formação de qualidade e propostas efetivas de realização do trabalho letivo que vão além do ambiente da sala de aula está

inserida na escola, na família, na comunidade e nas políticas públicas. Como educadores, dar condições de efetivo aprendizado para as crianças lidarem com desafios tornando-as protagonistas de seu tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos de fadas apresentam ao professor e a criança um rico instrumento para o alcance dos objetivos educacionais que visam o desenvolvimento global da criança, tornando-as protagonistas de seu tempo.

A mediação do professor que desenvolve e planeja suas ações bem como, a investigação e leitura da bibliografia revelou que o conto enriquece o desenvolvimento dos pequenos principalmente por ser uma prática pedagógica rotineira nas escolas e também na minha vivência enquanto professora de Educação Infantil.

Os momentos são singulares nas vidas das crianças, quando estabelece relações com sua forma de pensamento e interação com o grupo em que estão inseridas socialmente. Contar história está para além da diversão, possibilitam a ampliação gradativa da comunicação e da expressão.

Podemos dizer que as narrativas carregam a importante missão de despertar o prazer de ler e, consequentemente irá torna-la um adulto leitor, desenvolverá, permitirá o desenvolvimento das habilidades de fantasia e imaginação.

Os contos de fadas proporcionam à criança imaginar e conhecer realidades situações e figuras das mais diversas, embarcando numa viagem e permitindo a saída de seu mundo, potencializando a capacidade de pensar modos diferentes de viver.

Este é um instrumento que apresenta várias possibilidades quando utilizado de forma correta com planejamento prévio, pode variar dentro das diversas linguagens interdisciplinares para a aplicação dos conteúdos, mas deve ser utilizada sempre como algo prazeroso.

O professor que utilizar a contos de fadas deve ser competente e formador, pois para tal utilização faz-se necessário é muito estudo, aprendizagem e conhecimento que com certeza ele saberá gerar momentos propícios de prazer e estimulação para leitura como recurso pedagógico que abrange estratégias diversificadas durante as narrativas, ponto fundamental para que os objetivos traçados durante a intervenção sejam alcançados.

Esta monografia é uma reflexão da minha prática pedagógica de anos na Educação Infantil constitui–se em uma contribuição, abrindo espaço para que novas pesquisas sejam elaboradas tendo como principal função: a transformação das crianças, da escola, da sociedade.

Concluímos para tanto, que este estudo sobre contos de fadas e seus papéis aos olharmos, o

professor, a criança e os outros pequenos temas aqui enfocados apresentam uma visão de mundo que a literatura infantil através de suas histórias aborda tornando-a um instrumento pedagógico e vivencial para o bem e enriquecimento humano.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosura e bobices. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

BETHELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCACAO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** 1a a 4a série. Brasília: SEF/MEC, 1997.

COELHO, B. **Contar histórias**: uma arte sem idade. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

MACHADO, A. M. **Cachinhos Dourados.** Recontado por Ana Maria Machado; ilustrações de Ellen Pestilli.

– Ed. Renov. – São Paulo: FTD, 2004 – coleção lê para mim.

OSTETTO, L. E. **Encontros e encantamentos na educação infantil**. São Paulo: Papirus, 2000.

SISTO, C. A literatura frequenta a escola... Mas quem conta às histórias? In: PAROLIN, I. C. H. (Org.). **Sou professor!** A formação do professor formador. Curitiba: Positivo, 2009.

SMOLKA, A. L. B. A atividade da leitura e o desenvolvimento das crianças. In: _____.; SILVA, E. T. da; BORDINI, M. da G.; ZILBERMAN, R. **Leitura e desenvolvimento da linguagem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1989.

ZILBERMAN, R. **A Literatura infantil na escola**. 6 ed. São Paulo: Global, 1987.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

CORA E SUAS INFLUÊNCIAS NO MUNDO LITERÁRIO

Cleomenes Pereira Casarin

Quando Cora retornou para Goiás, é verdade que empreendeu uma volta solitária, pobre e desafiadora, mas também é verdade que seu talento e seu reconhecimento no meio literário goianiense já estava bem alicerçado, seja pelas poucas, porém valiosas amizades que manteve desde a época de sua mocidade, ou por intermédio das pequenas e esporádicas publicações que fazia em periódicos e outros veículos de comunicação do seu estado, ou ainda através dos novos admiradores que reconhecia o seu talento raro, tanto que seu regresso já era esperado e desejado. Por meio da Associação Brasileira de Escritores, Secção de Goiás e com a organização do Grupo de Escritores Novos/GEN, foi-lhe oferecido um coquetel de recepção e, graças ao trabalho de pesquisa criterioso feito pela professora e poetiza goiana, Darcy França Denófrio, que trouxe à luz documentos esclarecedores sobre a obra e a vida de Cora Coralina, há um recorte de jornal que confirma, não só a realização de tal evento, com riqueza de detalhes, como também o reconhecimento de Cora entre a elite jovem e intelectual do Estado (leia-se Goiânia):

> Jornal não identificado
>
> Goiânia
>
> Coluna: Primeira Hora – Jesus Barros Boquady
>
> 6/6/1956
>
> Na manhã do último domingo, A Associação Brasileira de Escritores, Seção Goiás, ofereceu no Restaurante Bamboo, nesta Capital, à escritora Cora Coralina (goiana que ora nos visita) um coquetel a que compareceram, além, de outras, as seguintes pessoas: O Presidente da ABDE, Secção de Goiás, e a sra. José Bernardo Felix de Souza, o escritor e a sra. Bernardo Elis, o poeta Érico Curado (...). No final, a sra. Cora Coralina pronunciou belas palavras de agradecimento e leu, com muito agrado dois poemas de Bernardo Elis. Bonita Reunião. (DENÓFRIO; CAMARGO, 2006, p. 186-187).

Entre os muitos turistas e intelectuais que visitavam Cora, eram muitos os elogios pela riqueza de seu talento e muitos incentivos para que ela publicasse de vez um livro com seus poemas, mas como se já fizesse parte natural de uma reação dela ou até mesmo de uma “recusa inconsciente”, ela ia adiando. Uma dessas pessoas era o Dr. Tarquínio de Oliveira, advogado e também escritor que se encanta por seus escritos e lhe propõe levar os originais de seu trabalho para São Paulo com a finalidade de

conseguir uma editora para publicá-los, mas Cora, mais uma vez “empurra”:

> – Agradeço sua boa vontade, mas ainda preciso pôr ordem na papelada. Tenho dificuldade para arranjar uma máquina de escrever e uma pessoa que possa bater. Estou até pensando se não é melhor entrar para uma escola de datilografia. (TAHAN, 2002, p. 207-208).

Esse mesmo Dr. Tarquínio, poucas semanas depois, como havia prometido, manda para Cora uma máquina de escrever e em seguida ela se inscreve em um curso de datilografia, aos setenta anos de idade, aliás, único curso que ela fez durante sua vida e, a partir de então, Cora começa a organizar seus escritos para uma possível publicação e quando decide que já tem uma boa quantidade datilografada segue para São Paulo e inicia sua jornada pelas editoras a procura de alguma que acreditasse no seu trabalho, em companhia do Dr. Tarquínio. Após vários contatos, vai à Editora José Olympio para qual já havia vendido livros quando de sua moradia pela capital paulista e esta se prontifica a compor um livro com seu trabalho. Toda a beleza de seus versos e sua prosa iriam finalmente sair das gavetas de sua memória para trazer deleite ao leitor. Depois de acertar os detalhes para a publicação de seu primeiro livro (sem data marcada para ser editado), Cora retorna para Goiás e continua sua luta para reaver o casarão e “adoçar” os seus fãs, não só com os

maravilhosos doces que suas pequenas e mágicas mãos faziam, mas com a riqueza incomparável de seu canto poético que estava próximo de correr mundo.

O primeiro livro

O Brasil enfrenta momentos difíceis na política. Na última década (meados dos anos cinquenta até meados dos anos sessenta), Cora Coralina presencia muita reviravolta no comando da nação: os últimos dias do governo Vargas marcados por forte pressão política por parte da imprensa, sob a batuta de Carlos Lacerda com apoio de militares da corrente antigetulista, exigindo a renúncia de Vagas, além do descontentamento da população, culminando como o inesperado suicídio do Getúlio Vargas, ato que comoveu grande parte da população e o clima de revolta era tanto que obrigou muitos adversários políticos de Vargas a deixarem o país às pressas, incluindo Carlos Lacerda; uma sequência de três presidentes em menos de cinco meses (Café Filho, Carlos Luz e Nereu Ramos); o mandato de JK, o *"Presidente Bossa Nova"* com seus "cinquenta anos em cinco" e a construção da novíssima capital brasileira; repetindo a primeira eleição para presidente (1889), com a escolha de um presidente da república por uma chapa (Jânio Quadros) e do vice da chapa concorrente (João Goulart); a renúncia de Jânio, com apenas sete meses de mandato; a conturbada posse de João Goulart em guerra com o congresso e ministros militares representantes

direitistas do país, ainda sob o comando de Carlos Lacerda e a implantação do regime parlamentarista, como solução de emergência para “apaziguar” a posse de Jango; a força crescente do poder capitalista e o imperialismo estrangeiro, principalmente o norte-americano; o retorno do regime republicano e por último, o famigerado “Golpe de 64” e a instauração da ditadura militar no país que perduraria até pouco antes de sua morte.

Cora envolvida com a preparação na aquisição das partes do casarão que ainda pertenciam a sobrinhos, fazendo doces, recebendo turistas, recitando versos, aguardando seu livro “sair do forno” e registrando os acontecimentos, passa por mais uma crise na política brasileira:

> Goiás é um oásis de tranquilidade, apesar da proximidade do Distrito Federal. A não ser as greves contínuas dos bancários que têm afetado a todos, pouca coisa repercute ali. Só os jornais trazem notícias dos movimentos de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Pouca gente tem televisão e a rádio que mais se ouve é a local.
>
> - Mais uma crise! Já passei por tantas! Desde pequena ouço: “É um descalabro este governo, já chegamos ao fundo do poço”. Venceremos mais essa, tenho certeza. Comenta Cora com os visitantes. (TAHAN, 2002, p. 213-214).

Entre tantos reboliços políticos, sociais e econômicos, nossa adorável anciã, agora com 76 anos de idade, recebe um telegrama com a notícia de que seu livro estava pronto. A primeira edição de *Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais*, estava finalmente impressa e os exemplares estavam a caminho.

Cora em sua trajetória de vida já tinha realizado de tudo um pouco e com grande êxito. Pelos caminhos que percorrera tinha deixado marcas históricas por seus feitos como mulher, mãe, empresária, chacareira, humanitária, jornalista, pensionista, vendedora de livros, revolucionária, lojista, lavradora, sitiante e, como doceira, já tinha alcançado fama internacional. Agora, com o livro recém saído do "forno" e em suas mãos, seu reconhecimento como poetiza e escritora atravessaria as raias de Goiás. Esse livro, dentro da saga "Cora Coralina", significava muito mais que uma "simples" realização pessoal – seria a consagração de mais um goiano no meio literário brasileiro que ultrapassava as difíceis muralhas do importante eixo Rio - São Paulo. Seria?

Enfim a glória

Vendendo doces e disseminando poesias

Ainda embalada pela edição do primeiro livro, Cora continua a escrever e também a organizar seus antigos escritos. Sua poesia vai criando asas além de

sua imaginação e Cora Coralina vai levando a vida sem lamúrias e com uma esperança jovial no futuro, apesar dos seus quase oitenta anos. Cora continua ganhando a vida como doceira e recitando versos como “troco”, pois os recursos financeiros que recebe para o próprio sustento e o sustento do casarão – ainda sem posse legalizada, vêm mais de suas mãos mágicas como doceira do que de sua alma poética. Entretanto, Cora já recebia alguns “trocados” com a venda de livros às pessoas que a procuravam por causa dos doces e acabavam apreciando, também seus poemas. Elas levavam para casa, além dos doces e do livro, uma mensagem da autora, em forma de autógrafo:

> Seus autógrafos são verdadeiras mensagens a cada um que solicita. Sua casa é parada obrigatória há muito tempo, aumentando ainda mais depois da inauguração de Brasília. (TAHAN, 2002, p. 214-215).

Os milhares de visitantes que agora visitavam a cidade de Goiás eram atraídos pelo encanto da doce voz da poetiza. Eles comiam o delicioso doce, degustavam da mais pura poesia e iam disseminando o pólen do seu canto poético por vários lugares do país. Sua casa vivia cheia de estudantes e intelectuais e Cora recebia a todos com sua simplicidade poética.

Se o livro não alçava o voo merecido e almejado, isso não importava tanto, pois Cora não

pensava na fama como um passo para a glória, mas como um salto necessário para que sua voz chegasse a quem de direito e ela sabia que esse dia, mais cedo ou mais tarde chegaria como ficou registrado por ela em seu primeiro livro, em nota ao leitor:

> Alguém deve rever, escrever e assinar os autos do Passado antes que o Tempo passe tudo a raso.
>
> É o que procuro fazer, para a geração nova, sempre atenta e enlevada nas estórias, lendas, tradições, sociologia e folclore da terra.
>
> Para a gente moça, pois, escrevi este livro de estórias.
>
> Sei que serei lida e entendida. (POEMAS DOS BECOS DE GOIÁS E ESTÓRIAS MAIS, 1986, p.39).

A verdadeira realização de Cora Coralina com sua obra, não era alcançar a fama ou riqueza. Seu desejo em publicar novas edições, como também novos livros, tinha o objetivo de que suas mensagens chegassem àquelas pessoas para as quais ela escrevera e com as quais ela sempre se identificou – a gente simples da terra; os excluídos do sistema; os operários; a mulher desvalida, o menor abandonado, o presidiário, enfim, toda a gente sofrida e esquecida pela sociedade embriagada com seus próprios problemas e envolvida com suas próprias ambições. Ela queria sim, publicar outros livros, quantos fossem possíveis, mas que eles impetrassem não a condição

de best seller, mas que atingisse as mãos do leitor modesto, como ficou registrado, ainda em seu primeiro livro e por ela própria, em prefácio da quarta edição:

> Este livro, em quarta edição, pertence mais aos leitores do que a quem escreveu.
>
> Que o saiba sempre em brochura, ao alcance de crianças, jovens e adultos, que mãos operárias repassem estas páginas e sintam-se presentes, juntos à mulher operária que as elaborou. (...).
> Possa valer seu conteúdo, sempre encontrado em bancas populares e em balcões de livrarias – seu preço ao alcance de um leitor modesto.
>
> (ESTÓRIAS DOS BECOS DE GOIÁS E ESTÓRIAS MAIS, 1986, p. 27).

Entretanto, para que sua obra chegasse a essas milhares de pessoas sem voz e sem vez, antes teria que romper fronteiras além do regional. Cora tinha que ser reconhecida no cenário nacional.

Mas Cora nunca desistia e seguia registrando os acontecimentos, as novidades e entre elas, a chegada do homem à Lua, feito esse que muito a emocionara, apesar das muitas “pontes” já atravessadas:

> Quando estão ali conversando, seu Luiz chega para convidar Cora e seus

> filhos para assistirem na televisão a chegada do homem à Lua. Aceitam.
>
> Ao ver Neil Armstrong pisando, pela primeira vez, a Lua sente-se mal, tamanha emoção.
>
> - Escreva no meu caderno a data, filha.
>
> Vicência escreve: 20 de julho de 1969 – chegada do primeiro homem à Lua. (TAHAN, 2002, p. 216).

Já haviam se passados dez anos desde a publicação da primeira edição de seu livro e nada de um reconhecimento com força suficiente para uma segunda publicação tão esperada por Cora, embora já tivesse organizado seu trabalho anterior e com material satisfatório para novos livros. Mas essa jovem anciã nunca se dava por vencida e com seu espírito jovial, ia vivendo a vida dura que sempre lhe fora reservada sem nunca se queixar:

> **Nunca estive cansada**
>
> Fiz doces durante quatorze anos seguidos.
>
> Ganhei o dinheiro necessário.
>
> Tinha compromisso e não tinha recursos.
>
> Fiz um nome bonito de doceira, minha glória maior.
>
> Fiz amigos, fregueses. Escrevi livros e contei estórias.

> Verdades e mentiras. Foi o melhor tempo da minha vida.
>
> Foi tão cheio e tão fértil que me fez esquecer a palavra “estou cansada” (...)
>
> (VINTÉM DE COBRE, 1985, p. 59-60).

Cora não se cansava, não desistia e seguia sua vida fazendo doces, poetizando e colecionando amizades e entre as inúmeras amizades que reúne, está Paulo Araújo Dias, livreiro e editor reconhecido no meio goiano que em 1976 edita *Meu Livro de Cordel,* e através da Editora Global consegue uma edição restrita para Goiás que durante alguns anos permaneceu esgotado, mas, como já era de praxe, Cora usa de indecisão na hora da publicação:

> Esse segundo livro segue o ritual da indecisão, de empurra mais para a frente, que antecedeu o primeiro. Mas finalmente acaba acontecendo (...). (TAHAN, 2002, p. 217).

Meu Livro de Cordel, com noites de autógrafos e homenagens, contribui para expandir a fama de Cora um pouco além de Goiás e, graças a um artigo do crítico Oswaldino Marques publicado em vários jornais, a Universidade Federal de Goiás se interessa pela publicação de uma segunda edição de *Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais*, que acontece no ano de 1978.

Cora agora já estava bem conhecida também fora das fronteiras de Goiás, mas faltava ainda um empurrãozinho mais forte, que acabou por acontecer – um exemplar de seu livro chega até às mãos de Carlos Drummond de Andrade, que fica admirado e surpreso com a obra de Cora, escreve-lhe um uma carta e a publica no *Jornal do Brasil*, mesmo sem conhecê-la pessoalmente:

> Rio de Janeiro, 14 de julho, de 1979
>
> Cora Coralina,
>
> Não tendo o seu endereço, lanço estas palavras ao vento, na esperança de que ele as deposite em suas mãos. Admiro e amo você como alguém que vive em estado de graça com a poesia. Seu livro é um encanto, seu lirismo tem a força e a delicadeza das coisas naturais. Ah, você me dá saudades de Minas, tão irmã do teu Goiás! Dá alegria na gente saber que existe bem no coração do Brasil um ser chamado Cora Coralina.
>
> Todo carinho, toda admiração do seu
>
> *Carlos Drummond de Andrade*

Esse “empurrãozinho” leva Cora a caminhar muitas milhas de uma só vez e, para quem foi pacientemente juntando as pedras que lhe foram atiradas durante sua caminhada e as transformando em poesia, chegara, finalmente, a hora e a vez de colher os “louros”. Esse reconhecimento viria cedo ou

tarde, pois o talento de Cora não tinha como passar "batido", mas, felizmente, ela pode vivenciar sua glória ainda nesse plano.

Cora continuava assessorada por seu amigo livreiro e editor e, seguindo seus conselhos, ela publica Vintém de Cobre meias confissões de Aninha, também pela Editora da Universidade Federal de Goiás, em 1983.

A estrela vestida de cabelos brancos

A casa de Cora Coralina, que já há bastante tempo era bem visitada, agora vivia repleta, principalmente de estudantes que a procuravam, e eles chegavam em numerosos grupos para conhecê-la e enriquecer seus aprendizados. Ela recebia a todos com bastante carinho e atenção. Cora, sendo uma mulher muito à frente de seu tempo, sempre se deu melhor com os jovens do que com os de sua geração. Nos jovens ela encontrou bastante apoio, o que foi assaz importante em sua "largada" rumo às estrelas. Aliás, Cora vivia o "eterno" vigor da juventude, já que ela própria, com quase um século de existência, transpirava mocidade por todos os seus poros, mesmo sendo uma senhora já "vestida de cabelos brancos". Cora deixou sua gratidão por esse apoio muito bem registrada em [seu] *Vintém Perdido*:

> (...) Meu respeito constante, gratidão pelos jovens.
>
> Foram eles, do Grupo GEN, cheios de um fogo novo

> que me promoveram a primeira note de autógrafos
>
> na antiga livraria Oió: Jamais os esquecer.
>
> Miguel Jorge, nos seus dezessete anos, namorado firme
>
> de Helena Cheim, também escritora e amiga de sempre.
>
> Luís Valladares e tantos outros a quem devo
>
> tanta manifestação carinhosa e generosidade.
>
> Hecival de Castro, dezessete anos lá se vão corridos. (...)
>
> (VINTÉM DE COBRE, 1985, p. 61-62).

Cora era sempre enfática ao esclarecer sua preferência pelos jovens e não perdeu a oportunidade mesmo quando foi escolhida como símbolo do idoso em uma festa comemorativa promovida pelo SESC de São Paulo, no ano de 1982, em alusão ao Ano Internacional do Idoso, quando ela, diante das autoridades presentes e diretores, declarou o seguinte:

> Reconheço que sou uma *avis rara* dentro da minha geração. Não represento a média dela, mas a minha fortaleza de ânimo vem de nunca ter me abatido com as vicissitudes da vida... (TAHAN, 2002, p. 226).

Tanta juventude parecia incompatível com seu estado físico e seu corpo franzino com quase um século de vida. Contudo, sua figura frágil crescia, fortalecia e rejuvenescia quando ela começava a falar e declamar seus poemas, causando comoção entre os que a ouviam:

> Muitos e muitos, ao ouvi-la declamando versos, dando seu testemunho de vida, com voz firme, cheia de emoção, choram.
>
> - Por que o choro, minha filha?
>
> - Emoção, dona Cora. Seus versos são tão fortes, tanto quanto a senhora, e só agora vejo o quanto sou boba, fraca, reclamando da vida como tenho feito. Recebi uma lição, sem a senhora saber! (TAHAN, 2002, p. 218).

Toda essa energia que vinha sendo armazenada ao longo de seus quase cem anos de existência, além de somados as experiências adquiridas com os ancestrais, o que ela também soube aproveitar bem, tinha o objetivo de burlar o desgaste físico natural e seria absolutamente necessária para que essa jovem senhora completasse o importante legado que nos deixaria. Entretanto, Cora teve que lograr também os desgastes não físicos ou acidentais que estariam por vir – fraturou uma das pernas, proveniente de uma

queda que levara das escadas de sua cozinha e precisou fazer duas intervenções cirúrgicas com a colocação de uma placa de platina e pinos e, de acordo com as orientações médicas, a partir de então deveria permanecer o maior tempo deitada ou em cadeira de rodas, o que foi veementemente rejeitado por ela, mas aceitou um par de muletas e aprendeu rapidinho a se locomover com elas. Com o passar dos tempos foi se acostumando tão bem ao uso desse par de muletas que às vezes usava apenas uma. Esse apoio utilizado por Cora, foi de tamanha importância em sua vida que nossa poetiza canta, em gratidão, o belíssimo *Ode às Muletas*:

> Muletas novas, prateadas e reluzentes.
>
> Apoio singelo e poderoso
>
> de quem perdeu a integridade
>
> de uma ossatura intacta,
>
> invicta em anos de andanças domésticas.
>
> Muletas de quem delas careceu
>
> depois de ter vencido longo
>
> tempo e de ter dado voltas ao mundo
>
> sem deixar a sua casa.
>
> Andarilha que fui
>
> de boas tíbias e justo fêmur,
>
> jamais reumáticos.

> Um dia o inesperado trombalhão,
>
> escada abaixo. (...)
>
> Muletas utilíssimas!...
>
> Pudesse a velha musa
>
> vos cantar melhor!...
>
> Eu as venero em humilde gratidão. (...)
>
> (ESTÓRIAS DOS BECOS DE GOIÁS E ESTÓRIAS MAIS, 1986, p. 193-197).

Esse poema foi acrescentado em uma nova edição de seu primeiro livro, pela Universidade Federal de Goiás, mas destacamos aqui apenas alguns trechos, pois ele ocupa cinco páginas do livro em referência. Cora também faz menção de engrandecimentos e agradecimentos aos vizinhos que a socorreram, a toda a equipe médica que a atendeu, começando pela ambulância que a transportou até a cidade de Goiânia até a alta do hospital, aos parentes e amigos que oraram por seu restabelecimento, aos companheiros de quarto também fraturados e, como sempre, não se esquecendo dos mais humildes.

Após a queda em que fraturou a perna, Cora não pode mais fazer os doces, mas embora tardio, os rendimentos provindos de sua obra literária agora já eram suficientes para cobrir suas despesas e completar a aquisição do casarão que acabou sendo

resolvida através de leilão e sua renda também já se fazia o bastante, inclusive para promover uma reforma geral para garantir o sustento da *Casa Velha da Ponte*.

Mesmo de muletas a *menina-mulher*, *vestida de cabelos brancos*, não se deixava abater e como quem renascia a cada manhã, continuava a atender a todos os que a procuravam com um carinho e atenção muito especiais imbuídos da simplicidade da mulher sertaneja e, junto com os lucros advindos de seus livros, a glória mais do que justa, embora no *tardio da vida*, como ela própria costumava dizer, finalmente batia à sua porta em forma de convites para palestras, recepções, homenagens, prêmios e Cora fazia questão, não só de comparecer a todas essas ocasiões, como também de “derramar” a beleza de seu canto poético com sua voz trêmula, porém firme e vibrante que inebriava a todos os presentes.

Entre as inúmeras homenagens que Cora Coralina recebeu ainda em vida, estão o título de Doutor Honoris Causa, pela Universidade Federal de Goiás em 1983, Troféu Juca Pato da União Brasileira dos Escritores, também em 1983 e o Grande Prêmio da Crítica, pela Associação Paulista de Críticos de Arte em 1984. Entre essas principais homenagens, destacamos o Troféu Juca Pato, uma espécie de “Oscar” em que o autor do livro ganhador recebe o título de intelectual do ano e Cora Coralina foi a primeira mulher a ser agraciada com tal prêmio:

> Instantes memoráveis viveu o Juca Pato. Impossível citá-los, tantos foram eles. Destacamos, apenas, a festa de entrega da estatueta a poetisa Cora Coralina, primeira intelectual mulher a receber o prêmio (1983), que contou como batalhadora para a sua eleição com a poetisa Dalila Teles Veras. Depois da festa foi servido, na sede da UBE, quase um jantar, com quitutes e bebidas variadas da cozinha goiana, que de Goiás era Cora Coralina.
> (http://www.ube.org.br, primeiro acesso em 13/04/2008).

Além das inúmeras entrevistas para rádios, jornais, telejornais, entrevistas coletivas, Cora também participou de programas em televisão como o *Vox Populi da TV Cultura, Programa Hebe Camargo*, *Som Brasil* com a apresentação de *Lima Duarte* e no *Caso Verdade*, apresentado pela TV Globo, uma espécie de mini novela em capítulos em que o final, ou o último capítulo, foi com a participação da própria Cora falando de sua vida, sua obra e vários outros assuntos sobre sua cidade.

Cora Coralina com sua sabedoria secular, apesar de estar sempre renascendo, tomava providências para consolidar suas vontades enquanto viva e, após a recuperação de uma enfermidade

causada pelo grande desgaste físico por conta da questão legal do casarão, e ainda aproveitando a presença dos filhos que a visitavam, pediu-lhes que providenciassem a pedra que iria colocar em seu túmulo e grava nela a impressão que queria deixar:

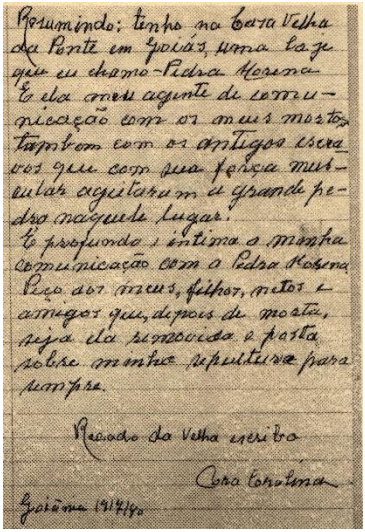
> Quando já está completamente restabelecida, resolve providenciar a pedra de seu túmulo, decidindo que será enterrada ao lado do pai.
>
> - Por que a pedra tumular agora? – perguntam parentes e amigos.
>
> - Antes que alguém escreva bobagens no meu túmulo, deixo o que quero para marcar a minha passagem por esta vida.
>
> - O que a senhora vai escrever?
>
> - Versos minha filha, versos. (TAHAN, 2002, p. 225).

O poema ficou gravado na pedra sabão, encerrando sua passagem por esta vida e está, como era de seu desejo, sob o seu túmulo no cemitério da Cidade de Goiás, como pôde ser verificado quando de nossas visitas àquela cidade:

> **Meu Epitáfio**
>
> Morta... serei árvore
>
> serei tronco, serei fronde
>
> e minhas raízes

enlaçadas às pedras de meu berço
são as cordas que brotam de uma lira.
Enfeitei de folhas verdes
a pedra de meu túmulo
num simbolismo
de vida vegetal.
Não morre aquele
que deixou na terra
a melodia de seu cântico
na música de seus versos.
(MEU LIVRO DE CORDEL, p. 106).

Cora ainda previdente, pediu ao amigo Paulo Dias que, após seu falecimento transferisse uma laje que fica no porão do casarão (na biquinha) para ficar sobre sua sepultura. Cora chamava a essa pedra de "*Pedra Morena*" e dizia que ela era seu agente de comunicação com seus mortos e com os escravos que a transportaram para aquele lugar. Diante de um pedido que poderia se tornar difícil de ser atendido, por sua "estranheza", o amigo pediu-lhe que o fizesse por escrito e então ela o fez, conforme cópia gentilmente cedida pelo Sr. Paulo:


Resumindo: tenho na Casa Velha
da Ponte em Goiás, uma laje
que eu chamo-Pedra Morena
E ela meu agente de comu-
nicação com os meus mortos
tambem com os antigos escra
vos que com sua força mus-
cular aguitaram a grande pe-
dra naquele lugar.
E profunda e intima a minha
comunicação com a Pedra Morena
Peço aos meus, filhos, netos e
amigos que, depois de morta,
seja ela removida e posta
sobre minha sepultura para
sempre.

Recado da Velha escrito

Cora Coralina

Goiânia 1917/80

Esse pedido de Cora ainda não foi atendido e, ainda segundo informações do Sr. Paulo, Cora pediu-lhe que quando ela falecesse queria que ele colhesse flores e folhas pelas ruas e becos de Goiás, em lugar dos tradicionais ramalhetes ou coroas fúnebres fornecidos pelas floriculturas comerciais, o que ele fez, mas foi severamente criticado pela população que acompanhava o enterro dizendo que um homem de tão “boas posses” era “pão duro” e não queria gastar com flores “descentes” para a amiga.

Cora Coralina não morreu, “encantou-se” na cidade de Goiânia, no dia 10 de abril de 1985. Encantou-se em seus versos, em sua prosa, em sua rima, como uma estrela que continua nos agraciando com o brilho de sua luz, pois sua obra, sua vida e sua história, ficaram imortalizadas através do rico legado cultural que ela nos deixou.

BIBLIOGRAFIA:

Obras de Cora Coralina:

CORA, Coralina. **Estórias da Casa Velha da Ponte**. 9.ed. São Paulo: Global, 2000. 109 p.

_____. **Meu Livro de Cordel**. 10.ed. São Paulo: Global, 2000. 137 p.

_____. **O Tesouro da Casa Velha.** 3.ed. São Paulo: Global, 2002. 110 p.

_____. **Poema do Milho**. 2.ed. São Paulo: Global, 2006. 32 p.

_____. **Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais.** 13.ed. São Paulo: Global, 1986, 246 p.

_____. **Villa Boa de Goyaz**. 2.ed. São Paulo: Global, 2003. 109 p.

_____. **Vintém de Cobre**: Meias Confissões de Aninha. 3.ed. Goiânia: Goiânia, Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1985, 212 p.

Sobre Cora Coralina:

DENÓFRIO, Darcy França; CAMARGO, Goiandira Ortiz de (orgs). **Cora Coralina** Celebração da volta. Goiânia: Cânone Editorial, 2006, 234 p.

DENÓFRIO, Darcy França**. Melhores Poemas de Cora Coralina**. São Paulo: Global, 2004. 358 p.

_____. **Lavra dos Goiades III**. Goiânia: Cânone Editorial, 2001, 301, p.

FARO, Augusta. **Alice no País de Cora Coralina**. 15 ed. Goiânia: Ed. da autora, 2000. 96 p.

POLONIAL, Juscelino. **Terra do Anhanguera-**História de Goiás. 3 ed. Goiânia, Kelps, 2006. 136 p.

PESQUERO RAMON, Saturnino. **Cora Coralina: O Mito de Aninha**. Goiânia: Ed. Da UFG; Ed. Da UCG. 2003. 265p.

TAHAN, Vicência Brêtas. **Cora Coragem Cora Poesia**. 4.ed. São Paulo: Global, 2002. 239 p.

TOSTA, Antonio Luciano de Andrade. Uma In(ter)venção da memória: a universalidade do particular na poesia histórica de Cora Coralina. In:_____ **Cora Coralina** Celebração da volta. Goiânia: Cânone Editorial, 2006, 15-35.

Teses, Dissertações:

BRITTO, Clóvis Carvalho. **Sou paraíba pra cá:** literatura e sociedade em Cora Coralina. 2006, 190 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal de Goiás.

DELGADO, Andréa Ferreira. **A invenção de Cora Coralina na batalha das memórias**. 2003. 508 p. Tese (Doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas.

Artigos em revistas

DELGADO, Andréa Ferreira. Museu e memória biográfica: um estudo da Casa de Cora Coralina. **Sociedade e Cultura**, UFG, Goiânia, vol. 8, nº. 2, p. 103-117.

Cora Coralina Salva das águas. **Nossa História**. São Paulo, 8, ano I. p. 6, junho 2005.

Entrevistas:

ARAÚJO, Paulo Dias. Entrevista. Concedida a Cleomenes Pereira Casarin em fevereiro de 2008. I Cassete Sonoro.

VELLASCO, Marlene. Entrevista. Concedida a Cleomenes Pereira Casarin em fevereiro de 2008. I Cassete Sonoro.

Sites:

<http://www.distritofederal.df.gov.br/> Primeiro acesso em janeiro de 2008

<http://www.infobrasilia.com.br/bsb_h5p.htm#Leia%20isto%20antes> Primeiro acesso em janeiro de 2008

<http://www.ube.org.br/materias.php?cd_secao=6&codant> Primeiro acesso em abril de 2008

<http://www.vilaboadegoias.com.br/> Primeiro acesso em novembro de 2005

Outras fontes:

- Visitas à Cidade de Goiás e ao Museu Casa de Cora Coralina.

- DVD contendo as visitas que Cora fez aos programas Som Brasil e Hebe Camargo, em São Paulo e ainda momentos de planejamento com o amigo Paulo D. Araújo (Esse DVD foi copiado de uma fita de vídeo, gentilmente cedida pelo Sr. Paulo).

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

O HIBRIDISMO ENTRE O DISCURSO JORNALÍSTICO E LITERÁRIO

Ederaldo Dias Nazaré

Nuances do discurso Literário

Repleto de singularidades, o discurso como criação de uma imagem do mundo por meio do uso expressivo da linguagem, conduz a expressão da vida real. Objetivando o agir no mundo, o discurso configura as representações ideológicas nele materializadas, uma vez que “não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia”, (PÊCHEUX, 1997).

Nas condições de realização do discurso, denominado literário, formulam-se formas diversas na análise discursiva no interior da obra.

De acordo com MAINGUENEAU (2006) a noção de “discurso literário” é problemática, isso porque, segundo ele:

> Ela parece pressupor que, por proximidade de gênero e diferença específica, haveria uma categoria correspondente a um subconjunto bem definido da produção literária de uma dada sociedade, o discurso literário. (MAINGUENEAU, 2007, p. 9).

O autor, no uso livre da linguagem durante a produção do objeto literário, encontra diferentes meios discursivos na representação do pensamento por meio do significado simbólico da palavra.

Portanto, MAINGUENEAU afirma que:

> O discurso literário, de um lado, designa em nossa sociedade um verdadeiro tipo de discurso, vinculado a um estatuto pragmático relativamente bem caracterizado; de outro, é um rótulo que não designa uma unidade estável, mas permite agrupar um conjunto de fenômenos que são parte de épocas e sociedades muito diversas entre si. (MAINGUENEAU, 2007, p. 9).

O autor, como sujeito constitutivo da linguagem, estabelece uma relação com o mundo, caracterizando-se como sujeito-autor, capaz de provocar reflexões que permeiam as variedades discursivas no âmbito heterogêneo do discurso.

Pode-se dizer que o ponto de partida do discurso literário seja o seu desmembramento com a realidade concreta. No entanto, a literatura parte de determinada verossimilhança no retrato do real. Quando o autor coloca a língua em funcionamento, constituindo uma narrativa, realiza um movimento intenso entre o real e o ficcional. Isso porque ele parte da possibilidade do encadeamento de uma ação no mundo real, transfigurando-a segundo seu propósito

criador. A ficção advém da relação entre o que se vê (real) e o que se quer ver (imaginário), daí a existência do processo de produção de verdade narrativo. Assim, a desconstrução do real, no discurso literário, passa a figurar a partir de uma observação atenta da realidade.

Identificando a universalidade que o discurso literário atinge, PROENÇA afirma que:

> A literatura tem como suporte uma língua, um produto cultural. A realidade imediata não se diz em plenitude. A língua, na sua condição de concretização da linguagem da comunidade, restringe-se à simples representação de fatos ou situações particulares, observados ou inventados. A literatura se configura, tradicionalmente, quando, ao tratar desses fatos ou situações, dimensiona-lhes elementos universais. Se a linguagem verbal caracteriza uma "desrealização" da realidade ao transformá-la em signos-símbolos, a mimese poética leva ainda mais longe esse desrealizar-se, quando a partir do fingimento particular, atinge espaços da universalidade. O texto literário veicula uma forma específica de comunicação que evidencia um uso especial do discurso, colocado a serviço da criação artística reveladora. (PROENÇA, 2007, p. 30).

O discurso literário se constitui através de uma articulação especial da linguagem, possibilitando multissignificações com seu uso conativo, o seu significante é a própria linguagem que causa um efeito tenso entre duas realidades: a material e a ficcional. Envolto numa circularidade de significados e guiado pela configuração dos mundos real e imaginário, ele se torna uma unidade discursiva híbrida, que permeia o real e a ficção, a imaginação e a vivificação.

A obra literária se converte num laboratório de experiências humanas, através da qual é possível o contato com um mundo ainda desconhecido, um mundo de experimentações. O discurso literário é um ato de comunicação e aprendizagens.

Outra peculiaridade sua é, sem dúvidas, sua complexidade. No discurso não literário, a relação com o referente é imediata. Enquanto, no dispositivo verbal configurador da obra de arte literária, segundo PROENÇA (2007, p.41) “revelam-se realidades, que mesmo vinculadas a elementos de natureza individual ou de época, atingem espaços da universalidade”. Assim, revelando a complexidade e o caráter multifacetado da linguagem na constituição do discurso literário, PROENÇA conclui que:

> O texto literário realmente significativo ultrapassa os limites do codificador para nos atingir, por força ainda do mistério da criação em literatura, com mensagens capazes de revelar muito

> da condição humana. Caracteriza um mergulho na direção do ser individual, do ser social, do ser humano. (PROENÇA, 2007, p. 41).

A obra e o discurso literário, então, vinculam um eu, uma época, a universalidade humana, à medida que no uso da linguagem, como uma das formas de apreensão do real, ultrapassa seu caráter meramente estilístico, a fim de transmitir significados no interior do discurso.

De acordo com FIORIN (2007, p.73) “não existem representações ideológicas senão materializadas na linguagem”. É no uso da linguagem, mais especificamente na construção do discurso, que as representações ganham materialidade. Na formação discursiva literária a formação ideológica também tem seu espaço. A formação ideológica, segundo FIORIN deve ser entendida:

> Como uma visão de mundo de uma determinada classe social, isto é, um conjunto de representações, de ideias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo. Como não existem ideias fora dos quadros da linguagem, entendida no seu sentido amplo de instrumento de comunicação verbal e não-verbal, essa visão de mundo não existe desvinculada da linguagem. Por isso, a cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que é o conjunto de temas

> e ideias que materializa uma dada visão de mundo. (FIORIN, 2007, p. 32).

O autor-sujeito, na construção do discurso literário, estabelece uma aproximação com o mundo, articulando verdades, concepções de mundo, valores, muitas vezes vinculados aos elementos figurativos que perpassam a obra.

A literatura, como arte verbal, no uso específico da linguagem, envolve dimensões, universais, individuais, sociais e históricas, sendo o palco perfeito para a manifestação ideológica, daí a importância da análise do contexto de produção da obra.

Ao analisar a opacidade do discurso literário, PROENÇA (2007) afirma que “a marca da opacidade abre-se a um tipo específico de descodificação ligado à capacidade e ao universo cultural do receptor”.

A ideologia é velada pela formação discursiva literária e desvelada de acordo com a percepção do receptor-leitor diante da realidade inscrita no discurso.

Autor-sujeito e receptor-leitor dialogam na busca de uma relação contratual ou polêmica, na aceitação ou discordância da visão de mundo inculta na opacidade da obra literária.

A função do discurso jornalístico na reportagem

Segundo a definição de AMARAL (1996) “a reportagem é a representação de um fato enriquecida pela capacidade intelectual, observação atenta, sensibilidade, criatividade e narração fluente do autor”.

A reportagem marca a ampliação do relato simples, raso, para uma dimensão contextual.

LIMA (2004, p.18) aponta o início do esboço da reportagem no jornalismo, ligada a um veículo novo de comunicação periódica criado nos anos 1920, a uma nova categoria de prática da informação jornalística, que segundo ele “tem seus primeiros passos definidos também nessa época: a revista semanal de informação geral e o jornalismo interpretativo”.

Segundo CHAPARRO (2001), na análise da prática jornalística:

> Há mais de um século que o jornalismo deixou de se expressar apenas por notícias e artigos: (...) a reportagem, por exemplo (...) a entrevista e o fotojornalismo, técnicas de relato cuja eficácia, tal como acontece na reportagem, está na aptidão de associar os factos às ideias, os dados às emoções, os acontecimentos à reflexão (…). O próprio desenvolvimento da diagramação e da infografia (…) cria e amplia campos de relação interativa,

> dialética, entre a informação e a opinião". (CHAPARRO, 2001).

A arte de reportar traz consigo a bagagem subjetiva de quem a faz, à medida que revela a sensibilidade do autor diante da observação atenta da realidade.

Definindo o jornalismo como um processo cultural, por apresentar como características essenciais, periodicidade, universalidade, atualidade e difusão. MELO (1992, p.16) identifica na prática jornalística quatro categorias: informativo, opinativo, interpretativo e diversional. Segundo ele, "as duas primeiras são consagradas, sendo a sua distinção ideológica e política. As duas últimas categorias, na opinião de José Marques de Melo, apenas emergem".

MELO (1992, p.16) aponta a necessidade de uma conjuntura mais democrática para que se chegue a um jornalismo definitivamente interpretativo no Brasil. Afinal, os gêneros jornalísticos, segundo ele "expressam uma conjuntura, não sendo estáticos, mas mutáveis".

A reportagem "como relato ampliado de um acontecimento que já repercutiu no organismo social e produziu alterações que são percebidas pela instituição jornalística", MELO (1992), é muito mais que a extensão de uma notícia. É um olhar enriquecido pelo mergulho interpretativo que se faz na realidade. Por isso, muito se fala do caminho percorrido da reportagem já no âmbito literário.

A reportagem é uma arte jornalística e não pode ater-se apenas ao relato factual frio. É preciso uma interpretação jornalística dos fatos a partir da arte de escrever e da relação direta com a realidade. A inserção no mundo real e a vivacidade das palavras que trazem luz à informação, configuram a reportagem.

MELO (1992, p.17) ao estabelecer as diferentes categorias dos gêneros jornalísticos constata que diversos autores são equívocos ao proporem sua sistematização dos gêneros jornalísticos: “A ambiguidade torna difícil essa sistematização”, MELO (1992, p.16). Dessa forma, ele propõe sua própria classificação:

> Agrupa os gêneros em categorias que correspondem à intencionalidade determinante dos relatos e identifica duas vertentes - reproduzir o real e ler o real; depois busca identificar os gêneros a partir da natureza estrutural dos relatos observáveis. (MELO, 1992, p. 17).

A reprodução do real e a leitura do real como práticas jornalísticas de intencionalidades diferentes na construção dos relatos observáveis, leva MELO (1992, p.17) a distinguir a princípio duas categorias: o jornalismo opinativo e o jornalismo informativo, que nascem a partir dos gêneros jornalísticos:

Segundo a classificação de MELO (1992, p. 18):

Jornalismo informativo – nota, notícia, reportagem e entrevista.

Jornalismo opinativo – editorial, comentário, artigo, resenha, coluna, crônica, caricatura e carta.

Jornalismo interpretativo – análise, perfil e cronologia.

Jornalismo diversional – história de interesse humano, história colorida.

A expressão do jornalismo ultrapassaria o simples, viés informativo. Jornalismo também é opinião, interpretação.

A relação com a realidade se daria na confluência entre a objetividade e a subjetividade, na simples reprodução do real ou numa leitura interpretativa, repleta de observações e análises profundas da vida real, impulsionada pela emotividade no despertar do interesse humano na humanização do relato descrito por alguém que não só testemunhou a ação, mas participou conjuntamente, vivenciando os fatos. Segundo SODRÉ, FERRARI (1986, p.15), o ”repórter será aquele que está presente, servindo de poente, e portanto, diminuindo a distância entre o leitor e o acontecimento”.

Embora a narrativa não seja escrita com foco centrado na primeira pessoa, ela trará em seu discurso um tom impressionista, que além de possibilitar a aproximação entre leitor e

acontecimento, trará vida aos relatos, à medida que for envolvido pela sensibilidade daquele que o escreve, na tentativa de ler a realidade a partir de sua inserção nessa nela. A impressão dessa realidade, advinda de sua leitura, não seria possível senão pelo viés da interpretação, da coparticipação, da experimentação, da subjetividade.

SODRÉ (1986, p. 15) aponta como características principais no tocante à arte de reportar jornalisticamente:

I. predominância da forma narrativa

II. Humanização do relato

III. Texto de natureza impressionista

IV. Objetividade dos fatos narrados

Oferecendo detalhamento e contextualização ao que é anunciado, mesmo objetivando também informar, a reportagem entrelaça a emoção e a razão, o compasso objetivo no relato dos fatos e a percepção do narrador diante do retrato humano da realidade.

A representação simbólica no uso da palavra ganha contornos ainda maiores. LIMA (2004, p.20) responde à pergunta O que busca o jornalismo interpretativo?

Segundo ele, o jornalismo interpretativo “busca não deixar a audiência desprovida de meios para compreender o seu tempo, as causas e origens dos fenômenos que presencia, suas consequências no

futuro", aprofundando aspectos ainda não tão claros e fomentando a leitura da realidade, pois como LIMA afirma:

> no jornalismo interpretativo as linhas de tempo e espaço se enriquecem: enquanto a notícia fixa o aqui, o já o acontecer, a reportagem interpretativa determina um sentido desse aqui num circuito mais amplo, reconstitui o já no antes e depois, deixa os limites do acontecer para um estar acontecendo atemporal ou mais presente. (LIMA, 2004, p. 20).

O jornalismo interpretativo ultrapassa a simplicidade da relação entre causa e efeito. LIMA (2004, p.22) conclui que "a base da procura de entendimento para os problemas transita pelo conceito de causalidade múltipla para um mesmo fenômeno, com consequente multiplicidade de efeitos".

Ele, então, foge da rigidez objetiva do jornalismo informativo e encontra na expressividade e subjetividade na leitura e representação simbólica do mundo por meio da palavra, a reportagem como uma realidade completa em si mesma, precisa em relação ao que se diz e emotiva, quando busca a aproximação entre o eu e o mundo, na narração do que está acontecendo e na inserção do narrador no mundo do acontecimento.

O jornalismo também busca formas de expressão, pelo cunho subjetivo, pela relação direta entre o eu e o mundo no retrato do real, pelo viés da interpretação, da investigação profunda, fazendo uma observação mais íntima e minuciosa da realidade.

LIMA aponta os ingredientes da prática do jornalismo interpretativo:

> **O contexto do fato nuclear ou da situação nuclear** – quando se trata de um tema mais duradouro e que não reflita apenas uma ocorrência menor, quase isolada – para que se tenha uma visão clara de toda a rede de forças, naquele fenômeno focalizado, que lhe determina, impele, faz ser como é;
>
> **Os antecedentes**, para resgatar no tempo as origens do problema, como veio crescendo até o eclodir do fato que se examina ou a maturação da situação que se aborda;
>
> **O suporte especializado**, mediante enquete, pesquisas de opinião pública ou entrevistas com especialistas e testemunhas do assunto em questão, para lhe dar a sustentação que evita a informação oca;
>
> **A projeção**, visando inferir do presente e do passado os desdobramentos do caso, suas consequências possíveis, seu alcance futuro;

> **O perfil**, que é o lado da humanização da reportagem, já que o jornalismo se diferencia também por ser uma forma de comunicação que se volta para o homem, em última instância, como seu foco central e como tal visa emocionar, ao lado da elucidação racional, para transmitir um retrato completo dos temas que aborda (LIMA, 2004, p.21).

Tudo isso, segundo LIMA (2004, p.21) possibilitaria "uma abordagem multiangular, para uma compreensão da realidade que ultrapassa o enfoque linear".

O jornalismo interpretativo mostraria formas de compreender o acontecimento a partir de um olhar multiangular da realidade, guiado pela elucidação racional, mas também envolvido pela emotividade e subjetividade literária.

O jornalismo narrativo e a hibridização dos discursos

O ponto de confluência entre jornalismo e literatura, é sem dúvidas, a narratividade que envolve os gêneros.

O uso de técnicas literárias na narrativa jornalística traz expressividade aos relatos e intensifica a observação do real, por permitir, além da precisão do relato, um mergulho interpretativo.

Os discursos se convergem à medida que a capacidade de expressão do real aumenta, na união

do jornalismo e da literatura na apreensão da realidade.

Jornalismo também é expressão, é fonte de inspiração do retrato da condição humana por meio de uma observação especial da realidade.

A reportagem em profundidade, alimentada pelo jornalismo interpretativo e representada pelo romance-reportagem, conto-reportagem ou livro-reportagem, explicita o hibridismo de gêneros do jornalismo e da literatura. A reportagem em profundidade é, então, segundo SODRÉ, FERRARI (1986) “um modo especial de propiciar a personalização da informação ou aqui que também se indica como interesse humano”.

O livro-reportagem é um gênero literário e jornalístico que traz reportagens em profundidade, buscando um mundo subjacente àquele encontrado no noticiário. O jornalismo literário traz uma perspectiva subjetiva na leitura do real.

No Brasil, Os Sertões, de Euclides da Cunha, se configura como nosso primeiro livro-reportagem. O livro foi resultado da viagem e observação in loco da inexplicável e sanguinolenta guerra civil, no fundo dos sertões ignotos da Bahia. Um retrato da Guerra de Canudos. Euclides se inseriu na realidade, buscando na observação atenta do acontecimento a vivacidade de sua narrativa.

A narrativa deve ser uma unidade discursiva única, uma unidade de efeito completa, que envolva e sustente a sequência de fatos narrados, chegando a um desfecho.

A narrativa, tanto nos domínios da literatura quanto do jornalismo deve então, apresentar força, clareza, condensação e novidade. Seja na reportagem ou no conto, tais características são igualmente importantes, por atribuírem potencialidade à sua construção.

Segundo SODRÉ, FERRARI (1986, p. 75, 76) “um texto tem força quando arrebata o leitor e faz com que ele chegue ao fim da narrativa”. Os pressupostos para tal resultado segundo eles, estão ligados à seleção de elementos, que combinados em sequência, produzem um efeito. O efeito como esclarecem, pode ser de ordem emotiva ou racional. No caso do Jornalismo-literário e interpretativo, a capacidade de força dos relatos e, por conseguinte da obra, é estabelecida pela racionalidade do relato e pela emotividade que o norteia.

A clareza é indispensável principalmente à prática jornalística, subjetividade e objetividade podem caminhar juntos quando constituem partes de um mesmo eixo, pretendendo um mesmo efeito de sentido, sem causar obscuridade e comprometer o significado da unidade textual.

A condensação ou simplesmente, como sugere SODRÉ, FERRARI (1986, p. 76) “compactação de elementos, diz respeito não apenas ao acúmulo, mas à concentração e síntese com que manipulam os recursos narrativos e descritivos”.

A tensão estabelece, como evidencia SODRÉ, FERRARI (1986, p. 76) “o suspense, fazendo com que essa dosagem sirva a um clímax, isto é, vá em direção a um ponto de interesse máximo dentro da história”. O enredo enreda o leitor à medida que o surpreende numa sequência de expansão e tensão na revelação dos acontecimentos.

A novidade, segundo SODRÉ, FERRARI (1986, p. 76) “de modo algum deve ser confundida com novismo”. Ela pode estar relacionada a um acontecimento inédito ou uma história surpreendente ou ainda uma nova percepção diante de um acontecimento, a condição da novidade trará, sem dúvidas, ainda mais força à narrativa.

A hibridização discursiva no jornalismo narrativo conduzirá uma nossa forma de percepção da realidade, focada não somente no referente, mas também no referencial, no contexto sócio-histórico do acontecimento e na inserção nessa realidade a partir, não somente da observação, mas também na coparticipação com o real.

Não se trata, portanto, de uma interferência degenerativa da literatura, na capacidade de

expressão jornalística, mas de um espaço compartido nas dimensões da literatura e do jornalismo, na interseção entre uma e outra formação discursiva.

Esse é o desafio do Jornalismo, de acordo com as conclusões de LIMA (2004):

> Assumir a relatividade de qualquer visão e tentar, dentro desse limite, abarcar com o máximo de fidelidade possível à compreensão total da realidade - nas câmaras interpenetradas que se puder – surge como o novo desafio do jornalismo. A objetividade, marcada pelo seu ranço reducionista, deve ser substituída pela ideia de amplitude ordenada em que operam novos níveis de compreensão, balanceados pelo ajuste sistêmico entre o racional evoluído para um patamar superior e o emocional acionado para a identificação e a projeção elucidadoras. (LIMA, 2004, p. 102, 103).

Essa busca, segundo ele, “nasce de novas concepções para o jornalismo, que os livros-reportagem, aqui e ali, aleatoriamente vêm ensaiando”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Luiz. **A objetividade jornalística**. Porto Alegre: Sagra, 1996. 102 p.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. 185 p.

BULHÕES, Marcelo. **Jornalismo e Literatura em convergência**. São Paulo: Ática, 2007. 216 p.

CARLOS OLIVIERI, Antônio; ANTÔNIO VILLA, Marco. **Cronistas do Descobrimento**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000. 269 p.

CASTRO, Gustavo de; GALENO, Alex (org.). **Jornalismo e literatura: a sedução da palavra**. 2.ed. São Paulo: Escrituras, 2005. 180 p. (Coleção ensaios transversais, 18).

CHAPARRO**,** Manuel Carlos. **Pragmática do jornalismo**. São Paulo: Summus, 2001. 168 p.

DE SÁ, **Jorge. A crônica**. São Paulo: Ática, 2008. 48 p.

DIMAS, Antônio; SOUZA, Márcio. **Literatura comentada**. São Paulo: Abril, 1982. 112 p.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia** – 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

88 p.

LAJE**,** Nilson. **Linguagem jornalística**. São Paulo: Ática, 2007. 94 p.

LAJOLO**,** Maria. **O que é Literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982. 98 p.

LIMA, Edvaldo Pereira. **Páginas ampliadas: o livro-reportagem como extensão do jornalismo e da literatura**. Barueri, SP: Manole, 2004. 485 p.

MAINGUENEAU, Dominique**. Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2006. 336 p.

MARQUES, de Melo. **Gêneros jornalísticos na Folha de São Paulo**. São Paulo: Intercom, 1986. 128 p.

PÊCHEUX, Michel. Semântica **e Discurso – Uma crítica a afirmação do óbvio**; tradução Eni Orlandi Campinas: Unicamp, 1997. 68 p.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária** – 8. ed. São Paulo: Ática, 2007. 88 p.

SODRÉ, Muniz; FERRARI, Maria Helena. **Técnica de reportagem: notas sobre a narrativa jornalística**. São Paulo: Summus, 1986. 142 p.

FAMÍLIA E ESCOLA: UM PONTO EM COMUM

Fernanda Viveira Alves de Faria

É um ponto em comum entre a escola e a família a necessidade de se buscar formas de articulação entre a família e a escola. Fácil falar sobre ela, difícil construí-la. Além do mais, hoje se vê a educação como algo permanente, um processo continuado e não mais como uma etapa a ser realizada. Talvez o atual desejo da escola como instituição seja a família mais próxima dela, para enfrentar as atuais dificuldades, as intencionalidades e obrigações decorrentes para efetivar a parceria desejada. Essa relação não diz respeito apenas aos filhos/alunos, mas a todos, familiares, professores e comunidade em geral. Para que uma casa, uma comunidade, uma família ou uma escola, funcione é necessário que cada uma execute bem a sua respectiva função da melhor forma possível, para que os objetivos sejam atingidos. São todos educadores, apesar de, muitas vezes, não saberem disso. A escola, com certeza, não quer que a família seja responsável pelos conteúdos dados, mas que estimule seus filhos a realizarem com capricho suas atividades. É uma parceria entre instituições distintas. O papel da família seria o de estimular no filho o

comportamento de estudante e cidadão e o da escola seria orientar aos pais nos objetivos que a escola espera que o aluno atinja e de criar momentos para que essa integração aconteça. Embora Perrenoud (2000, p.104) afirme que não seria possível essa cooperação dos que fazem parte do contexto escolar se não houvesse uma facilitação do diretor. Para Içami Tiba (2007, p.63), —as crianças precisam ser protegidas e cobradas de acordo com suas necessidades e capacidades, protegidas nas situações das quais não seguem se defender, e cobradas naquilo que estão aptas a fazer". Por essa razão, escola e família possuem funções que se assemelham e se aproximam, funções estas que poderiam se resumir, sinteticamente, em como proteger e educar, dar autonomia à criança, pode permanecer no espaço da troca e de complementaridade, sem cair na armadilha da disputa, buscando acertos e corrigindo erros. E entender que a relação que o aluno mantém com a escola está relacionada não só com o tipo de família, como, também com as relações que seus membros mantêm entre si. Porque é no momento que o filho é colocado na escola que o sistema familiar fica exposto. Por esses motivos, a parceria entre essas duas instituições é fundamental para que o processo de aprendizagem tenha sucesso. Se as desejamos eficazes temos de reconhecer as características de cada uma e descobrir as pontes possíveis existentes para essa parceria. Lembrando ainda que, as duas

estão em crise, sendo criticadas pelo que —não fazem e deveriam fazer numa realidade de grandes transformações, embora em meio de tantas críticas, ambas ainda sejam instituições valorizadas. Podem ser compreendidas a escola e a família ou consideradas como sistemas humanos em constantes interações que possuem como elemento de união o filho-aluno. O aluno chega à escola com seus modelos, seus medos, dificuldades e desejos, tendo que aprender os valores da instituição e conviver com a diversidade. É um momento rico e delicado para ele, sua família e para a escola. A busca de uma boa relação entre família e escola deve fazer parte de qualquer trabalho educativo que tem como foco a criança. Além disso, a escola também exerce uma função educativa junto aos pais, discutindo, informando, aconselhando, encaminhando os mais diversos assuntos, para que família e escola, em colaboração mútua, possam promover uma educação integral da criança. Uma relação baseada na divisão do trabalho de educação de crianças e jovens, envolvendo expectativas recíprocas. Quando se fala em parceria desejável e evocam-se os pais na participação na educação, principalmente pelo —dever de casa que é uma estratégia de promoção de sucesso escolar, não se leva em consideração as mudanças históricas e as diversidades culturais nos modos de educação e reprodução social. Os professores da rede pública que trabalham com crianças das classes populares têm reclamado muito

do acúmulo de funções que estão tendo que exercer. As questões sociais atingem diretamente a escola: crianças com fome, guardando a merenda para levar para casa, crianças doentes ou com piolho, que sofrem maus tratos, que revezam cadernos e materiais escolares com os irmãos, junto com crianças arrumadas, penteadas, falantes, bem alimentadas. Com o art.18 do Estatuto da Criança e do Adolescente (E.C.A.) rege que, —é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor (2004, p.13). Dessa forma, quando a escola básica é, concebida como um campo em que estão em jogo as conjunturas políticas, sociais e econômicas sobrepostas na produção e disseminação dos códigos culturais e hegemônicos. Significa envolver com o dado ampliador em que estão implicados o poder e suas múltiplas dependências com o saber. Não se pode deixar de citar algumas informações dadas por Heidrich (2009, p. 26-30), conselhos que certamente podem auxiliar nessa participação tão almejada por todos. São eles: acolhimento; apresentar a escola e os funcionários à família; fazer uma entrevista com os pais e os alunos; assegurar a participação no projeto político pedagógico. Essa clareza e exposição da situação deixam todos mais tranquilos e conscientes dos problemas e das possíveis soluções e imprevistos que poderiam aparecer no caminho nos quais todos estariam ali,

para dar sugestões e escolher juntos possíveis soluções.

O mais importante é ressaltar o quanto a interação entre família e escola, no processo de desenvolvimento integral da criança, traz vários benefícios. Portanto, é importante estimular essa parceria.

Diante dessa necessidade, há diversos cenários: quando já há o engajamento e quando os vínculos ainda precisam ser construídos entre família e escola, ou ainda entre filhos e família.

Quando os pais participam ativamente da vida de seus filhos e se envolvem no cotidiano escolar, a tendência é que os alunos se dediquem mais, por se sentirem amados e apoiados, portanto acolhidos. Importante ressaltar que, mesmo quando esse caminhar não seja tranquilo, ainda assim existe um ponto de apoio e equilíbrio para a construção conjunta dos fazeres em prol dessa criança, há uma via de mão dupla e a assertividade é uma consequência.

O responsável busca se inteirar da relação de seus filhos com os professores, do seu comportamento em grupo, das atividades que realiza ou não, das notas e possíveis dificuldades, estando sempre disposto a ajudar o professor e a escola a lidar com as demandas necessárias para a construção do indivíduo como um todo, inclusive do saber, fazendo a sua parte em casa, atuando de

forma conjunta e complementar, o que promove uma melhora no desempenho do aluno.

Mas ainda temos outra realidade: a falta de interesse pelo percurso escolar da maioria dos responsáveis. Esse nicho exige notas altas e, diante das notas baixas, passam a proceder a inúmeras cobranças, que geram desânimo e descontentamento, que só proporcionam a derrocada da situação, que já não está favorável.

A ideia de que basta a cobrança ferrenha para obter bons resultados deixa de lado o processo de formação socioeducacional / socioemocional das crianças. Daí o processo se complica quando essa responsabilidade pela decepção familiar e da criança exaure os limites dos seus lares e chegam à escola, também se estendendo aos professores, que são rotulados de forma negativa, até se tornarem os principais responsáveis pelo baixo rendimento de seus filhos.

É importante ressaltar que o responsável precisa ter consciência de seu papel de educador, deve atuar voltado para o esforço, para o trabalho, o compromisso e a responsabilidade, observando, no cotidiano, o posicionamento do filho em todos os ambientes de seu convívio, inclusive o escolar, sem fechar os olhos afirmando que o comportamento da criança será o mesmo em todas as formas de exposição.

Todas as relações, seja no âmbito familiar, escolar ou entre os dois, devem se basear no respeito mútuo. As comparações gerais não devem ocorrer, pois se faz necessário evitar qualquer espécie de constrangimento, uma vez que situações negativas, durante esse processo formativo, podem gerar bloqueios psicológicos, alterando níveis comportamentais de diversas formas.

A procura pela socialização educacional da criança começa com mudanças de comportamento de todos os envolvidos, através de ações voltadas para a melhora do rendimento, tais como: monitoramento sistemático de atividades escolares, provimento de ambiente favorável ao estudo, determinação de um horário para estudos, controle do acesso aos meios de comunicação, etc.. Essas ações acabam por reforçar o vínculo afetivo e a confiança mútua.

Vale dizer que as instituições vêm sendo mais pressionadas a terem melhores resultados. Como fruto dessa necessidade, as influências externas vêm também sendo intensificadas.

Não há uma fórmula pronta, cada caso é um caso, porém, se a escola tem uma boa comunicação com os pais, tudo se torna mais fácil. É importante buscar, na comunicação da escola, sensibilizá-los e educá-los sobre a importância da participação deles no processo de aprendizagem.

Para a boa relação entre pais e filhos, alguns pontos são bem importantes, tais como: diálogo constante sobre o cotidiano, demonstrações de afeto, conversas sobre assuntos gerais, visitas em família a locais que deem acesso à cultura (teatros, museus, exposições, etc.), estímulo à ampliação de vocabulário, estabelecer um tempo para estudo em casa, rotinas diárias (alimentação, sono, brincadeira, estudo, leitura, etc.), um lugar tranquilo para os estudos, demonstração de interesse da família em atividades extracurriculares, priorização da leitura, valorizar o uso correto da língua materna, interação sobre os progressos dos filhos na escola.

É notório que a eficácia do professor aumenta quando a criança já chega à escola com bons hábitos, pois as crianças aprendem melhor com esses estímulos vindos da família, independentemente do nível socioeconômico da família.

Relação escola/família – o contexto socioemocional

Considerando que no nosso país a qualidade da educação, medida pelo desempenho escolar das crianças brasileiras em testes internacionais, é baixa quando comparada com o desempenho de crianças de outros países, inclusive na leitura, melhorar a capacidade de aprender e o conteúdo a ser aprendido das nossas crianças é fundamental e deve ser uma prioridade no país.

É a primeira infância (0 aos 6 anos) é um período crucial no qual ocorre o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, além da aquisição de capacidades fundamentais que permitirão o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas. É cientificamente comprovado que crianças com desenvolvimento

integral saudável durante os primeiros anos de vida têm mais facilidade de se adaptarem a diferentes ambientes e de adquirirem novos conhecimentos, contribuindo para um bom desempenho escolar, tenham realização pessoal e se tornem cidadãos responsáveis. Portanto, é no começo da vida que a aprendizagem se inicia, muito antes da vida escolar, quando cresce e começa a dominar o físico, o cognitivo e o socioemocional, aprendendo nos contextos de seus relacionamentos afetivos.

É justamente na primeira infância que a aprendizagem é altamente influenciada por todos os meios com os quais a criança interage. Ela aprende em seus ambientes de relacionamento, sendo afetados todos os aspectos de seu desenvolvimento. Para tanto, o estímulo é necessário, cabendo ao responsável por essa criança oferecer atenção, reagir às iniciativas de interação infantil, servindo de referência para a criança. Quando as interações estimulam a afetividade geram vínculos consistentes, que encorajam a autonomia e são necessários para que a criança aprenda a se entender, se aceitar,

compreenda a sua importância na vida dos outros e, consequentemente, na sociedade, no futuro. Já nas relações onde a afetividade ficou comprometida e a negligência impera, temos fortes fatores de risco para o desenvolvimento de distúrbios psicossociais. Diversos estudos em crianças nascidas de mães que sofriam de depressão, por exemplo, apontam para alterações na atividade cerebral normal durante a primeira infância, com maior ocorrência de distúrbios de comportamento e transtornos de conduta com agressividade.

É através do ato de brincar, desde o início da vida, que a criança aprende a explorar sensorialmente diferentes objetos, a reagir aos estímulos das pessoas, a sentir prazer nas suas habilidades e, conforme essas evoluem, a brincadeira oportuniza o aprendizado das relações socioafetivas.

Torna-se evidente que todos os impulsos positivos que perdurem na educação infantil, desde que condicionados à qualidade da intervenção oferecida, são importantes para a formação e o desenvolvimento da criança. Para tanto, o fato da criança frequentar a pré-escola traz benefícios como: aceleração do desenvolvimento cognitivo e melhora nos níveis de aprendizado.

Segundo a BNCC, “as crianças são sujeitos ativos, que constroem seus saberes interagindo com as pessoas e culturas do seu tempo histórico. Nessas relações, elas exercem seu protagonismo e, assim,

desenvolvem sua autonomia - fundamentos importantes para um trabalho pedagógico que respeita suas potências e singularidades. Nas interações com culturas e saberes, elas constroem suas identidades, suas preferências e seus modos de ver o mundo". Ainda, sustenta seus eixos pedagógicos nas interações pessoais, no ato de brincar, propagando a ideia/ fato de que é importante que todos os ambientes em que a criança esteja inserida, instiguem a reflexão, a curiosidade, o questionamento, a discussão, a ação individual e coletiva, a interação na diversidade, o respeito, o prazer da descoberta, a amizade e o protagonismo com o objetivo de promover uma educação para a vida.

Em 2001, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, elaborou um relatório elencando quatro aprendizagens fundamentais que consideram as diversas dimensões do desenvolvimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. As competências socioemocionais, também conhecidas como competências para o século XXI, despertaram o interesse crescente dos responsáveis pelas políticas públicas em implementar e avaliar programas e, em 2014, instituições como a OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Ayrton Senna (IAS)1 e o MEC, originaram o

“Fórum Internacional de Políticas Públicas – Educar para as competências do século 21”, reunindo responsáveis pela educação de vários países para partilhar conhecimentos sobre habilidades socioemocionais e debater propostas para sua inclusão nos currículos, ato que foi materializado nas novas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), estabelecendo que, a partir de 2020, todas as escolas brasileiras terão de incluir as habilidades socioemocionais nos seus currículos.

Diante desta normativa, surgiu a necessidade de adaptar os programas e currículos escolares e capacitar os professores para que possam atuar como facilitadores do desenvolvimento e a aprendizagem das novas competências, relacionadas ao comportamento e à administração das próprias emoções (solidariedade, amizade, responsabilidade, colaboração, empatia, organização, ética, cidadania, honestidade), no dia a dia da escola. Portanto, houve um avanço no entendimento do indivíduo, no seu desenvolvimento universal, voltando-se os olhares para as habilidades tão necessárias aos relacionamentos humanos, que impactam positivamente o indivíduo e na relação dele com o mundo a sua volta.

A educação integral e o desenvolvimento socioemocional

A Educação Integral, proposta contemporânea que, em consonância com as demandas do século

XXI, tem como escopo a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo, é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

Para tanto, essa educação busca oferecer uma amplitude de experiências educativas articuladas com os novos limites trazidos pela BNCC, colaborando com o desenvolvimento das múltiplas dimensões do estudante, a melhora do seu desempenho escolar, a conquista da autonomia, o exercício da cidadania e a construção da sua própria identidade. Tal proposta traz à tona temáticas como a cultura da paz, os direitos humanos, a democracia, a ética e a sustentabilidade, todos tidos como grandes desafios da e para a humanidade. O pensar coletivo, bem como todas as partes do processo proposto pela educação integral, visam capacitar novas gerações para a promoção dos avanços necessários para o mundo.

O desafio é imenso, pois a educação integral, em sua concepção, deve ser assumida por todos os envolvidos no processo formativo da criança, pois a escola torna-se o espaço essencial para assegurar que todos tenham a garantia da formação integral, sendo a escola a protagonista na articulação das

incontáveis experiências educativas que os alunos viverão dentro e além dos muros da escola, mediante uma provocação, uma intencionalidade favorecedora de aprendizagens positivas.

Para tanto, as habilidades socioemocionais podem ser trabalhadas de diversas formas: transversal, inter e transdisciplinar, associadas a temas inspiradores e da atualidade, respeitando e ajustando aos ciclos de aprendizagens e às respectivas áreas do conhecimento.

Não menos relevante que a relação com os educadores e com o ambiente de aprendizagem pode oferecer sustentação emocional e segurança, favorecer além da adaptação e o desempenho escolar, contribuindo, assim com o desenvolvimento das competências socioemocionais na criança.

Há diversas ferramentas disponibilizadas e outras tantas em desenvolvimento para que a educação integral tenha eficácia, dentre elas, a ideia do trabalho a partir de conceitos básicos, desde a primeira infância, a serem desenvolvidos e trabalhados através da ideia de respeito e entendimento. Todas as situações e circunstâncias propostas devem ter seus olhares voltados para a análise, por todos os envolvidos no processo, no que tange às mudanças necessárias de rumo, através reorganização e um replanejamento das ações, um redimensionamento deste plano de ação para que novos canais de comunicação, escuta e mediação

adentrem o ambiente escolar com o intuito de ampliar as discussões sobre o respeito, a empatia e a gestão de pessoas para a consolidação de um ambiente onde o coletivo deve ter voz em todos os segmentos, a avaliação contínua deve ocorrer através de registros e subsídios da prática (vivências cotidianas), sendo entendida como momentos de análise e reflexão sobre as temáticas desenvolvidas, a metodologia utilizada e as práticas pedagógicas.

Pretende-se com este procedimento, estabelecer um diálogo e aprofundar os temas, para o desdobramento das relações em prol do crescimento individual e coletivo, inclusive do currículo praticado pela Unidade Escolar.

A importância da participação de todos os envolvidos nos coletivos escolares.

Há diversas formas de participação nos coletivos escolares sendo que o primeiro que vamos abordar é o Conselho de Escola. Para que a parceria entre os envolvidos seja eficiente e efetiva, é de grande valia que as famílias se envolvam, de maneira ativa, nas decisões tomadas nas escolas dos seus filhos, o que pode ocorrer através da candidatura a uma vaga no conselho de escola, pois, assim, poderão atuar em parceria com os gestores escolares. Tais conselhos são constituídos por diversos membros da comunidade escolar: pais, representantes de alunos, professores, funcionários, membros da comunidade e diretores de escola.

A unidade escolar deve estabelecer regras claras e democráticas de eleição dos membros do conselho, pois cabe a este zelar pela manutenção da escola e monitorar as ações dos gestores escolares objetivando assegurar a qualidade do ensino em sua integralidade. O Conselho de Escola é soberano, portanto tem funções deliberativas, consultivas e mobilizadoras, que são essenciais para que ocorra uma gestão democrática, é o órgão máximo para a tomada de decisões realizadas no ambiente escolar, limitando-se à legislação e normas nacionais, estaduais e municipais.

Outro meio de envolvimento com a gestão escolar é através da associação de pais e mestres. Trata-se de uma associação sem fins lucrativos que representa os interesses comuns dos profissionais da Educação e dos pais de alunos em uma escola. Ela é estruturada para que todos eles opinem e colaborem na rotina da gestão com o objetivo de influenciar, de forma agregatória, no aprendizado e na qualidade da educação oferecida em cada unidade. Esta permite que famílias e escola mantenham diálogo contínuo, além de promover, sempre de forma democrática, a integração entre a comunidade e a escola, ela funciona como um órgão colegiado e não deve assumir ou representar motivações que não sejam educacionais.

Tecnicamente, o objetivo dessa associação é, primordialmente, auxiliar a diretoria, os orientadores

pedagógicos e educadores a cumprir o projeto político-pedagógico da escola, ela tem objetivos administrativos e pedagógicos e, na prática, sua atuação no âmbito financeiro da escola é o que acaba sendo mais visto, uma vez que as instituições de ensino não possuem autonomia para gerir diretamente as verbas recebidas de estados e municípios e de programas como o PDDE sem a anuência deste coletivo.

Considerando-se que a escola é o local em que ocorre a aprendizagem formal dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, além da participação social e da democracia, compondo, assim a Gestão Democrática, por meio da ação das Instâncias Colegiadas que representam os diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar; e que os alunos, independente do ciclo, são os protagonistas destes coletivos, não podemos deixar de falar sobre o Grêmio Estudantil. O seu objetivo maior é a formação de coletivos estudantis na Unidade Escolar para debater, discutir e refletir sobre construção de conhecimentos sobre democracia, ética e cidadania, e quais as ações e intervenções são possíveis e necessárias na comunidade escolar.

Ao abordarmos a temática de Ética e Cidadania no ambiente escolar, temos que abordar a formação dos coletivos estudantis e propiciar espaços de escuta, diálogo e protagonismo dos alunos. Dentro da U.E o Grêmio Estudantil é a organização máxima

de representação dos estudantes em uma escola e suas atividades são regidas por meio de um Estatuto. O Estatuto se configura um documento que estabelece normas sob as quais o Grêmio vai funcionar no ambiente escolar. Nele é explicado como serão as eleições, a composição da diretoria, como a entidade deve atuar em relação a problemáticas que se mostram ao longo do processo e tem as regras e rituais que todos os grêmios formados, do momento de sua aprovação por diante, devem seguir nesse processo inicial.

Por conta disto, é imprescindível que os alunos reflitam: o que seria um coletivo escolar? O que seria organizar regras e debates? Como se comportar dentro de um debate? De uma assembleia? Como fazer uma ata de reunião? Qual a legislação que rege a criação de um Grêmio Estudantil e dos coletivos estudantis? Quais são seus direitos e deveres dentro da escola e da comunidade? Como expor ideias?

A formação do Grêmio Estudantil ocorre quando os alunos se organizam para a fundação do Grêmio, mobilizando os demais alunos e negociando com professores, equipe gestora da escola. Com o Grêmio criado, encaminha-se para a eleição da diretoria, organizando chapas, fazendo campanha, promovendo debates e organizando a votação. Apurados os votos, aos eleitos fica o compromisso de cumprir com as propostas de campanha e aos demais alunos cabe o papel de fiscalizar e contribuir nas

ações da chapa eleita em prol de toda a escola. Amparados por legislação específica, os estudantes, ao se organizarem para a formação do Grêmio Estudantil, vivenciam a efetiva representação do corpo discente da escola.

A atuação no Grêmio Estudantil proporciona aos alunos o desempenho de funções diferenciadas garantindo o aprendizado sócio-político, por meio de outros pontos de vista, a pesquisa em áreas diversas com realidades distintas, o exercício da iniciativa e suas limitações visando à implicação na realidade escolar.

É imprescindível que a escola trabalhe unissonante em favor dos objetivos principais do Grêmio Escolar, quais sejam: consolidar um grupo de estudos e discussões sobre a introdução de coletivos estudantis na escola, pesquisar e discutir as legislações sobre os direitos civis, desenvolver atividades que priorizem ações democráticas, de ética e cidadania, discutir ações que privilegiem o respeito à diversidade humana, estabelecer parcerias com outros projetos e atividades da escola, realizar pesquisas diversas sobre atuações de coletivos em outras escolas e, se possível, fazer trabalhos de campo, com entrevistas e afins, constituir um grupo de multiplicadores para conscientização de direitos e deveres dentro da escola, aqui vista como microcosmos da sociedade, elaborar atividades (esportivas, culturais, sociais e comunicativas) que

garantam, de forma interdisciplinar, a troca de vivências e experiências entre as turmas, viabilizar ações e intervenções que garantam vínculo entre a comunidade e a escola dentro outras.

Outra prática muito eficaz para o coletivo escolar são as assembleias de classe, ou ainda conhecidas como roda de conversa que, nada mais são do que a organização de espaços criados dentro da rotina escolar para refletir e buscar soluções para os problemas que acontecem no cotidiano, dando oportunidade para os alunos participarem das tomadas de decisões sobre os temas que dizem respeito a eles.

Essa prática visa, muito além do consenso, explicitar as diferenças, defender opiniões e ideias muitas vezes adversas. Para tanto, as assembleias de classe devem respeitar uma periodicidade, estarem voltadas para a discussão do convívio entre os alunos de uma mesma turma, a reflexão sobre problemas comuns ao grupo e propostas de soluções e acordos de convivência. Favorecem a participação e o interesse em tudo o que afeta o grupo: a colaboração entre os alunos, a ajuda mútua e o respeito aos acordos coletivos. Os temas debatidos variam de acordo com os grupos e com as series, e são definidos pelos próprios alunos, porém cumpre esclarecer que tal prática é eficaz mesmo que implementada na primeira infância e deve ser mediada pelo professor, com o auxílio de alunos, de

maneira a gerar uma condição de escuta e fala produtiva, ordenada e respeitosa; é imprescindível que o educador mantenha um registro dessas assembleias.

Aprender a ouvir o outro, a considerar seu ponto de vista e a respeitar opiniões divergentes, reconhecer e felicitar as conquistas pessoais e do grupo, são capacidades passíveis de desenvolvimento nesse tipo de atividade.

Todas as unidades escolares, apesar dos esforços desprendidos, ainda necessitam promover a Cultura de Paz. Em 2016 foi aprovada a Lei 13.663/18, que prevê que a chamada cultura de paz faça parte da Lei de Diretrizes e Bases. É um esforço para que conceitos como mediação de conflitos e desenvolvimento das relações humanas sejam incluídos no planejamento pedagógico de todas as escolas brasileiras.

Não podemos negar que existam conflitos dentro do ambiente escolar, mesmo porque estes são inerentes à condição humana, mas sim considerar que as situações conflituosas possam ser resolvidas da forma mais reflexiva, pacificadora e justa possível, através de intervenções fundamentadas na qualidade social da educação, promoção de saúde e participação da comunidade superando, assim, qualquer situação de violência, através de ações coletivas que exigirão mudanças por parte de todos os envolvidos. A criação da comissão de mediação é

um dos instrumentos que possibilita a resolução de conflitos utilizando o diálogo para que os envolvidos possam compartilhar seus pontos de vista e produzir uma construção coletiva. A mediação escolar ressalta o uso da escuta para compreender a versão de cada um, identificando os sentimentos e os anseios dos envolvidos. Ela será composta de representantes das equipes gestora, docente e de apoio à educação, dos responsáveis ou familiares dos educandos e dos educandos, observadas as proporções de acordo com a unidade.

O mediador auxilia na construção de um diálogo, no qual os envolvidos vão juntos refletir criticamente em possibilidades de soluções. Ele deve ser imparcial e ajudar as partes a elaborar suas próprias resoluções para o ocorrido, fazendo-os compreender as diferenças e o espaço de construção coletiva, qual seja, a escola.

A interação entre família e escola ajuda na redução de conflitos, principalmente se os pais e escola interagem de forma contínua e buscam resolver os problemas imediatamente, considerando sempre as causas dos conflitos e dificuldades, certamente eles encontrarão juntos as soluções que favoreçam a família, os educadores, a instituição escolar e, principalmente, os alunos.

Cumpre ressaltar que as práticas de participação de um colegiado constituem-se processos de aprendizado político e pedagógico de

extrema relevância na construção da gestão democrática e de uma cultura de participação na escola. É pela democratização da gestão escolar que se expressam as possibilidades de superação dos processos centralizados de poder e, portanto, a descentralização proporciona a tomada de decisão conjunta e a vivência de uma gestão colegiada, além de promover uma prática na qual as decisões resultam de reflexões coletivas, envolvendo todos os segmentos da escola.

O ato de superar os limites de uma cultura adversa às práticas democráticas deve ser um esforço do coletivo, valendo-se de práticas que favoreçam os processos coletivos de participação nas decisões. Tais processos de participação podem ocorrer de diferentes formas, níveis e dinâmicas próprias do cotidiano escolar. A participação na Escola não é padronizada, mas sim uma construção adequada às necessidades de cada território, sempre voltados para a construção da cidadania.

As diversas formas de comunicação pode ser grandes aliadas quando as escolas compartilham conteúdos relevantes com os pais, tornando-os partes do processo, onde todos ganham com essa parceria.

É importante conhecer o perfil dos pais e entender o nível de engajamento que já possuem com a instituição. Compreender com que frequência se envolve junto aos filhos em atividades educativas fora

da escola, auxiliar as famílias a terem uma melhor compreensão sobre como podem fazer a diferença estimulando o interesse pelos estudos, etc.

O fato de estimular essa cultura pode ajudar a escola a melhorar os resultados pois, pais que enxergam os professores como aliados e professores que veem os pais como potencializadores do rendimento escolar têm mais possibilidades de conversar abertamente sobre os problemas dos alunos. Assim, fica mais fácil identificar deficiências de aprendizagem e reprogramar o processo de ensino de forma eficaz.

A parceria entre família e escola traz impactos positivos não só para a vida e formação do aluno, como também vivifica a escola. Reuniões de conselho, apresentações de trabalhos abertas à família, deliberações coletivas, eventos na comunidade, voluntariado dos pais e muitas outras ações resultantes da união de forças entre a família e a instituição escolar tornam o espaço mais útil e dinâmico.

REFERÊNCIAS

BORDENAVE, Juan E. Díaz. O que é participação? São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente/Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. – Brasília: MEC, ACS, 2004.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

DEMO, Pedro. Participação é conquista. São Paulo: Cortez, 2001

HEIDRICH, Gustavo. O direito de aprender. Revista Nova Escola/ Guia do Ensino Fundamental de 9 anos. n.225, Abril. São Paulo: 2009, p.14

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2002. Didática. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Magistério 2º Grau)

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. Sociedade Civil e participação cidadã no poder local. Salvador: EDUFBA, 2000.

TIBA, Içami. Disciplina, limite na medida certa. - 1ª edição. São Paulo: Editora Gente, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

A LITERATURA INFANTIL E O ENSINO

Francisca Eurilene Batista de Castro

A partir do século XIX, a literatura infantil passou a ser considerado um modo de mudança, de alteração passando a ser inserida no contexto escolar, o qual era o órgão responsável por transmitir os valores da sociedade e as normas de conduta assim como a transformação cultural do homem.

De acordo com Oliveira (2012 p. 25).

> Toda via, a transformação cultural é um fato histórico. Esse fato nos permite recuperar a evidência, frequentemente obscurecida por atuações culturais conservadoras e autoritárias, de que o homem é autor da cultura e, como tal, é também o seu agente transformador. Tudo depende da qualidade das relações que com ela estabelece.

Esse fato nos alerta para o papel revolucionário e libertador da literatura no ensino, assim quanto ao papel do professor como mediador entre a criança e a literatura. Precisamos sempre pensar em como inserir esse enredo da história para as crianças, fazer com que essa comunicação seja prazerosa em sua relação com os personagens, no qual se faz

necessário que o professor tenha um olhar atento e proceda a escolha de obras conforme a necessidade de vida de seus alunos, procurando possibilitar a ação e a interação desses indivíduos com a leitura, criando espaços estimulantes para essa leitura, provocando as crianças a interagir, entrar no mundo da imaginação, do faz- de- conta, do entretenimento, que propicie um momento em que a criança se aproprie dessa história para construir suas próprias experiências.

Oliveira (2012, p.25) entende que:

> É preciso propiciar a exploração da L.I., pela criança, enquanto recurso emancipador que permite o estabelecimento de conexões de sentido com o que ela vive, bem como a reelaboração de medos, fantasias ampliando-lhe a composição de juízo de valor e a exposição a julgamentos diferentes, elaborados por diferentes leitores, o que consequentemente remete ao mundo da ética e sua construção. [...]

A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para que o docente possa realizar a proposta da literatura infantil é preciso que esse docente tenha uma boa formação continuada, uma formação precisa com bases, para que esse profissional possa programar sua ação pedagógica com bases na

comunicação, no diálogo direto e reflexivo entre professor e aluno, no qual proporcionará a interação do aluno com a obra, fazendo com que a literatura enriqueça o faz- de- conta, a imaginação e a criatividade desse aluno, fazendo com que ele possa se fascinar e sensibilizar-se, identificando-se e estabelecendo assim um elo entre a fantasia e a realidade vivida por cada aluno.

Segundo Penteado apud Oliveira (2012, p.27).

> É preciso atuar como um propiciador/ agilizador da comunicação de sabere s para que ocorra um fluxo contínuo entre as relações professor/aluno, aluno/aluno, resultando em reelaborações de qualidade. Qualidade está a ser garantida pelo agir comunicacional e pelas ciências de referência das disciplinas escolares postas a serviço da compreensão de questões da realidade trazidas por professores e alunos e significativas para eles.

Essa prática de interação entre o professor e aluno, constitui simultaneamente em uma troca de saberes, onde o professor amplia seu conhecimento sobre o universo de vida de seus alunos, aprimorando os valores transmitidos tanto do professor para o aluno como dos alunos para os demais cidadãos. A metodologia comunicacional proporcionará ao professor á estar sempre se atentando quanto ao

nível de compreensão de seus alunos, fazendo com que eles possam participar ativamente no processo de leitura.

Oliveira (2012, p. 28) diz que:

> Dessa forma, a metodologia comunicacional do ensino utilizada no trabalho com a L.I., permite que o professor esteja atento ás possibilidades de cognição dos alunos, decorrentes de seu estágio de compreensão, e desenvolva estratégias que os levem a interagir com a leitura para:
>
> - A construção de sentido da trama e compreensão do tema, através de um exercício de intracomunicação a partir do texto que resultará no discernimento dos valores aí encontrados;
> - A contextualização dos valores do conteúdo da obra e de suas qualidades literárias, que possibilite uma escolha condizente com os propósitos de uma educação emancipadora, cidadã e democrática.
> - Um exercício de alteridade na intercomunicação que exponha a polissemia do texto, decorrente das diferentes decodificações possíveis, das experiências de vida que referenciam a leitura de cada leitor, bem como das possibilidades de cognição procedentes da diferentes

> faixas etária dos leitores (bem distintas, no caso do professor e do aluno do Ensino Fundamental I).

Com essa forma de transmissão da literatura os alunos passarão a identificar-se com a mesma e passarão a incorporar os valores humanos que traz a obra literária, com isso o professor também conseguirá aprimorar a sua formação, pois utilizará da compreensão dos alunos, para potencializar a sua escolha quanto às obras literária, articulando assim o trabalho com a literatura aos seus objetivos.

A literatura é um dos melhores meios de formação, tanto do profissional docente, quanto dos alunos, pois a literatura infantil ajuda a criança e ao jovem a fortalecer-se e a crescer mais confiante, o qual fará com que ele possa ter uma nova visão sobre a realidade, cabendo ao professor uma função de mediador, o qual deve desenvolver um processo orientador e libertador, o qual proporcionará ao aluno a capacitação cognitiva, tornando-o um sujeito produtor de cultura.

Conforme Candido apud Oliveira (2012, p. 33).

> A literatura Infantil estimula vários sentidos: seu estilo singular pode mostrar à criança uma nova gramática da comunicação sem regras muito fixas, unindo, dessa forma, o verbal, o imagético e o sensorial. O acesso a deferentes linguagens pode

> proporcionar um conhecimento da própria identidade. [...]

Através da troca de cultura entre o leitor e a obra e posteriormente do aluno com seus amigos de sala e com o apoio do professor, se faz possível o confronto entre as visões de mundo das obras literárias e de seus leitores, possibilitando novos conhecimentos. É através da pedagogia e da escola que o educador tem a possibilidade de predispor esse processo de comunicação, tendo em vista esse aluno como um sujeito em processo de formação contínua em sua construção de conhecimento e de entendimento de si.

LITERATURA INFANTIL NA SALA DE AULA

Antes de iniciar o trabalho com a literatura em sala de aula, se fazem necessários termos alguns cuidados com a seleção desses textos, para que ele seja significativo, estando de acordo com a realidade das crianças, respeitando a que cultura pertence àquela criança, suas vivências, experiências de trajetória de vida e as relações humanas em que essa criança está inserida. Nesse sentido precisamos compreender que a escola é um espaço onde estabelecerá as primeiras conexões do indivíduo com a sociedade, e tem a função de fazer com que o aluno compreenda que é através da escola e da rotina de atividade continuas que se dará esse processo de capacitação e transformação de um ser, onde eles estarão preparados para enfrentar os desafios da vida

com total segurança. Segundo Gregorin Filho. ”Desse modo, à literatura pode e deve ser vista como um importante veículo para tais discussões, já que a literatura é a expressão máxima da arte e da alma de um povo”. (GREGORIM FILHO, 2009 p. 59).

É importante que a criança e adolescente se encontrem pertencente daquela leitura, fazendo assim com que através da leitura daquele texto a criança reconheça as expressões artísticas da comunidade em que vive. Desta forma o papel do educador ou de quem trabalha com a educação é assegurar todas essas probabilidades de visão de arte e de mundo.

Cabe ao educador instigar essa leitura e o gosto por textos literários, permitindo que a criança vá além da leitura, que possam entender a narrativa do que está lendo e descubra os componentes dessa narrativa, como os personagens, espaço, tempo e as ações, estabelecendo uma relação entre aquele texto literário que está lendo e o âmbito social no qual ela está inserida.

Devemos ainda nos lembrar de que as crianças de hoje estão inseridas em um contexto literário que nem sempre vem só de livros impressos, devemos nos atentar aos vários meios de comunicação que a sociedade faz uso nos dias de hoje.

Segundo Gregorin Filho (2009, p.61).

> Antes de recriminar a criança pelas horas gastas em frente a um computador, vasculhando hipertextos da internet, sejamos habilidosos na escolha de livros que tragam, na sua construção, linguagens adequadas para essas crianças acostumadas a navegar no ciberespaço, pois, quando se tem à disposição vídeos muito bem elaborados e textos animados por modernos recursos de computação gráfica, às vezes um livro com muito texto verbal pode ser mais um motivo para o distanciamento da leitura. [...]

Desenvolver a leitura infantil em sala de aula vai além de inserir uma simples atividade da proposta curricular, é criar condições para que essa criança seja uma leitora de artes e de mundo é ampliar a competência das crianças na forma de ver o mundo e como essas passaram a dialogar com a sociedade e comunidade em que está inserida. Para Gregorin Filho. “Outra observação importante é criar condições para que não se percam os objetivos destas atividades, isto é, partir do texto literário para viajar pelo mundo”. (GREGORIN FILHO 2009, P.62)

O qual cabe ao professor ser o instrumento dessa viagem, proporcionando ao aluno sair de seu mudinho e viajar pelo mundo da imaginação que é o universo da literatura.

RODAS DE LEITURA E CONTAÇÃO DE HISTORIAS

A contação de história faz com que a criança estabeleça uma relação entre a realidade e a imaginação, quando utilizamos a contação de histórias fora da sala de aula, em ambientes como jardins, por exemplo, faz com que a criança estabeleça um contato com os livros de forma diferenciada em que o aluno estabelece a relação do que está lendo com a sua realidade social, na qual o professor poderá usar desse mecanismo para estabelecer diálogos entre os alunos, fortalecendo assim o vínculo entre professor e aluno.

As rodas de histórias podem acontecer de formas variadas, em sala de aula ou ambientes externos o qual fica a critério do educador ou da concepção de escolha do grupo, tanto a escolha do local a ser realizada a leitura quanto à escolha do que irá ser lido, no qual o educador pode indicar a leitura e depois em outros momentos de leitura os alunos podem realizar as suas escolhas do que querem ler e onde deseja realizar essa leitura.

Segundo Gregorin Filho (2009, p.64).

> A primeira história pode ser escolhida dentre aquelas oferecidas pelos livros indicados e, posteriormente, os alunos podem ser dispersos em peque- nos grupos para novas rodas de leitura e contação de história, promovendo crescimento de lideranças no ambiente escolar de maneira participativa e lúdica.

Outra observação importante a ser feita é quanto ao iniciar e finalizar a atividade de leitura, ou seja, se faz necessário que se inicie pela escrita, desenvolve-se na oralidade, ou leitura assim como com os debates e diálogos em torno dessa leitura e deve retornar assim a produção de texto escrito, fazendo assim com que o aluno inclua as possibilidades de literatura em sua conversação diária de atividades de entretenimento.

LITERATURA INFANTIL E A LEGISLAÇÃO

Sabe-se que todos os anos as editoras Brasileiras divulgam centenas de novos exemplares de literatura infantil, o qual o governo realiza todos os anos um grande investimento em torno da publicação e da compra dessas obras, com o intuito de encaminhá-las para as escolas de todas as esferas.

Na década de 1920, com a chamada divisor de águas de Monteiro Lobato, houve um grande salto na literatura para crianças e jovens, o qual até então as leituras de valor literário ou as outras formas de literatura eram utilizadas somente de forma pedagógica e a partir desse momento, a literatura passou a ser escrita com um olhar voltado para a criança.

Segundo Gregorin Filho (2009, p.72).

> Percebe-se, desta maneira, que literatura infantil, leis e práticas pedagógica convivem bem próximas, e o fazer de uma está ligado

> diretamente ao fazer da outra. Seja na concepção do próprio livro, seu formato, suas ilustrações, o vocabulário empregado, seja na concepção de leitura e de literatura que a corrente pedagógica de cada época e ideologia acredita ser a mais recomendada na escola.

É fundamental que o educador assim como todo o corpo docente que norteia a educação seja centralizado, capacitados e envolvidos verdadeiramente com a educação para que a escola seja vista e entendida como um ambiente norteador do desenvolvimento de todos os sujeitos o qual cabe a ela à responsabilidade da construção de uma sociedade democrática.

AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA

Durante muito tempo a avaliação foi vista como uma forma classificatória, destinado a dificultar a vida dos alunos e na relação entre a literatura e a escola, essa situação não é diferente, onde a escola ainda privilegia em suas atividades a escrita em norma culta.

Porém essa forma de avaliação vem mudando, de acordo com as novas orientações a avaliação não deve ser mais um método classificatório e punitivo, ela deve ser um meio em que o professor poderá mediar à aprendizagem de seu aluno, assim como refletir sobre a sua prática, como, por exemplo, aos leitores iniciantes no qual a avaliação poderá se dar

durante os processos de desenvolvimento de cada atividade, onde o professor poderá realizar a sua avaliação através da observação das reações dos alunos no decorrer dessas atividades.

Para Gregorin Filho (2009, p.75).

> Ao estabelecer os critérios que utilizara para avaliação, o professor precisa verificar o tipo de atividade desenvolvida e o conteúdo apreendido que deseja conferir no processo de avaliação; desse modo, se nas séries iniciais a proposta é inserir os pré-leitores no universo da arte, a simples observação das reações dos alunos durante o desenvolvimento de cada atividade já se configura um importante instrumento de avaliação.

Porém sabemos que para os anos que se seguem a diante se faz necessário a expressão escrita como elemento de avaliação, desde que não seja permanente, para um melhor aproveitamento do aluno, Também é muito importante que o professor tenha em mente que não é somente o aluno que está sendo avaliado, em um processo de ensino aprendizagem e estar sempre se fazendo as perguntas essenciais a si mesmo como:

a) Será que a atividade foi pensada de forma a satisfazer os anseios de meu aluno?

b) Os alunos demonstraram envolvimento e vontade de participar da atividade?

c) Consegui atingir os objetivos proposto?

d) Consegui sanar todas as dúvidas e anseios de meus alunos?

Esses são alguns questionamentos que vão fazer com que o educador possa realizar uma avaliação satisfatória, tanto para com seus alunos como para si próprio através da autoanalise sobre a sua prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LAJOLO, Marisa. Literatura Ontem, Hoje, Amanhã – editora UNESP digital, São Paulo, 2018.

GÓES, Lucia Pimentel. Introdução à Literatura para crianças e jovens- editora Paulinas, 2012.

GREGORIM FILHO, José Nicolau. Literatura Infantil – múltiplas linguagens na formação de leitores – editora Melhoramentos LTDA, 2009.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. A literatura para crianças e jovens no Brasil de ontem e de hoje (livro eletrônico) caminhos do ensino – editora Paulinas, São Paulo , 2012- (coleção literatura e o ensino).

SOUZA, Ana A. Arguelho de. Literatura infantil na escola (livro eletrônico) :A leitura em sala de aula- 1º edição Autores Associados, Campinas São Paulo, 2017 (coleção formação de professores).

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

A REPRESENTAÇÃO DA FALA NA LINGUAGEM DOS QUADRINHOS EM DUAS HISTÓRIAS DA MULHER MARAVILHA

Gabriela Silva Viana Sousa

Resumo

A análise feita teve como objetivo observar alguns aspectos da linguagem dos quadrinhos presentes nas duas histórias selecionadas da Mulher Maravilha publicadas pela Panini Comics em 2011. Analisará as formas de representação da fala, balão e apêndices, na composição da história em quadrinhos. Para isso o trabalho será desenvolvido à luz do livro *A leitura dos quadrinhos* de Paulo Ramos.

Palavras-chave: quadrinhos; linguagem; fala;

Introdução

A Mulher Maravilha foi a primeira heroína criada pela DC Comics em 1941, “filha da rainha das amazonas, Hipólita. Já adulta, foi enviada para o ‘mundo dos homens’ para espalhar uma missão de paz, bem como lutar contra o deus da guerra, Ares.” (Em: < http://www.meuheroi.com.br/heroisinter/mulhermaravilha.html>. Acesso em: 30 Abril 2013.)

As duas histórias da Mulher Maravilha selecionadas para compor o corpus dessa pesquisa são obras de Brian Azzarele e Cliff Chiang. Foram retiradas das duas primeiras edições, respectivamente de novembro e de dezembro de 2011, do projeto *Novos 52!* da editora Panini Comics, onde tudo o que havia sido publicado até então foi desconsiderado e uma nova cronologia surgiu praticamente do zero.

Nas histórias a Mulher Maravilha tem que proteger uma moça chamada Zola que está grávida de Zeus, o que desperta a fúria de sua esposa Hera, que quer matar o bebê. Na primeira história somos apresentados ao caso e a Mulher Maravilha leva Zola e seu amigo, o Deus Pássaro, para a ilha do Paraíso, onde vivem as amazonas. Na segunda história a ilha é ataca por Éris deusa que personifica a discórdia e filha de Zeus e Hera.

Com base no livro *A leitura dos quadrinhos*, de Paulo Ramos, buscamos através de conceitos expostos por ele analisar como se dão os processos de representação da fala, através do balão ou do apêndice. A hipótese levantada nessa pesquisa é a de como a composição dos aspectos verbais, o balão e o apêndice, influenciam a leitura da história em quadrinhos.

Fundamentação Teórica

A pesquisa foi desenvolvida com base em um capítulo do livro *A leitura dos quadrinhos*, de Paulo Ramos, intitulados “A representação da fala e do pensamento”, onde o autor busca explorar as diferentes formas de balão e o significado de cada uma delas e busca também mostrar como os apêndices podem possuir valor expressivo.

Metodologia:

As histórias foram selecionadas por possuírem ricos exemplos da linguagem dos quadrinhos, ou seja, exemplos de balão e de apêndices na composição da obra. Para isso, a análise do corpus será dividida em dois subtópicos sendo cada um para a análise desses componentes. Essas duas revistas são as primeiras de um projeto que buscou relançar a Mulher Maravilha, e outros 51 super-heróis, começando da edição número um. Os artistas responsáveis por essas duas revistas, publicadas na segunda metade de 2011, foram Brian Azzarele e Cliff Chiang. A primeira revista possui 25 páginas e não possui título, enquanto a segunda tem 20 páginas e é intitulada “Deuses tiram sangue”.

O segundo capítulo da obra *A leitura dos quadrinhos*, de Paulo Ramos, “A representação da fala e do pensamento” foi selecionado como fundamentação teórica desse estudo por ser o livro um dos primeiros trabalhos teóricos que visa o estudo do linguístico-visual presente nas histórias em quadrinhos. A análise buscou exemplos dos

conceitos dados que estivessem aplicados nas histórias da Mulher Maravilha e a levantar hipóteses sobre quais efeitos na leitura um determinado recurso pode causar. Assim, buscamos mostrar, por exemplo, qual o efeito que a representação de um apêndice torto pode causar na leitura e na interpretação da obra, assim como possíveis motivos que levaram os autores das histórias em quadrinhos a escolherem fazer uso de determinado recurso.

Análise do Corpus

Formas do balão

O balão é considerado por alguns estudiosos como o recurso que mais aproxima os quadrinhos como linguagem (Ramos, 2012). Nas histórias em quadrinhos selecionadas há alguns ricos exemplos do uso desse elemento. A ordem escolhida para apresentar os exemplos aqui foi a da ordem em que aparecem nas histórias.

1. Mulher Maravilha

No exemplo dado acima podemos perceber o mais comum dos balões, o balão-fala, presente, por exemplo, no penúltimo quadro, em que há as duas pessoas que conversam, o balão possui grau neutro, ou seja, é o mais comum, o que nos leva a ler que é uma conversa que ocorre em um tom normal de voz.

O mais interessante nessa amostra são os balões presentes no primeiro quadro, eles não possuem apêndice, mas para que nós leitores possamos perceber quem está falando o balão correspondente ao homem é pintado de preto, enquanto os das mulheres são preenchidos pela cor verde. Esse efeito é repetido por toda a história, pois enquanto eles conversam a trama se desenrola com a Mulher Maravilha distante deles.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

2. Mulher Maravilha

No exemplo acima, há um interessante uso do balão no segundo quadrinho, o grito é tão forte, que ultrapassa os limites do balão, fazendo com que o leitor entenda a intensidade da dor de quem grita.

3. Mulher Maravilha

No primeiro quadrinho desse exemplo, há o que é chamado por Ramos(2012) de balão-berro, a

personagem se vê contrariada e grita em protesto, ato que o quadrinista buscou representar fazendo as extremidades do balão para fora e a letra maior e em negrito. Assim, ao lermos esse balão logo interpretamos a irritação da personagem. Há ainda nessa página, no segundo quadrinho, o que Ramos (2012) chama de balão-composto, é quando há várias sequências de fala de uma mesma personagem.

Outro exemplo bem interessante de balão encontrado na segunda história, “Deuses tiram sangue”, é o do balão que representa uma espécie de telepatia que há entre as amazonas:

4. Mulher Maravilha

Após chegar a ilha onde moram as amazonas, a Mulher Maravilha passa a poder se comunicar com elas através da telepatia, para representar esse poder o balão é desenhado com linhas tortas. Não há distinção gráfica entre o balão telepático da Mulher Maravilha e o que a responde. Esse também é um bom exemplo de apêndice.

O apêndice

Muitas vezes é o apêndice que representa a expressividade da fala. Ele sai do balão e faz a ligação entre o balão e a personagem que fala. Retomando o exemplo 4.1, Ramos (2012) diz ser raro encontrar um balão que não contenha apêndice, no exemplo dado pelo autor, a ausência do apêndice foi proposital para causar no leitor dúvida em relação a quem falou. Acreditamos que esse também seja um dos motivos para a falta de apêndice no exemplo da Mulher Maravilha, pois assim não sabemos qual amazona a responde, outro motivo é a própria ideia de telepatia ser algo comunicável sem se utilizar da linguagem escrita, oral ou corporal, assim para ficar claro que não foi algo falado, o apêndice é omitido.

Um balão pode possuir um ou mais apêndice, o que indica que mais de uma pessoa disse aquela frase, como no exemplo abaixo, no quarto quadrinho:

5. Mulher Maravilha

Sobre o apêndice, é importante salientar que “o traçado do apêndice pode mudar e adquirir sentidos contextualmente distintos, principalmente no tocante à representação da fala” (RAMOS, 2012, p.47), nos exemplos abaixo o balão permanece neutro, entretanto o apêndice é usado para transmitir o que a personagem sente:

6. Mulher Maravilha

A personagem Deus Pássaro foi ferida durante uma briga mostrada na revista passada e resgatada

pela Mulher Maravilha que a levou para se tratar na ilha das amazonas. Para representar a dor e a fraqueza que a personagem sente, é o apêndice que recebe a alteração gráfica, representado de maneira torta.

Considerações finais

A análise feita nesse trabalho não teve por finalidade explorar a fundo toda a complexidade dos recursos utilizados pelo desenhista, assim como não trouxe todos os exemplos de representação da fala presentes nas duas histórias da Mulher Maravilha selecionadas como o corpus dessa pesquisa. Foram apresentados apenas os recursos julgados por nós como sendo os mais importantes e com maior influência na leitura das obras.

A hipótese levantada nessa pesquisa foi a de como a composição dos aspectos verbais, o balão e o apêndice, influenciam a leitura da história em quadrinhos. Essa hipótese se mostrou verdadeira ao analisarmos as histórias, pois concluímos que os efeitos gráficos dos balões e dos apêndices influenciam o leitor durante a leitura, por exemplo, ao ver o exemplo 1.4 no primeiro quadrinho, há os balões que representam a telepatia possível entre as amazonas, para que nós leitores interpretássemos que não é um discurso falado o recurso do apêndice foi excluído do balão. Em cada um dos exemplos houve ao menos um recurso do aspecto verbal dos

quadrinhos que ao ser analisado comprovou nossa hipótese.

Referências

RAMOS, Paulo. A representação da fala e do pensamento. In *A leitura dos quadrinhos.* 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 36-49.

Iconografia:

Figura 1: AZZARELLO, Brian & CHIANG, Cliff. Mulher Maravilha. São Paulo: Panini, novembro de 2011, n.01.

Figura 2: Id., ibid.

Figura 3: AZZARELLO, Brian & CHIANG, Cliff. Mulher Maravilha. São Paulo: Panini, dezembro de 2011, n.02.

Figura 4: Id., ibid.

Figura 5: AZZARELLO, Brian & CHIANG, Cliff. Mulher Maravilha. São Paulo: Panini, novembro de 2011, n.01.

Figura 6: AZZARELLO, Brian & CHIANG, Cliff. Mulher Maravilha. São Paulo: Panini, dezembro de 2011, n.02.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

PSICOGÊNESE DA APRENDIZAGEM: COMO AS CRIANÇAS APRENDEM

Giselda Liliane da Silva Feitosa

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar como a construção da aprendizagem ocorre. O ser humano vive em constante transformação e aprendizado, e como a função exercida pelo docente se faz presente em grande parte deste processo.

Aprendizagem é o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores são adquiridos ou modificados, como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação. Este processo pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas, de forma que há diferentes teorias de aprendizagem. Aprendizagem é uma das funções mentais mais importantes.

Aprendizagem humana está relacionada à educação e desenvolvimento pessoal. Deve ser devidamente orientada e é favorecida quando o indivíduo está motivado. O estudo da aprendizagem

utiliza os conhecimentos e teorias da neuropsicologia, psicologia, educação e pedagogia.

DESENVOLVIMENTO

O **desenvolvimento humano** é um processo longo e gradual de mudanças. Neste processo, cada pessoa, à sua maneira e no seu tempo, dá sentido à sua vida. Presente, passado e futuro são demarcações individuais da existência. Somos capazes de descrever nossa vida cotidiana, relembrar nossa infância e enumerar nossos planos para o futuro. Quando tenta-se explicar relações, fenômenos ou processos da realidade apresenta-se argumentos que, para nós, fazem todo o sentido. Construímos e defendemos nossa própria “teoria”, baseada em nossas observações, em nossas experiências, em nossos valores, em nossas suposições.

Os estudiosos do desenvolvimento humano também estão interessados na relação entre o tempo e a existência humana, procurando descrever e explicar as mudanças que ocorrem nos modos de pensar, sentir e agir ao longo da vida.

Em toda a história da educação infantil a concepção de “Criança” por várias vezes não recebeu a devida atenção como recebe na atualidade. Até parece que elas nem faziam parte da sociedade.

No transcorrer da história alguns pensadores formularam ideias a respeito das crianças, como John Locke que “acreditava que a mente infantil é uma tabula rasa, uma tela em branco, podendo receber todo o tipo de aprendizagem.” Por outro lado Jean-Jacques Rousseau citado em Mussen, Conger & Kagan (1977, p. 5) acreditava “que a criança está dotada de um senso moral inato.” A criança é um ser em contínua evolução, completamente diferente de um adulto. Ela não deve ser tratada como um ser que não entende nada, mas como alguém que está iniciando seu caminho no conhecimento de mundo. Ao constituir o seu conhecimento no meio em que vive a criança adota formas culturais que transformam seu jeito de expressar, pensar e agir.

Procurando entender a criança dentro do seu momento histórico e as relações culturais em que está envolvida, vários educadores entre eles Piaget, Wallon e Vygotsky formularam estudos sobre o assunto. Segundo Crayd e Kaercher (2000, p.27) estes pensadores “tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio”, o que vem reforçar o pensamento de Brandão quando fala da educação social e o quanto isto influencia também na formação integral da criança.

Piaget desenvolveu diversos campos de estudos científicos: a psicologia do desenvolvimento, a teoria cognitiva e o que veio a ser chamado de epistemologia genética.

Formulou sua teoria de que o conhecimento evolui progressivamente por meio de estruturas de raciocínio que substituem umas às outras através de estágios. Isto significa que a lógica e formas de pensar de uma criança são completamente diferentes da lógica dos adultos.

Segundo Gangel & Hendricks, (1999, p.122) a obra piagetiana mostra que há quatro estágios principais do desenvolvimento intelectual: sensório-motor (de 0 a 18 meses), pré-operacional (dos 18 meses aos 7 anos), operatório-concreto (dos 7 aos 12 anos) e, por último, lógico-formal (dos 12 anos em diante). Cada fase tem um tempo marcado pela idade cronológica. Respeitar cada fase é permitir um correto desenvolvimento, e garantia de que a formação da criança poderá ser concluída com êxito.

Para Vygotsky o relacionamento da criança com pessoas, objetos e o meio cultural determinam uma educação sociointeracionista e segundo La Taille (1992, p. 14) “o ‘ser social’ de mais alto nível é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada”. Acreditar e investir nas crianças facilitará o processo de adaptação com o mundo. Ela poderá interagir

melhor à medida que a comunidade a qual ela pertence consiga integrá-la para cumprir o seu papel.

Conforme os estudos feitos por La Taille (1992, p. 30) Vigotsky afirma que a questão principal quanto ao processo de formação de conceitos é a "questão dos meios pelos quais essa operação é realizada." Esta relação é de grande importância pois não se pode ver a criança como vários "seres", mas apenas um e que em sua totalidade possui muitos aspectos individuais e especiais.

Vygotsky (1989, p. 51) propõe então uma visão unificada das dimensões afetivas e cognitivas do funcionamento psicológico, o que amplia o pensamento com relação a formação da criança em desenvolvimento. Aprende-se através das relações sociais entre o indivíduo e o mundo.

A afetividade no processo de desenvolvimento da criança é algo que deve ser levado em consideração. Os estudos de Wallon, citados por Craydy & Kaercher (2001, p. 28) sobre a afetividade vieram a trazer grandes contribuições para a aprendizagem das crianças, pois, ele diz que "o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio.". Estas experiências quando realizadas em um ambiente que propicie amor, carinho, atenções, dão condições ideais para o desenvolvimento da aprendizagem.

Com respeito e cuidado com o processo de maturação de cada fase, o professor pode oferecer atividades e estímulos adequados que possibilitem o desenvolvimento cognitivo. Segundo Pilleti & Rossato, ensinar é provocar o desequilíbrio da mente do estudante para que ele busque o reequilíbrio, numa reconstrução de novos esquemas, ou seja, que ele aprenda.

A linguagem da criança preenche outras funções além da comunicação. Ela pode, por exemplo, durante seu desenvolvimento, ser duplamente categorizada, ou seja, pode ser apreendida enquanto uma linguagem ‘egocêntrica’ ou enquanto uma linguagem ‘socializada’.

É esta postura da afetividade que mostra o quanto é importante a fase da infância para as crianças e para a sua formação. A infância é a fase em que está acontecendo a formação da personalidade do indivíduo, o que nem sempre é entendido pelos adultos. As crianças precisam de carinho, elogios, segurança, orientação, controle e aceitação para desenvolver-se.

Poucos nomes da história da educação são tão difundidos fora dos círculos de especialistas como Montessori. Ele é associado, com razão, à Educação Infantil, ainda que não sejam muitos os que conhecem profundamente esse método ou sua fundadora, a italiana Maria Montessori (1870-1952). Primeira mulher a se formar em medicina em seu

país, foi também pioneira no campo pedagógico ao dar mais ênfase à autoeducação do aluno do que ao papel do professor como fonte de conhecimento. "Ela acreditava que a educação é uma conquista da criança, pois percebeu que já nascemos com a capacidade de ensinar a nós mesmos, se nos forem dadas as condições", diz Talita de Oliveira Almeida, presidente da Associação Brasileira de Educação Montessoriana.

Montessori elegeu como prioridade os anos iniciais da vida. Para ela, a criança não é um pretendente a adulto e, como tal, um ser incompleto. Desde seu nascimento, já é um ser humano integral, o que inverte o foco da sala de aula tradicional, centrada no professor. Não foi por acaso que as escolas que fundou se chamavam Casa dei Bambini (Casa das crianças), evidenciando a prevalência do aluno. Foi nessas "casas" que ela explorou duas de suas ideias principais: a educação pelos sentidos e a educação pelo movimento.

Maria Montessori defendia que o caminho do intelecto passa pelas mãos, porque é por meio do movimento e do toque que as crianças exploram e decodificam o mundo ao seu redor. "A criança ama tocar os objetos para depois poder reconhecê-los", disse certa vez. Muitos dos exercícios desenvolvidos pela educadora - hoje utilizados largamente na Educação Infantil - objetivam chamar a atenção dos alunos para as propriedades dos

objetos (tamanho, forma, cor, textura, peso, cheiro, barulho).

O método Montessori parte do concreto rumo ao abstrato. Baseia-se na observação de que meninos e meninas aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta. Para tornar esse processo o mais rico possível, a educadora italiana desenvolveu os materiais didáticos que constituem um dos aspectos mais conhecidos de seu trabalho. São objetos simples, mas muito atraentes, e projetados para provocar o raciocínio. Há materiais pensados para auxiliar todo tipo de aprendizado, do sistema decimal à estrutura da linguagem.

As salas de aula tradicionais eram vistas com desprezo por Maria Montessori. Ela dizia que pareciam coleções de borboletas, com cada aluno preso no seu lugar. Quem entra numa sala de aula de uma escola montessoriana encontra crianças espalhadas, sozinhas ou em pequenos grupos, concentradas nos exercícios. Os professores estão misturados a elas, observando ou ajudando. Não existe hora do recreio, porque não se faz a diferença entre o lazer e a atividade didática. Nessas escolas as aulas não se sustentam num único livro de texto. Os estudantes aprendem a pesquisar em bibliotecas (e, hoje, na internet) para preparar apresentações aos colegas. Atualmente existem escolas montessorianas nos cinco continentes, em

geral agrupadas em associações que trocam informações entre si. Calcula-se em torno de 100 o número dessas instituições no Brasil.

O principal legado da italiana Maria Montessori foi afirmar que as crianças trazem dentro de si o potencial criador que permite que elas mesmas conduzam o aprendizado e encontrem um lugar no mundo. "Todo conhecimento passa por uma prática e a escola deve facilitar o acesso a ela", diz a educadora Talita de Oliveira Almeida. É o que Montessori chamou de "ajude-me a agir por mim mesmo". Outro aspecto fundamental da teoria montessoriana é deslocar o enfoque educacional do conteúdo para a forma do pensamento.

O método Montessori é fundamentalmente biológico. Sua prática se inspira na natureza e seus fundamentos teóricos são um corpo de informações científicas sobre o desenvolvimento infantil. Segundo seus seguidores, a evolução mental da criança acompanha o crescimento biológico e pode ser identificada em fases definidas, cada uma mais adequada a determinados tipos de conteúdo e aprendizado. Maria Montessori acreditava que nem a educação nem a vida deveriam se limitar às conquistas materiais. Os objetivos individuais mais importantes seriam: encontrar um lugar no mundo, desenvolver um trabalho gratificante e nutrir paz e densidade interiores para ter capacidade de amar. A educadora acreditava que esses seriam os

fundamentos de quaisquer comunidades pacíficas, constituídas de indivíduos independentes e responsáveis. A meta coletiva é vista até hoje por seus adeptos como a finalidade maior da educação montessoriana.

A educação continuada é um processo de aprendizagem que engloba tanto aspectos formais como informais. Trata-se de conhecer e aperfeiçoar em seus conhecimentos para atender às questões da vida pessoal e profissional. Este processo. Este processo vai além da sala de aula e do modelo tradicional de ensino.

A observação, a exploração e as experiências vividas pela criança são a base para construir o conhecimento, interpretar e criar soluções ao longo da vida e fortalecer o desenvolvimento intelectual das crianças.

O processo de aprendizagem é contínuo e evolui à medida que a criança se desenvolve e se torna capaz de compreender questões mais complexas. Os pais, educadores e a escola têm papel importante e decisivo nesse processo, pois são os responsáveis por estimular diariamente as crianças para que desenvolvam confiança, afeto, habilidades e valores que formarão os futuros cidadãos.

CONCLUSÃO

Em seus estudos sobre crianças, Jean Piaget descobriu que elas não raciocinam como os adultos. Esta descoberta levou-o a recomendar aos adultos que adotassem uma abordagem educacional diferente ao lidar com crianças. Ele modificou a teoria pedagógica tradicional que, até então, afirmava que a mente de uma criança é vazia, esperando ser preenchida por conhecimento. Na visão de Piaget, as crianças são as próprias construtoras ativas do conhecimento, constantemente criando e testando suas teorias sobre o mundo.

O processo de aprendizagem acontece a partir da aquisição de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes através do estudo, do ensino ou da experiência. A construção de conhecimentos em sala de aula deve se constituir de forma gradativa adequando-se a cada estágio do desenvolvimento da criança. O professor deve oportunizar situações de aprendizagem em que o aluno participe ativamente desse processo, ainda que a fonte desse conhecimento possa estar tanto no exterior (meio físico, social) como no seu interior.

Piaget forneceu uma percepção sobre as crianças que serve como base de muitas linhas educacionais atuais. De fato, suas contribuições para as áreas da Psicologia e Pedagogia são imensuráveis.

Individualidade, atividade e liberdade do aluno são as bases da teoria montessoriana com ênfase para o conceito de indivíduo como, simultaneamente, sujeito e objeto do ensino. Montessori defendia uma concepção de educação que se estende além dos limites do acúmulo de informações. O objetivo da escola é a formação integral do jovem, uma "educação para a vida". A filosofia e os métodos elaborados pela médica italiana procuram desenvolver o potencial criativo desde a primeira infância, associando-o à vontade de aprender - conceito que ela considerava inerente a todos os seres humanos.

REFERÊNCIAS

A CRIANÇA: UM SER ESPECIAL. FABAPAR – Faculdade Batista do Paraná, 2015. Disponível em: https://fabapar.com.br/blog/a-crianca-um-ser-especial/. Acesso em: 14 out. 2020.

APRENDIZAGEM. Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Aprendizagem. Acesso em: 17 ago. 2020.

COMO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM PODE SER ESTIMULADO NA INFÂNCIA?. Escola da inteligência, educação socioemocional. Disponível em: https://escoladainteligencia.com.br/como-estimular-aprendizagem-na-infancia/#:~:text=Est%C3%ADmulos%20desde%20

a%20inf%C3%A2ncia&text=Convide%20as%20crian%C3%A7as%20para%20realizar,fala%20e%20a%20escrita%3B%20e. Acesso em: 25 out. 2020.

CRAIDY, Carmem; **KAERCHER**, Gládis E. *Educação Infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.*

EDUCAÇÃO MONTESSORI: DE UM HOMEM NOVO PARA UM MUNDO NOVO, Izaltina de Lourdes Machado, 90 págs., Ed. Pioneira

ESTUDO DO SISTEMA MONTESSORI, Vera Lagoa, 192 págs., Ed. Loyola.

FATORES INFLUENCIADORES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO. Periódicos eletrônicos em psicologia, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100008#:~:text=O%20processo%20de%20aprendizagem%20acontece,est%C3%A1gio%20do%20desenvolvimento%20da%20crian%C3%A7. Acesso em 19 ago. 2020.

GANGEL, Keneth; **HENDRICKS***,* Howard. *Manual de Ensino para o educador cristão – compreendendo a natureza, as bases e o alcance do verdadeiro ensino cristão. Rio de Janeiro: CPAD, 1999.*

LA TAILLE; OLIVEIRA e DANTAS. *Piaget, vygotsky, wallon: teorias psicogenéticas em discussão.* São Paulo: Summus, 1992.

MARIA MONTESSORI, A MÉDICA QUE VALORIZOU O ALUNO. Nova escola, 2008. Disponível em https://novaescola.org.br/conteudo/459/medica-valorizou-aluno#:~:text=Individualidade%2C%20atividade%20e%20liberdade%20do,limites%20do%20ac%C3%BAmulo%20de%20informa%C3%A7%C3%B5es**. Acesso em 25 out. 2020.**

MENTE ABSORVENTE, Maria Montessori, 318 págs., Ed. Nórdica.

MUSSEN; CONGER e KAGAN. *Desenvolvimento da personalidade da criança.* São Paulo: Editora Harper, 1977.

PIAGET. Jean. A Construção do Real na Criança. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. 360 p.

PIAGET, J. A psicologia da criança. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PILETTI, N; **ROSSATO**, SM. Psicologia da aprendizagem: da Teoria do condicionamento ao Construtivismo. São Paulo: Contexto; 2011.

VYGOTSKY, Leontiev Luria. *A formação social da mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

O ENSINO DE FUNÇÕES A PARTIR DE SITUAÇÕES-PROBLEMA

Inês Aparecida dos Santos Alves

Discutiremos analiticamente as estratégias, dificuldades, pensamentos e avanços apresentados por nossos sujeitos frente a situações propostas envolvendo o estudo de funções.

INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe apresentar a análise dos resultados coletados e os principais avanços, bem como os entraves encontrados com o desenvolvimento de atividades envolvendo funções.

UNIVERSO DE ESTUDO E APLICAÇÃO DA ATIVIDADE

Nossa pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual situada em Santo André, esta é periférica e possui um grande número de alunos, visto que é a única escola situada naquelas imediações, funciona em seis períodos compostos por cinco aulas diárias de 45 minutos cada. Seu cenário não foge da grande maioria das outras escolas públicas: professores com diferentes níveis de formação, carga horária elevada, com várias turmas de diferentes

níveis. Sua estrutura física, assim como, seus problemas organizacionais e disciplinares não destoam do quadro, frequentemente, enfrentado pelas demais instituições de ensino, principalmente a de caráter público.

Os sujeitos envolvidos em nosso estudo são 30 alunos da primeira série do Ensino Médio, sendo que um dos fatores que influenciaram na escolha desses alunos foi o fato de já possuírem sucinto conhecimento sobre funções, embora desconhecessem o trabalho interdisciplinar entre a Matemática e a Economia.

Para nossa pesquisa dispomos de 6 aulas de 45 minutos cada, foi iniciada com a explanação do objetivo em desenvolver esse estudo, situamos os sujeitos envolvidos quanto aos procedimentos da pesquisa. Após solicitamos o preenchimento de um questionário para que compreendêssemos o universo e as concepções inerentes em cada sujeito.

No segundo encontro apresentamos o material que seria utilizado e informamos os discentes que a atividade consistia na resolução de três situações-problema que contemplavam o conceito de função e questões pertinentes à Economia, sendo que estas seriam solucionadas em duplas e sem apoio a nenhum tipo de instrumento, tais como: livros didáticos, apostilas, entre outros. Em seguida iniciamos a manipulação do material, com uma leitura

coletiva do texto de introdução, levantamos alguns questionamentos sobre a articulação da Matemática e da Economia, como por exemplo, se já haviam ouvido tais expressões evidenciadas no texto, alguns alunos nos disseram que sim e nos indicaram outras referências dessa articulação como a cotação do dólar, o aumento dos combustíveis, entre outras.

Utilizamos os demais encontros para as resoluções das três atividades, sendo disponibilizadas duas aulas de 45 minutos para cada situação-problema. Convém destacar que ao término de cada encontro o material era recolhido de modo a garantir o desenvolvimento das situações-problema nos encontros subsequentes, e a análise/avaliação da manipulação do material feita pelos alunos em cada encontro.

No desenvolvimento das situações-problema foi necessária à intervenção da professora, pois os alunos não lembravam o que eram grandezas diretamente e inversamente proporcionais, 22 alunos tiveram dúvidas em relação à análise dos gráficos da segunda situação-problema não conseguiam distinguir qual representava a demanda e qual representava a oferta. A professora procurou intervir através de questionamentos em relação ao conceito envolvido, como por exemplo na primeira situação-problema em relação às grandezas diretamente e inversamente proporcionais, foi sugerido aos alunos

que analisassem o gráfico e a partir das observações em relação às grandezas (quantidade e preço), pudessem verificar as alterações de preço quando se compra uma quantidade maior de camisetas. Com esses questionamentos e observações os alunos conseguiram responder a situação proposta.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Apresentaremos os resultados referentes a cada situação-problema, iremos verificar a argumentação classificando-a como: com coerência ou com incoerência, sendo que consideramos com coerência a argumentação que contenha clareza em relação ao conceito matemático envolvido e com incoerência a argumentação que não tenha clareza em nenhum momento em relação ao conceito matemático envolvido e que contenha erro conceitual e erro de interpretação gráfica.

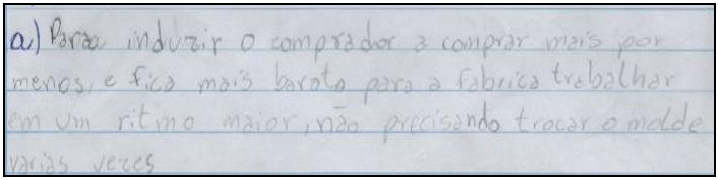
- **RESULTADO DA PRIMEIRA SITUAÇÃO-PROBLEMA**

a) Dê uma provável razão pela qual o preço por unidade é menor quanto maior for o número de itens vendidos ou seja quanto maior for a demanda?

8 duplas de alunos argumentaram com coerência; 7 duplas de alunos argumentaram com incoerência.

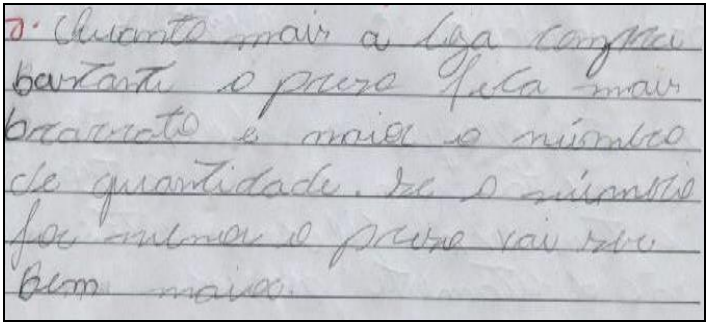
Exemplos de argumentações:

Consideramos com coerência por conter clareza em relação à questão proposta e não apresenta erro conceitual.


a) Para induzir o comprador a comprar mais por menos, e fica mais barato para a fabrica trabalhar em um ritmo maior, não precisando trocar o molde varias vezes

Exemplo de argumentação com coerência referente à questão 1- a

Consideramos com incoerência por não satisfazer a questão proposta, além de apresentar deficiência em relação à interpretação e a escrita.


a. Quanto mais a loja compra barato o preço fica mais barato e maior o número de quantidade. Se o número for menor o preço vai ser bem maior.

Exemplo de argumentação com incoerência referente à questão 1- a

b) Qual o preço de cada camiseta se a loja comprar 900 camisetas? Qual é o total a ser pago pela loja se ela comprar 900 camisetas?

14 duplas de alunos responderam R$ 5,00 e R$ 4.500,00; 1 dupla de aluno respondeu R$ 2,00 e R$ 1800,00.

c) Para o preço de cada camiseta ser R$7,00 quantas camisetas a loja precisa comprar?

14 duplas de alunos responderam 700; 1 dupla de aluno respondeu 600.

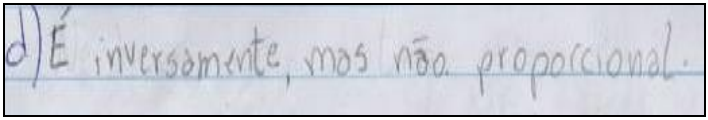
d) As grandezas envolvidas – preço e quantidade – são diretamente proporcionais? São inversamente proporcionais? Explique.

6 duplas de alunos argumentaram com coerência; 9 duplas de alunos

argumentaram com incoerência.

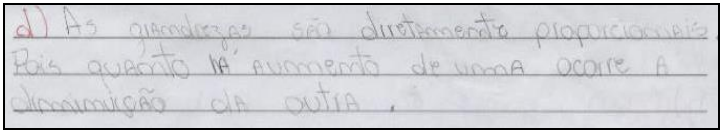
Exemplos de argumentações:

Consideramos com coerência por satisfazer a questão proposta e ter clareza quanto ao conceito matemático envolvido.


d) É inversamente, mas não proporcional.

Exemplo de argumentação com coerência referente à questão 1 - d

Consideramos com incoerência por apresentar erro conceitual.


d) As grandezas são diretamente proporcionais Pois quando há aumento de uma ocorre a diminuição da outra.

Exemplo de argumentação com incoerência referente à questão 1 - d

❖ **Resultado da segunda situação-problema:**

a) Qual dessas duas curvas representa a demanda? E a oferta?

13 duplas de alunos responderam a reta que inicia na origem é a oferta e a outra curva é a demanda; 02 duplas de alunos responderam a reta é a demanda e a outra curva é a oferta.

b) Qual é o preço de cada unidade do produto se a quantidade de produtos demandados for 30?

13 duplas de alunos responderam R$ 40,00; 02 duplas de alunos responderam R$ 1,33.

c) Qual é o preço de cada unidade do produto se a quantidade de produtos ofertados for 10?

6 duplas de alunos responderam R$30,00; 08 duplas de alunos responderam R$120,00.

d) Se o preço por unidade for 120, qual é a quantidade de produtos demandados? E a de produtos ofertados?

11 duplas de alunos responderam demandados 10 e ofertados 40;

04 duplas de alunos responderam demandados 40 e ofertados 10;

e) Pode-se afirmar que a quantidade de produtos ofertados e o preço por

unidade, nesse caso, são diretamente proporcionais? Por quê?

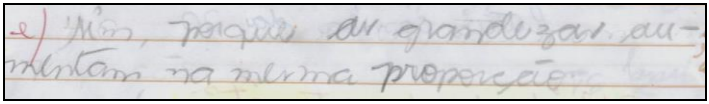
6 duplas de alunos argumentaram com coerência; 9 duplas de alunos

argumentaram com incoerência.

Exemplos de argumentações:

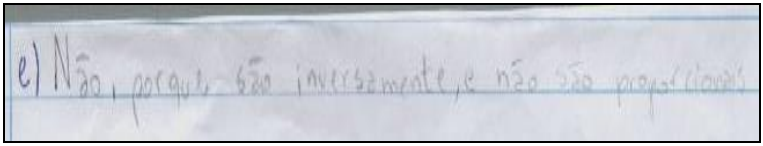
Consideramos com coerência por satisfazer a questão proposta e apresentar

clareza em relação aos conceitos matemáticos envolvidos.



Exemplo de argumentação com coerência referente à questão 2 - e

Consideramos com incoerência por apresentar erro conceitual.


e) Não, porque são inversamente, e não são proporcionais

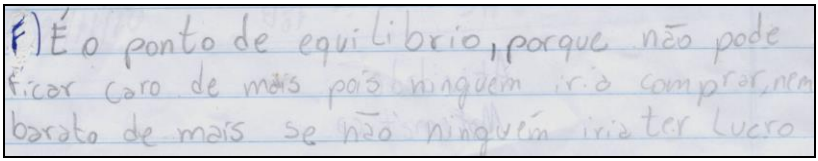
Exemplo de argumentação com incoerência referente à questão 2 - e

f) Procure uma interpretação para o ponto em que as curvas se cruzam.

08 duplas de alunos responderam com coerência; 02 responderam com incoerência; 05 não responderam.

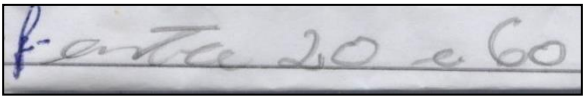
Exemplos de argumentações:

Consideramos com coerência por satisfazer a questão proposta e não conter erro conceitual.


f) É o ponto de equilibrio, porque não pode ficar caro de mais pois ninguém iria comprar, nem barato de mais se não ninguém iria ter Lucro

Exemplo de argumentação com coerência referente à questão 2 - f

Consideramos com incoerência por não satisfazer a questão proposta.


f- entre 20 e 60

Exemplo de argumentação com incoerência referente à questão 2 - f

- **Resultado da terceira situação-problema:**

a) Qual é o lucro se a produção é de 10 barris diários?

01 dupla de alunos respondeu R$ 100,00; 13 duplas de alunos

responderam R$ 200,00; 01 dupla de aluno respondeu R$ 250,00.

b) Pode-se afirmar que a vinícola tem prejuízo quando sua produção for

maior que 15 barris diários? Explique.

11 duplas de alunos responderam que sim; 01 dupla de aluno respondeu

que o lucro diminui; 03 duplas de alunos responderam que não. Nenhuma

das duplas justificaram suas respostas.

c) A função lucro é crescente para qual intervalo? E para qual intervalo é

decrescente?

02 duplas de alunos responderam crescente maior que 15 e decrescente

maior que 30; 11 duplas de alunos responderam crescente 0 até 15 e

decrescente maior que 15; 01 dupla de aluno respondeu crescente 0 até 15

e decrescente maior que 25; 01 dupla de aluno respondeu crescente 0 até

10 e decrescente maior que 25.

d) Qual é a quantidade de barris produzida que promove lucro máximo?

Qual é esse lucro?

01 dupla de aluno respondeu 15 barris e R$ 100,00; 01 dupla de aluno

respondeu 15 barris e R$ 200,00; 13 duplas de alunos responderam 15 barris

e R$ 225,00.

e) O que acontece quando a produção é maior que 30 barris?

07 duplas responderam diminui o lucro; 08 duplas responderam prejuízo.

f) O lucro obtido pela vinícola pela produção de 10 barris é maior que o

lucro pela produção de 25 barris ? Procure argumentos que possam

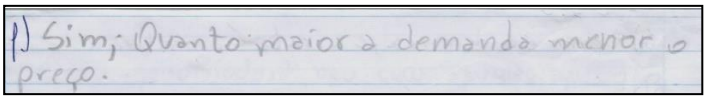
justificar essa possibilidade.

11 duplas de alunos responderam com coerência; 04 duplas responderam

com incoerência.

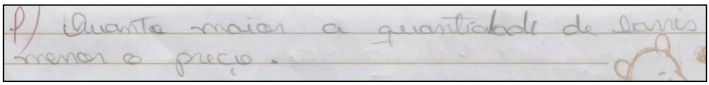
Exemplos de argumentações:

Consideramos com coerência por satisfazer a questão proposta e não apresentar erro conceitual.


f) Sim; Quanto maior a demanda menor o preço.

Exemplo de argumentação com coerência referente à questão 3 - f

Consideramos com incoerência por não satisfazer a questão proposta e conter erro de interpretação gráfica e conceitual.


f) Quanto maior a quantidade de bonés menor o preço.

Exemplo de argumentação com incoerência referente à questão 3 - f

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Iniciaremos a análise dos dados coletados, a partir de cada situação-problema, destacar-se-á as dificuldades encontradas, os avanços e as contribuições verificadas com o desenvolvimento destas.

Nossa intenção em relação ao desenvolvimento das situações-problema parte do pressuposto explicito nas idéias teóricas de Meirieu (1998):

> "A situação-problema, simplesmente, põe o sujeito em ação, coloca-o em uma interação ativa entre a realidade e seus projetos, interação que desestabiliza e reestabiliza, graças às variações introduzidas pelo educador, suas representações sucessivas; e é nessa interação que se constrói, muitas vezes irracionalmente, a racionalidade".

Nossa proposta foi fundamentada nesses conceitos, apesar disto podemos constatar na primeira situação-problema, no item **a** sete duplas de alunos e no item **d** nove duplas de alunos não conseguiram argumentar com clareza e responderam com incoerência. Essa impossibilidade de argumentação nos indica dificuldade na

interpretação gráfica, e como consequência não conseguiram a articulação do conhecimento prévio sobre função para que compreendessem o termo demanda pertinente à Economia. Além dessas considerações, vemos a grande dificuldade da maioria dos alunos em escrever, em expressar suas conclusões mesmo que em pequenas frases. Essa análise nos remete a algumas reflexões conjugadas segundo a teoria de Ausubel (1980) sobre

aprendizagem significativa, Ela só ocorre quando conceitos relevantes e inclusivos estão claros e disponíveis na memória do aluno, a partir do que o aluno sabe. Diante dessas reflexões percebemos os fortes indícios que muitos alunos realmente não possuíam conhecimentos prévios sobre o conceito de função.

Na segunda situação-problema a problemática em relação à argumentação também foi comprovada nos seguintes itens: **a** duas duplas de alunos, **e** nove duplas de alunos e **f** duas duplas de alunos, houve também a dificuldade na interpretação do gráfico por parte de alguns alunos, isto ocorreu talvez pela ausência de um trabalho interdisciplinar constante, além de encontrarmos nessa situação-problema, em especial, dois gráficos relacionados com a função afim e a hipérbole em um mesmo plano cartesiano, cremos que essa abordagem de representação não seja trivial ao contexto escolar dos quais esses alunos estão inseridos.

Tivemos no item **b** um índice grande de acerto, mas duas duplas responderam R$1,33, analisando essas respostas percebemos que houve uma interpretação equivocada do enunciado e do gráfico proposto, pois o eixo y representa o preço por unidade de item e o eixo x a quantidade de itens, ao analisar os gráficos esses alunos entenderam que o total relacionado à quantidade de 30 itens custava 40

reais, então para saber o preço unitário teriam que dividir 40 reais por 30 itens perfazendo os 1,33 reais, com essa interpretação não observaram que cada item custava 30 reais. Já no item **c** oito duplas responderam 120 reais essa resposta nos leva a indicação que houve uma confusão na interpretação em relação à representação gráfica da demanda e da oferta, a mesma confusão na interpretação foi constatada no item **d** com quatro duplas de alunos. Percebemos que apesar da intervenção da professora com questionamentos em relação ao conceito de grandezas diretamente e inversamente proporcionais, muitos alunos argumentaram com incoerência, isto é explicado por Ausubel (1980, p.34) em sua teoria diz que:

> "A essência do processo de aprendizagem significativa, é que as ideias expressas simbolicamente, são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva. Uma relação não arbitrária e substantiva significa que as ideias são relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva do aluno, como por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição. A aprendizagem que não tem associação a conceitos existentes em sua estrutura cognitiva, é definida por aprendizagem mecânica ou

> automática. Neste caso não existe interação entre a nova informação e já existente na memória. O conhecimento adquirido é incorporado a estrutura cognitiva arbitrária e não substantiva."

Para elucidar a diferença entre aprendizagem significativa e mecânica, Ausubel (1980) dá como exemplo a lei de Ohm, nos diz que a corrente elétrica em um circuito é diretamente proporcional à voltagem. Se o aluno souber o significado dos conceitos de corrente elétrica, voltagem, resistência, grandezas diretamente e inversamente proporcionais, sua aprendizagem será significativa, caso contrário, será uma aprendizagem mecânica ou automática. À luz desses pressupostos percebemos que não houve interação entre a nova informação e a já existente na memória, ou seja, muitos alunos não compreenderam o significado de grandezas diretamente e inversamente proporcionais por não terem associação desse conceito em sua estrutura cognitiva.

Constatamos na terceira situação-problema uma considerável melhora em relação à interpretação gráfica, sendo que nos itens: **a** treze duplas de alunos; **c** onze duplas de alunos; **d** treze duplas de alunos; **e** oito duplas de alunos e **f** onze duplas de alunos, argumentaram de forma coerente e mobilizaram conhecimentos

matemáticos para responder questões da Economia, isto foi confirmado observando o resultado em relação ao número de acertos e erros, mas embora tenha sido considerável essa melhora, vimos que alguns alunos continuaram com dificuldades de interpretação e de argumentação, como por exemplo, no item **a** uma dupla respondeu 100 reais e outra dupla respondeu 250 reais, cremos que esses alunos fizeram uma interpretação gráfica equivocada. O mesmo ocorreu no item **b** com um agravante, quatro duplas de alunos consideraram o fato de haver uma diminuição do lucro sendo este interpretado como prejuízo. Notamos novamente no item **c** algumas dificuldades na interpretação gráfica, além da inversão do intervalo crescente e decrescente em relação ao gráfico da função, observamos que essa inversão ocorreu devido a erro conceitual em relação à função quadrática. Percebemos mediante aos indícios que, nos itens: **d** duas duplas de alunos**, e** quatro duplas de alunos e **f** quatro duplas de alunos também tiveram dificuldades na interpretação gráfica e na argumentação.

SÍNTESE DA ANÁLISE DOS RESULTADOS

Observamos as seguintes dificuldades:

- Erro conceitual;
- Interpretação gráfica;
- Na escrita em geral.

Os avanços percebidos:

- Inferência;
- Mobilização de conhecimentos matemáticos.

Contribuição verificada com o desenvolvimento das situações-problema:

- Compreensão de alguns termos pertinentes à Economia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, David P. NOVAK, Joseph D. e HANESIAN, Helen (1980). Psicologia educacional. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro. Editora: Interamericana Ltda.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CEB n° 15/98, instituídas pela resolução 4/98. Brasília, DF.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação do Ensino Médio. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Brasília, DF,1999.

_____, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Médio. Parâmetros Curriculares Nacionais mais: Matemática . Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CEB n° 15/98, instituídas pela resolução 4/98. Brasília, DF.

CALLIARI, Luiz Roberto. A contextualização na Matemática – Uma alternativa para o ensino. 101f .Dissertação de mestrado em Engenharia de Produção. UFSC- Florianópolis, 2001.

D´AMBRÓSIO, Ubiratan. Da realidade à ação: reflexões sobre Educação e Matemáticas. São Paulo/Campinas: Summus/Unicamp, 1986.

_____, Ubiratan. Educação Matemática: da teoria à prática. Campinas - SP: Papirus, 1996.

_____, Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte : Autêntica, 2001 (p.76).

_____, Ubiratan (1996). A interface entre História e Matemática: Uma visão histórico-pedagógica. Artigo, pp.1-16. Versão eletrônica disponível em: http://vello.sites.uol.com.br/interface.htm.

FAZENDA, I.C.A. Interdisciplinaridade no ensino brasileiro. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

_____. Didática e Interdisciplinaridade. Campinas - SP: Papirus, pp.39, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio: Século XXI. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira,1999.

G.BACHELAR, La formation de l”esprit scientifique. In: MEIRIEU, Philippe. Aprender... sim, mas como? Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen. A aquisição da linguagem Matemática: símbolo e significado. In: TEBOSKY, Ana e TOLCHINSKY, Liliana, (orgs.). Além da Alfabetização – Aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e Matemática. Trad. Stela Oliveira. São Paulo: Editora Ática, 1996.

KENSKI, Ivani Moreira. O desafio da educação á distancia no Brasil. Revista Educação em foco. Artigo. v.7, n.1, p.13-23, mar/ago.2002. Disponível no site: http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp?p=12,1.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência. In: MARTINS, Douglas Aparecido Nacci Tratamento Interdisciplinar e inter-relações entre matemática e física. 143f. Dissertação de mestrado em Educação Matemática. PUC-SP, 2005. Disponível no site: <http://www.pucsp.br/pos/edumat>.

LÜCK, Heloisa. Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teórico-metodólogios. 6ª edição. Petrópolis. Ed. Vozes. 1999.

MACHADO, Nilson José. Epistemologia e didática. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Douglas Aparecido Nacci. Tratamento Interdisciplinar e inter-relações entre matemá*tica e física*. 143f. Dissertação de mestrado em Educação Matemática. PUC-SP, 2005. Disponível no site: <http://www.pucsp.br/pos/edumat>.

MEIRIEU, Philippe. Aprender... sim, mas como? Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

PERIGO, Roberto. DOLCE, Osvaldo. DEGENSZAJN, David. IEZZI Gelson. ALMEIDA, Nilze. Coleção Matemática Ciência e aplicações. Ensino Médio. São Paulo: Atual Editora.

Pesquisa no site: http//xr.pro.Br/Monografias/Ausubel.html;<http://www.pucsp.br/pos/edumat>.

PIRES, Célia M.C. In: Martins, Douglas Aparecido Nacci. Tratamento Interdisciplinar e inter-relações entre matemática e física. 143f. Dissertação de mestrado em Educação Matemática. PUC-SP, 2005. Disponível no site: <http://www.pucsp.br/pos/edumat>.

PIRES, Célia M. Campos, Tânia M.M. Matemática e suas interfaces com outras disciplinas. Curso de Especialização em Educação Matemática. PUC, São Paulo: Editora PROEM. 2006.

_____, Célia M. Campos, Tânia M.M. CURI, Edda. Construindo Sempre Matemática: Interfaces com a Economia – I. 1ª série do Ensino Médio, livro II, pp. 31- 33. PUC. São Paulo: Editora PROEM. 2002.

POGRÉ, Paula. Ensino para a compreensão: Um marco para inovar na intervenção didática. Revista de Educação Matemática Acesso. Artigo. Secretaria de Educação São Paulo. Dezembro 2003- nº 17, pp.26 – 32.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria de Estado da Educação. CADERNO DE RESULTADOS DA AVALIAÇÃO SARESP 2005. Informe Geral - Caderno de Resultados da Rede Estadual e Coordenadorias de Ensino - Bloco II - Desempenho Geral nas Provas. Ficha 6 – Médias dos Escores Verdadeiros em Leitura e Matemática 3ª a 8ª EF e EM, 2005.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Editora: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, Aparecido dos. O conceito de fração em seus diferentes significados: um estudo diagnóstico junto a professores que atuam no Ensino Fundamental. 203f. Dissertação de mestrado em Educação Matemática. PUC-SP, 2005. Disponível no site: <http://www.pucsp.br/pos/edumat>.

SERRES,M. A Comunicação. In: Martins, Douglas Aparecido Nacci. Tratamento Interdisciplinar e inter-

relações entre matemática e física. 143f. Dissertação de mestrado em Educação Matemática. PUC-SP, 2005. Disponível no site: <http://www.pucsp.br/pos/edumat>.

VITTI, Catarina M. Matemática com prazer: a partir da história e da geometria. Piracicaba – SP:Editora UNIMEP, 1996.

ZABALA, Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escola. Porto Alegre: Artmed, pp.33, 2002.

ZAMPIROLLO, Maria J.C.V. SCORDAMAGLIO, Maria Terezinha. CÂNDIDO, Suzana Laino. Matemática: Projeto Escola Cidadania para Todos. 1ª ed. São Paulo: Editora do Brasil,2004.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

VIVENCIANDO O LÚDICO NA ESCOLA

Ingryd Carla de Oliveira

A ESCOLA

A escola é o local onde as crianças têm as primeiras oportunidades de desenvolver diferentes habilidades de convívio social juntamente com outras crianças da mesma faixa etária e de idades diferentes, fora do ambiente familiar. Toda criança vai à escola para aprender. Por isso, sua trajetória nesse ambiente, à primeira vista hostil, não deve parecer um local cheio de problemas e dificuldades em que os alunos possam fracassar.

A educação é o alicerce fundamental para a vida em sociedade, pois é capaz de transmitir e ampliar a cultura humana; pode desenvolver e ampliar a cidadania, construir novos saberes e habilidade, preparar para o trabalho. Mas a educação vai além: ela é capaz de ampliar os limites da liberdade humana, à medida que a relação pedagógica adote, como compromisso ético e político, a solidariedade e a emancipação.

Para que isso ocorra, atualmente no Brasil, a Educação Formal Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (ciclos I e II), com

duração de 09 anos, para alunos com idade entre 6 a 14 anos, aproximadamente, e o Ensino Médio, para alunos de 15 a 17 anos, em média.

A educação básica em escolas públicas ocupa um lugar de relevante destaque na sociedade, pois tem a função social de preparar os indivíduos para o pleno convívio em sociedade. Além disso, deve dar acesso ao conhecimento sistematizado acumulado pela humanidade ao longo de sua existência. Outro ponto fundamental da educação formal é preparar os alunos para o mercado de trabalho, pois este, procura nas escolas mão de obra para o preenchimento de seus cargos, Segundo o artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Outro aspecto importante no que diz respeito à educação básica brasileira é afirmado por Libâneo (2006) que diz que a mesma está voltada à formação da personalidade do indivíduo. Isso envolve diferentes aspectos, entre eles os relacionados aos sentimentos, ao caráter, à vontade, às convicções e aos princípios éticos e morais. A educação está voltada também à conduta nas diferentes práticas

sociais dos cidadãos, além da plena compreensão da cidadania como ativa participação social e política, assim como à compreensão de como se dá o pleno exercício de direitos e deveres políticos e civis. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) completam ao afirmar que a educação capacita o aluno a adotar atitudes de solidariedade e cooperação para com o próximo, repudiando a injustiça, valorizando o respeito ao outro e exigindo o mesmo respeito para si.

Os preceitos que regem a educação básica estão explicitados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional– LDBEN 9394/96 e posteriores alterações com a lei 12.796/13:

> Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
>
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
>
> a) pré-escola;
>
> b) ensino fundamental;
>
> c) ensino médio;
>
> II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
>
> III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do

> desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
>
> IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria (BRASIL, 1996).

O currículo escolar obrigatório também está estabelecido na LDBEN (1996) e posteriores alterações, conforme a seguir:

> Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.
>
> § 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.
>
> § 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da

> educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, 1996).
>
> Os desafios do currículo constam de maneira mais detalhada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). O documento, elaborado em 1996 pelo Ministério da Educação e Cultura, trata-se de um referencial de qualidade para a educação fundamental brasileira de todo território nacional. Apesar de abranger todo país, o documento respeita a diversidade cultural e social de estados e municípios brasileiros, bem como a autonomia de professores e equipes pedagógicas, devendo, portanto, tornar-se um referencial para a educação. Além disso, o documento está situado historicamente e sua validade depende de estar de acordo com a realidade social, necessitando de avaliação e revisão constantes pelos órgãos competentes (BRASIL, 1997).

De acordo com os PCN's (1997), a instituição escolar, em uma perspectiva que busque a construção da cidadania, precisa assumir a valorização da cultura da comunidade na qual está inserida e, paralelamente, deve buscar ultrapassar seus muros, propiciando aos alunos pertencentes a diferentes grupos sociais o acesso total ao saber constituído socialmente tanto da cultura nacional

quanto daquela que faz parte do patrimônio universal da humanidade. Assim,

> [...] o desenvolvimento de capacidades, como as de relação interpessoal, as cognitivas, as afetivas, as motoras, as éticas, as estéticas de inserção social, torna-se possível mediante o processo de construção e reconstrução de conhecimentos. (BRASIL, 1997, p. 34).

No próximo capítulo abordaremos a importância dos jogos e das brincadeiras, dentro do espaço escolar, como ferramentas de aprendizagem.

METODOLOGIA DO TRABALHO

Vivenciando diariamente nossos alunos inquietos, ávidos pelas aulas de Educação Física ou pelos intervalos de aulas para que possam caminhar, conversar, brincar.

Mas porque isso acontece? Diante desta constatação empírica, me propus a realizar este trabalho de pesquisa que busca investigar junto aos professores e alunos a importância do brincar como instrumento de aprendizagem.

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e a de campo.

Na pesquisa bibliográfica, considerando os objetivos propostos, buscou-se os teóricos que escreveram sobre a infância e sua relação com o

brincar, como Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon. Já na pesquisa de campo foram aplicados questionários a professores para a sustentação às hipóteses levantadas neste trabalho.

Sobre a pesquisa, Ludke e André (1986, p. 1) afirmam que "[...] para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele". Neste trabalho recorreu-se a métodos qualitativos, já que se objetivava estudar a percepção de professores quanto a importância das brincadeiras em toda vida do indivíduo, mas principalmente na infância e não apenas obter dados estatísticos, tecnicamente formulados.

São os métodos qualitativos apontados como os mais apropriados à investigação dos fenômenos sociais e comportamentais dos seres humanos. Confirma esta afirmação Mucchielli (1991) que nos escreve:

> Os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam fenômenos (visíveis e ocultos). Esses fenômenos por essência não são passíveis de serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia face um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem uma

> característica específica dos "fatos humanos". O estudo desses fatos humanos se relaciona com as técnicas de pesquisa e análise que, escapando a toda codificação e programação sistemáticas, repousam essencialmente sobre a presença humana e a capacidade de empatia, de uma parte, e sobre a inteligência indutiva e generalizante, de outra parte. (Mucchielli, 1991 *apud* HOLANDA, 2006, p 363-364).

A pesquisa qualitativa nos oferecia um estudo mais aprofundado acerca dos fenômenos humanos e a possibilidade de buscar dentro dos dados o entendimento das relações humanas, não possíveis de serem mensuradas quantitativamente. Assim, era a que mais se adequava ao estudo. Entretanto vale salientar que uma pesquisa qualitativa também traz dados que são mostrados em números.

Mediante a pesquisa qualitativa tenha sido eleita como a mais adequada, dentro do questionário elaborado aos professores, uma questão fez uso da Escala de Likert, instrumento das pesquisas quantitativas.

Esta é uma escala de mensuração com cinco categorias de respostas que variam de "discordo totalmente" a "concordo totalmente" e que segundo Malhotra (2008, p. 266), [...] exige que os participantes indiquem um grau de concordância ou

de discordância com cada uma das várias afirmações relacionadas aos objetos de estímulos.

Na literatura, é possível encontrar quem critique o emprego de métodos quantitativos na pesquisa social. Richardson (1999, p. 37), por exemplo, afirma que tais modelos não devem ser usados, pois as ciências sociais não podem enxergar os seres humanos e as sociedades como objetos ou problemas que podem ser mensurados. Entretanto, o próprio autor adverte "não serem os métodos quantitativos em si que produzem injustiças sociais, mas o uso que se faz desses métodos".

Assim, embora a Escala de Likert seja um instrumento da pesquisa quantitativa foi utilizada para graduarmos a influência negativa de alguns aspectos do ambiente escolar na prática pedagógica docente e na qualidade de ensino.

Mesmo sendo bastante discutível a utilização de números como meios para capturar a essência dos sentimentos, González Rey (1999) assim escreve:

> "[...] o problema não está em usar um instrumento quantitativo, o problema está em definir o que este instrumento avalia, e como utilizamos esta avaliação no processo geral de construção do conhecimento". (González Rey, 1999, p. 53 *apud* HOLANDA, 2006, p. 364)

Assim, é possível afirmar que o estudo das relações humanas por ser extremamente complexo, permite que mais de um método seja utilizado, pois, “[...] a pesquisa da experiência humana carrega consigo particularidades e possibilidades que transcendem este ou aquele método de acesso ao fenômeno” (HOLANDA, 2006, p. 364).

De acordo com Lanzoni (2009, p. 20) “a investigação qualitativa é descritiva e apoiada em dados obtidos por entrevistas, questionários, notas de campo, fotos, documentos e outros registros oficiais”.

Para realizar esta pesquisa, o instrumento utilizado foi o questionário. Este foi aplicado pela pesquisadora, aos professores contendo 6 questões, sendo 1 questão de identificação, 3 questões de múltipla escolha, 1 questão dissertativa e 1 utilizando a Escala de Likert.

Participaram da pesquisa 10 professores do ensino infantil. A pesquisa ocorreu numa unidade escolar municipal, próxima à minha residência, por exclusiva questão de logística e falta de tempo, restando-me apenas a tarde para a aplicação dos questionários.

Ressalta-se aqui a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde e do Ministério da Saúde:

> Artigo IV ´Consentimento Livre e Esclarecido: O respeito devido à dignidade humana exige que toda

> pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos os grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa (RESOLUÇÂO 196/96)

Assim, todos os participantes desta pesquisa foram orientados quanto a finalidade da mesma e de seu conteúdo e apenas participaram dela após firmarem por assinatura o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)” (ANEXO A).

Cabe também ressaltar que em nenhum momento houve qualquer tipo de constrangimento ou imposição para a realização desta pesquisa.

Findada a metodologia empregada, passaremos à análise dos dados obtidos.

Vivenciando diariamente nossos alunos inquietos, ávidos pelas aulas de Educação Física ou pelos intervalos de aulas para que possam caminhar, conversar, brincar.

Mas porque isso acontece? Diante desta constatação empírica, me propus a realizar este trabalho de pesquisa que busca investigar junto aos professores e alunos a importância do brincar como instrumento de aprendizagem.

A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica e a de campo.

Na pesquisa bibliográfica, considerando os objetivos propostos, buscou-se os teóricos que escreveram sobre a infância e sua relação com o brincar, como Froebel, Vygotsky, Piaget e Wallon. Já na pesquisa de campo foram aplicados questionários a professores para a sustentação às hipóteses levantadas neste trabalho.

Sobre a pesquisa, Ludke e André (1986, p. 1) afirmam que "[...] para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele".

Neste trabalho recorreu-se a métodos qualitativos, já que se objetivava estudar a percepção de professores quanto a importância das brincadeiras em toda vida do indivíduo, mas principalmente na infância e não apenas obter dados estatísticos, tecnicamente formulados. São os métodos qualitativos apontados como os mais apropriados à investigação dos fenômenos sociais e comportamentais dos seres humanos. Confirma esta afirmação Mucchielli (1991) que nos escreve:

> Os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam fenômenos (visíveis e ocultos). Esses fenômenos por essência não são passíveis de serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de

> relação com o outro, uma estratégia face um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem uma característica específica dos "fatos humanos". O estudo desses fatos humanos se relaciona com as técnicas de pesquisa e análise que, escapando a toda codificação e programação sistemáticas, repousam essencialmente sobre a presença humana e a capacidade de empatia, de uma parte, e sobre a inteligência indutiva e generalizante, de outra parte. (Mucchielli, 1991 *apud* HOLANDA, 2006, p 363-364).

A pesquisa qualitativa nos oferecia um estudo mais aprofundado acerca dos fenômenos humanos e a possibilidade de buscar dentro dos dados o entendimento das relações humanas, não possíveis de serem mensuradas quantitativamente. Assim, era a que mais se adequava ao estudo. Entretanto vale salientar que uma pesquisa qualitativa também traz dados que são mostrados em números.

Mediante a pesquisa qualitativa tenha sido eleita como a mais adequada, dentro do questionário elaborado aos professores, uma questão fez uso da Escala de Likert, instrumento das pesquisas quantitativas.

Esta é uma escala de mensuração com cinco categorias de respostas que variam de "discordo totalmente" a "concordo totalmente" e que segundo

Malhotra (2008, p. 266), [...] exige que os participantes indiquem um grau de concordância ou de discordância com cada uma das várias afirmações relacionadas aos objetos de estímulos.

Na literatura, é possível encontrar quem critique o emprego de métodos quantitativos na pesquisa social. Richardson (1999, p. 37), por exemplo, afirma que tais modelos não devem ser usados, pois as ciências sociais não podem enxergar os seres humanos e as sociedades como objetos ou problemas que podem ser mensurados. Entretanto, o próprio autor adverte "não serem os métodos quantitativos em si que produzem injustiças sociais, mas o uso que se faz desses métodos".

Assim, embora a Escala de Likert seja um instrumento da pesquisa quantitativa foi utilizada para graduarmos a influência negativa de alguns aspectos do ambiente escolar na prática pedagógica docente e na qualidade de ensino.

Mesmo sendo bastante discutível a utilização de números como meios para capturar a essência dos sentimentos, González Rey (1999) assim escreve:

> "[...] o problema não está em usar um instrumento quantitativo, o problema está em definir o que este instrumento avalia, e como utilizamos esta avaliação no processo geral de construção do conhecimento". (González Rey, 1999, p. 53 *apud* HOLANDA, 2006, p. 364)

Assim, é possível afirmar que o estudo das relações humanas por ser extremamente complexo, permite que mais de um método seja utilizado, pois, “[...] a pesquisa da experiência humana carrega consigo particularidades e possibilidades que transcendem este ou aquele método de acesso ao fenômeno” (HOLANDA, 2006, p. 364).De acordo com Lanzoni (2009, p. 20) “a investigação qualitativa é descritiva e apoiada em dados obtidos por entrevistas, questionários, notas de campo, fotos, documentos e outros registros oficiais”.

Para realizar esta pesquisa, o instrumento utilizado foi o questionário. Este foi aplicado pela pesquisadora, aos professores contendo 6 questões, sendo 1 questão de identificação, 3 questões de múltipla escolha, 1 questão dissertativa e 1 utilizando a Escala de Likert.

Participaram da pesquisa 10 professores do ensino infantil. A pesquisa ocorreu numa unidade escolar municipal, próxima à minha residência, por exclusiva questão de logística e falta de tempo, restando-me apenas a tarde para a aplicação dos questionários.

Ressalta-se aqui a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde e do Ministério da Saúde:

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRASIL. – Ministério da Educação E do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, vol. 2, 1998. Acesso em**:** 23/ set./2019

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23/09/2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 22/09/2019

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 22/09/2019.

DICIONARIO AURELIO DA LINGUA PORTUGUESA. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, *et al*. Nova Fronteira: São Paulo. 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>. Acesso em**:** 17/set./2019.

FRIEDMAN, A. **Brincar: crescer e aprender** – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna 1996

GUIMARÃES, A. F. **A importância do brincar no cotidiano das crianças na educação infantil.** Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP. Bauru, 2008. Disponível em: www.fc.unesp.br/upload/aline_guimaraes.pdf. Acesso em: 20/set./2019

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira 2002

KISHIMOTO, T. M.(Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEAL, Francisca Ismênia. **A importância das brincadeiras infantis para o desenvolvimento da criança**: Uma construção a partir do brincar. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: A Pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2006.

MACEDO, L. de PETTY, A. L. S. & PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

ROLOFF, Eleana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula**. X semana de letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 29 set a 1 out 2010.

SANTOS, Jane Gapo de Lacerda dos. **A contribuição do psicopedagogo na aprendizagem infantil através de brincadeiras e jogos**. Trabalho de Monografia – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro 2010

SPODEK. B. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Trad. Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: ArtMed, 1998

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

LANZONI; S. L. **Clima organizacional: fator de prevenção à violência escolar**. Araraquara: [s.n.], 2009. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

LEAL, Francisca Ismênia. **A importância das brincadeiras infantis para o desenvolvimento da criança**: Uma construção a partir do brincar. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. de, PETTY, A. L. S. & PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

MARIANI, Carmelinda Ignez Cocco; MARIANI, Viviana Cocco. **Utilização do lúdico para facilitar a aprendizagem dos alunos**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/.../com/TCCI022.pdf Acesso em: 17/set./2019

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. A Importância da Ludicidade na Construção do Conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação** – Volume 5 – nº 1 - 2014

MUCCHIELLI, R. **Les Méthodes Qualitatives**. Paris: Presses Universitaires de France. 1991

OLIVEIRA. V. B. de. (Org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes. 2000.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROLOFF, Eleana Margarete. **A importância do lúdico em sala de aula**. X semana de letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 29 set a 1 out 2010.

SANTOS, Jane Gapo de Lacerda dos. **A contribuição do psicopedagogo na aprendizagem infantil através de brincadeiras e jogos**. Trabalho de Monografia – Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro 2010

SPODEK. B. **Ensinando crianças de três a oito anos**. Trad. Cláudia Oliveira Dornelles. Porto Alegre: ArtMed, 1998

S. ALBERTO; R. TESCAROLO. A profissão docente e a formação continuada. IX Congresso de Educação – EDUCERE. !!! Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 – 29 outubro 2009. PUCPR.

WINNICOT, Donald. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

O PAPEL DA FAMÍLIA E DO ESTADO NUMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E MAIS HUMANIZADA

Jonas Muniz de Proença

INTRODUÇÃO

Este trabalho surgiu do desejo de discutir um assunto que envolvesse a educação com todos seus participantes diretos. Sendo assim, o Estado por meio da escola e da gestão administrativa e a família por meio dos pais.

Justificativa

Por diversas vezes somos questionados sobre qual o papel da educação: acolher o sujeito para que não fique à mercê da uma sorte inforturia, tirar os jovens e as crianças em situação de risco das ruas ou formar sujeitos capazes de prosseguir sozinhos.

Através deste trabalho buscaremos discutir os vários aspectos sobre o papel da educação. Não somente sobre o papel da escola, mas como da família e do estado como um todo. Temas estes tratados na Constituição Brasileira de 1988, na LDB (1996), mas primordialmente na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien

– 1990).

Objetivo da educação

Segundo Ingressantes (2015)[1] a educação não pode ser simplesmente uma política social, que vise melhorar as atuais condições de vida das pessoas. Porém, deve ser voltada para o futuro. Futuro este que seja moldada por ela e cuja missão seja ajudar a construir geração por geração, aluno por aluno, desde a primeira infância até a maturidade social e profissional. A referência que a educação adota para construir esse futuro é inseparável de uma visão de mundo e um projeto de nação.

Sendo assim, Kincheloe (2008, p.40) diz que "tanto a Pedagogia Crítica como os Direitos Humanos propõem a erradicação do sofrimento humano, principalmente como tarefa educacional se todos estiverem empenhados, pela razão do sofrimento ser um fenômeno construído pela própria espécie e que não tem porque existir".

Portanto, Carvalho e Estevão (2013, p. 407) diz que na escola deve-se pensar em um espaço pedagógico em que professores e professoras,

---

[1] Curso Específico de Formação a Ingressantes fornecido pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de São Paulo "Paulo Renato Souza" (EFAP) de 18/05/2015 a 30/11/2015, Etapa 1, Fundamentos básicos.

alunos e alunas sejam capazes de questionar e discutir, “de maneira ativa, a relação entre a teoria e a prática, entre a análise crítica e o sentido comum, entre a aprendizagem e a mudança social”. (GIROUX, 2008, p. 17 apud CARVALHO e ESTEVÃO, 2013).

Os direitos à educação no Brasil

Na democracia moderna “o projeto de nação é o resultado de um grande pacto social, no qual se comprometem todos os grupos e forças da sociedade. O Estado, constituído pela sociedade, é o guardião e executor desse pacto” e isto está registrado em documentos e leis, tendo o Brasil como principal a Constituição Federal cuja esta “deve começar buscando a nação com a qual o Brasil sonha e para a qual quer educar suas novas gerações” (INGRESSANTES, 2015)[1]

Segundo Saviani (2013) a “educação figura como um direito social, sendo mencionada no enunciado do artigo 6º da Constituição Federal de 1988, atualmente em vigor, como o primeiro dos direitos sociais” sendo estes “a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (VITA, 1989, p. 111 apud SAVIANI, 2013).

Os direitos sociais e o direito à educação na Constituição de 1988.

A Constituição fala em “direitos fundamentais” ao se referir aos Direitos Humanos ou Direitos do Homem. Todas essas denominações querem dizer a mesma coisa: o conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais garantidos pelo Estado e necessários para assegurar uma vida digna do ser humano. Diversos foram os avanços no campo dos Direitos Humanos[2].

Ferraro (2008) pontua como a segunda dimensão dos direitos fundamentais da pessoa humana o conjunto dos direitos sociais. Sobre isso, ele fala do destaque que é dado para o direito à educação:

> A segunda dimensão dos direitos fundamentais da pessoa humana compreende o conjunto dos direitos sociais, entre os quais o à Educação. Enquanto os de primeira dimensão (os direitos civis e políticos) têm como esteio o princípio da liberdade, os direitos sociais estão abraçados ao princípio da igualdade, o segundo dos três princípios da Revolução Francesa (Liberdade, Igualdade, Fraternidade). Trata-se aqui de direitos positivos, afirmativos, que determinam o comportamento do Estado na realização da justiça social, na criação das condições de

[2] Introdução aos Direitos Humanos e ECA para Educadores - 2ª Edição 2015. Curso fornecido

> participação no bem-estar social (Sarlet, 2005). ***Figurando a Educação na cabeça da lista, esses direitos aparecem reunidos logo num dos primeiros artigos da Constituição de 1988***. (p. 276, Grifos nossos)

Konzen (1995) citado por Ferraro (2008), diz que até 1988, a Educação não era vista como um direito mais sim como uma necessidade e dever:

> A Constituição Federal elevou a educação à categoria de direito público e, para a criança e o adolescente, a educação fundamental ao nível de direito público subjetivo e indisponível. (p. 12)

A educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948

A Constituição de 1988 foi baseada em vários documentos, entre eles na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo 26 ela destaca a Educação como um direito humano e inata a pessoa humana:

> §1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-

> profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
>
> §2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

A formação do direito à educação no Brasil

No final dos anos 1980, o Brasil inaugurava um período de redemocratização. Sendo assim, era preciso fincar as bases da democracia política e do Estado de Direito após várias décadas de governos autoritários. Por fim, foi convocada uma Assembleia Nacional Constituinte. Como produto disso foi a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988 (INGRESSANTES, 2015)[1].

Porém antes na história brasileira, vemos que a primeira medida do Estado visando a promover o

acesso à educação no Brasil foram os “Regimentos”[3] de D. João III, editados em dezembro de 1548, para orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, que desembarcou aqui em 1549, acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas comandados por Manuel da Nóbrega. Nesse mesmo ano, os jesuítas deram início à obra educativa centrada na catequese, guiados pela orientação contida nos referidos “Regimentos”[3], cumprindo, pois, um mandato que lhes fora delegado pelo rei de Portugal. Nessa condição cabia à Coroa manter o ensino, mas o Rei enviava verbas para a manutenção e a vestimenta dos jesuítas; não para construções. Então, como relata o padre Manuel da Nóbrega em carta de agosto de 1552, eles aplicavam os recursos no colégio da Bahia “e nós no vestido remediamo-nos com o que ainda do reino trouxemos, porque a mim ainda me serve a roupa com que embarquei... e no comer vivemos por esmolas” (HUE, 2006, p. 68).

A Constituição de 1988, também aborda sobre os objetivos do Estado de direito, segundo Ingressantes (2015)[1], “os fundamentos e objetivos desse Estado de Direito são a base sobre a qual se assenta qualquer política pública praticada no país” e assim complementa que “para a educação, eles traçam um horizonte de orientação às novas

[3] Os Regimentos era a política de D. João III (17/12/1548) destinada à conversão dos nativos à fé católica por meio da instrução e da catequese

gerações".

> A proclamação da educação como direito foi se incorporando ao discurso dominante e, progressivamente, foi sendo também consagrada na ordenação legal, culminando com o disposto na Seção I (Da Educação), integrante do Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto) do Título VIII (Da Ordem Social) da Constituição Federal vigente, promulgada em 5 de outubro de 1988 (VITA, op. cit., p. 182-184). E o primeiro dispositivo dessa Seção, o artigo 205, proclama a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Não bastasse a clareza desse enunciado, a norma é reforçada pelos parágrafos 1º e 2º do artigo 208, os quais estabelecem que "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo" (§1º) e que "o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente" (§2º). No entanto, em que grau o Estado assumiu, ao longo da história do Brasil, o dever

> correlato de garantir o direito de todos à educação? (SAVIANI, 2013, p. 746)

Na história atual brasileira, outro documento importante que tivemos foi as "Diretrizes e Bases da Educação Nacional" em que se concretizaram numa Lei Complementar, que levou o mesmo nome – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou simplesmente LDB, foi aprovada e promulgada oito anos depois (Lei nº 9.394 de 1996) da Constituição Brasileira. O marco regulatório maior da Educação Básica se encontra nessa lei e, por consequência, o trabalho do professor. Sendo assim, toda lei ou norma educacional, seja da esfera federal, estadual ou municipal, deve respeitar a LDB (INGRESSANTES, 2015)[1].

Trindade D. e Trindade L. (200--), conclui dizendo que as mais importantes modificações introduzidas por estes documentos atribuem à educação um direito de todos e dever do Estado e da família, com acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo e estas estão contidas nos artigos 205 e 208 da Constituição de 1988, onde estabeleceu, por lei o Plano Nacional de Educação definidos como objetivos: o aumento do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, redução das desigualdades sociais e regionais no que se refere ao acesso e permanência na escola pública, além de

democratizar o espaço escolar com a participação dos professores e da comunidade na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Uma pedagogia crítica

Carvalho e Estevão (2013) discorrem em seu trabalho que a Pedagogia deve oferecer sustentação à ação educativa em Direitos Humanos, e que apresente uma proposta pedagógico-crítica alicerçada nos pressupostos de teorias e de pedagogias críticas e também considera que para a inclusão na sociedade e para a compreensão de que é possível desconstruir relações e práticas sociais injustas é necessário uma prática pedagógica crítica em Direitos Humanos que contribua para a leitura do mundo do excluído.

Mesmo que Bobbio (2004, p. 45) já tenha dito que o problema dos direitos humanos não é tanto filosófico, “mas jurídico e, num sentido mais amplo, político”, e que não é tanto a questão de encontrar seus fundamentos, mas de garantir sua realização, impedindo que sejam violados, há preocupações que envolvem professores e professoras que orientem seu trabalho educativo para os Direitos Humanos. Sendo assim, Carvalho e Estevão (2013, pág.407) questionam “Que fundamentos podem explicar, iluminar a mediação pedagógica para os Direitos Humanos? Que perspectivas, conceitos e abordagens darão conta da complexidade de uma educação para os Direitos Humanos e da

complexidade da vida cotidiana?" Neste contexto Freire (1993, p.27) afirma "Ensinar "[...] não é depositar pacotes de conteúdo na consciência vazia dos alunos"

Em face disso, uma consciência crítica possibilita aos indivíduos superar a alienação da sociedade de consumo, pelo conhecimento das condições sociais e de autoprodução em que vivem. Fortalecidos com esses conhecimentos, "os indivíduos com uma consciência crítica são capazes de utilizar suas perspectivas para superar a alienação e construir relações sociais e individuais com outros agentes sociais" (KINCHELOE, 2008, p. 64).

> A Pedagogia Crítica exige igualmente sensibilidade ao sofrimento humano por parte de professores e professoras, sendo nessa perspectiva que Paulo Freire utilizou, no final dos anos 1950 e no início dos anos 1960, no Brasil, seus pressupostos nas experiências com a educação de adultos. Essa população educacional reprimida e subjugada, tanto pelas condições sociais de existência como pelo analfabetismo, teve acesso a um processo de socialização do conhecimento e da cultura, adquirindo uma consciência crítica de sua própria existência,

> ferramenta importante para a atuação na sociedade. Naquele momento, a educação fomentava relações de poder e dominação injustas e desiguais, reproduzindo ideologias e tradições dominantes, controlando contextos e valores, ignorando interesses, contextos, valores e propósitos individuais e coletivos das populações oprimidas (CARVALHO e ESTEVÃO, 2013, p.410)

O comportamento da família em relação à educação dos filhos

Segundo Cia, Pamplin e Williams (2008) em uma pesquisa realizada no interior do estado de São Paulo onde participaram cerca 110 crianças da 4ª série do Ensino Fundamental cujo objetivo foi estudar a relação entre o envolvimento dos pais na educação dos filhos e o desempenho acadêmico destes a partir de um procedimento científico onde as crianças preencheram o questionário "Qualidade da interação familiar na visão dos filhos" e foram avaliadas usando-se o Teste de Desempenho Escolar - TDE[4]. Pode-se observar "que quanto maior a frequência de comunicações entre ambos os pais e seus filhos e a participação de ambos os pais nas atividades

[4] Teste de Desempenho Escolar – TDE, Stein, (1994). Um instrumento Psicométrico que visa avaliar as capacidades fundamentais para o desempenho escolar

escolares, culturais e de lazer dos filhos, melhor o desempenho acadêmico das crianças" (CIA, PAMPLIN e WILLIANS, 2008, p.351). O resultado dessa pesquisa demonstrou a importância do envolvimento familiar no desempenho acadêmico de seus filhos.

Cia, Pamplim e Williams (2008) citando diversos autores fala sobre a importância de ambos os pais na formação acadêmica de seus filhos.

> Estudos têm evidenciado a importância da participação de ambos os pais na educação dos filhos (Caballo & Simón, 2005; Dessen & Costa, 2005; Duch, 2005; Overstreet, Devine, Bevans & Efreom, 2005). A partir dos anos de 1950 houve um aumento do número de mulheres no mercado de trabalho, o que acarretou mudanças na rotina familiar e nos cuidados com os filhos (Bertolini, 2002; Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hofferty & Lamb, 2000; Ozgun & Honig, 2005). Diante disso, os homens estão aumentando o tempo que despendem nos cuidados com os filhos e, conseqüentemente, tendo um importante papel na maximização do desenvolvimento infantil (Flouri, 2004; Ross, Stein,

> Trabasso, Woody & Ross, 2005). Por isso as investigações sobre práticas parentais deveriam focalizar não somente a atenção da mãe, mas também a do pai e a divisão dos papéis parentais em sua influência no desenvolvimento dos filhos (Cia, Williams & Aiello, 2005; Oliveira et al., 2002; Weber, Prado, Viezzer & Brandenburg, 2004) (p. 353)

E estes mesmos autores citando Del Prette e Del Prette, (2005); Dessen e Costa (2005) afirmam que sem dúvida a partir um ambiente familiar acolhedor e ao propiciarem situações favoráveis para o desenvolvimento da criança isso será um fator de proteção diante de eventos ameaçadores a que usualmente as crianças estão expostas.

Cia, Pamplim e Williams (2008) concluiu sua pesquisa afirmando sobre a importância da relação dos pais no relacionamento com os filhos para um bom desempenho acadêmico.

> Pôde-se verificar, de modo geral, que quanto maior a frequência de interação entre pais e filhos e da participação dos pais nas atividades escolares, culturais e de lazer dos filhos, maior o desempenho acadêmico das crianças. Infere-se que programas educacionais com mães/pais que

> tenham indicativo de pouco envolvimento ou envolvimento inadequado com os filhos poderiam aprimorá-lo e por consequência, resultar em um desenvolvimento mais saudável das crianças, como verificado em programas desenvolvidos em outros países (Bolsoni-Silva, Del Prette & Del Prette, 2000; Mahoney, Lord & Carryl, 2005; Pinheiro, Haase, Del Prette, Amarante & Del Prette, 2005)(p.358)

CONCLUSÃO

Portanto, após analisarmos o conteúdo levantado, concluímos que precisamos nos voltar para a uma educação pensada no futuro daqueles que dela se beneficiam. Sobre a responsabilidade quando ao direito à educação, pontuamos que este não deve ser reprimido, mas sim desenvolvido em toda sua forma. Também, argumentamos sobre a postura ideal do professor, esta postura deve estar cerçada em uma pedagogia crítica que consiga alcançar todas as camadas, inclusive as camadas excluídas da sociedade. E por fim, sobre o relaciomento da família com os filhos, destacamos a importância dessa relação que ultimamente está sendo prejudicada por conta das novas demandas da sociedade moderna.

Sendo assim, a educação não pode ser pensada apenas na qualidade de vida atual, mas no futuro. Todo projeto pedagógico deve ser elaborado visando contemplar não somente as necessidades do momento, mas visando o futuro desta geração para que desenvolva um mundo melhor. Por isso, temos visto nas últimas décadas uma mudança no papel de ensinar, a partir de documentos que vieram por embasar e incluir a educação como um direito social, direito este que deve contemplar a todos de uma maneira incondicional. Porém, vale lembrar como deve ser a promoção deste direito, todo tipo de direito antes já está definido como um direito humano, e em direito humano pensa-se em qualidade de vida. Então, este direito a educação deve propiciar uma qualidade de vida à pessoa humana, desenvolver nela a capacidade de viver uma vida na sua plenitude.

Quanto a Pedagogia Crítica, é necessário pensar em uma pedagogia pautada nos direitos humanos, como dito no parágrafo anterior, que desconstruam práticas sociais injustas (CARVALHO e ESTEVÃO, 2013). Ou seja, uma pedagogia capaz de transformar sujeitos e assim o mundo. Porém para que isso ocorra, é necessário envolvimento e dedicação; sensibilidade e interesse maior.

Sobre o papel da família na educação do filho destacamos a importância de ambos os pais na assistência a formação de seu filhos, pois, embora a psicologia destaque a importância da mãe no

desenvovimento de seus filhos, Bowlby (1984) diz que a criança desenvolve uma relação de apego com a mãe, que a ajudará no desenvolvimento de sua personalidade. A postura de uma mãe ausente influenciará diretamente no desenvolvimento do filho deixando-o vulnerável. E essa vulnerabilidade influenciará na sua vida escolar, isso não tira do pai a responsabilidade na contribuição direta como o desenvolvimento da criança

Portando, concluímos que para ter uma educação emancipadora e acima de tudo humanizada é preciso que todos cumpram devidamente o seu papel. O Estado por meio de leis e políticas públicas que visem a melhor qualidade do ensino, e a família por meio da assistência, acompanhamento e apoio que tanto o aluno precisa nesta fase de formação, pois somente assim poderemos melhorar nossa educação.

REFERÊNCIAS

CIA, F, PAMPLIN, R. C. O E WILLIAMS, L. C. A., Impacto do envolvimento parental no desempenh acadêmico de crianças escolares, *Psicologia e Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 351-360, abr./jun. 200

_____, WILLIAMS, L. & AIELLO, A. L. R. (2005 Influências paternas no desenvolvimento infant revisão de literatura. *Revista Psicologia Escolar Educacional, 9*(2), 225-233.

CURSO INGRESSANTES, Etapa 1, Fundamento básicos, Escola de Formação e Aperfeiçoamento d Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renat Souza” (EFAP), Governo do Estado de São Paulo, Sã Paulo, 2015. Acessado em 11/1/2020.

CURSO INTRODUÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS ECA PARA EDUCADORES, 2ª Edição, Escola d Formação e Aperfeiçoamento de Professores

do Estado de São Paulo “Paulo Renato Souza (EFAP), Governo do Estado de São Paulo, São Paul 2015. Acessado em 11/11/2020.

DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. (2005 *Psicologia das habilidades sociais na infancia: teoria pratica*. Petrópolis Vozes.

DESSEN, M. A. & COSTA, A. L. (2005). *A ciência d desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ARTMED.

DUCH, H. (2005). Redefining parent involvement Head Start: A two-generation approach. *Early Chi Development and Care, 175*(1), 23-35.

FERRARO, Alceu Ravanello, Direito à Educação n Brasil e dívida educacional: e se o pov cobrasse?*Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34 n.2, p. 273-289, maio/ago. 2008

FLOURI, E. (2004). Correlates of parents' involveme
with their adolescent children in restructured ar
biological two-parent families: The role of chi
characteristics.

International Journal of Behavioral Developmer
28(2), 148-156.

FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Corte
1993

HUE, S.M. *Primeiras cartas do Brasil (1551-1555).* R
de Janeiro: Zahar, 2006

JONATHAN, E. G. (2005). Mulheres empreendora
Medo, conquista de vida. *Psicologia em estud*
Maringá, 10 (03). 374.

KINCHELOE, J. L. La pedagogía crítica en el siglo XX
evolucionar para sobrevivir. In: MCLAREN, P
KINCHELOE, J. L. (Org.). *Pedagogía crítica*: de qu
hablamos, dónde estamos. Barcelona: GRAÓ, 2008.
25-69.

KONZEN, A. A. A educação é direito. In: SEMINÁRI
ESTADUAL, 1995, Porto

Alegre. Caderno de textos: O direito é aprender. Por
Alegre: FAMURS, AJURIS, AMPRGS, UNICEF, 199
p. 12-16.

MAHONEY, J. L., LORD, H. & CARRYL, E. (2005). A ecologicalanalysis of after- school progra participation and the development of academ performance and motivacional attributs f desadvantaged children. *Child Development, 76*(4 811-825.

OLIVEIRA, E. A., MARIN, A. H., PIRES, F. B., FRIZZC G. B., RAVANELLO, T. &

ROSSATO, C. (2002). Estilos parentais autoritário democrático-recíproco intergeracionais, confli conjugal e comportamento de externalização internalização. *Psicologia: Reflexao e Critica, 15*(1), 11.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humano proclamada pela Assembleia Geral das Naçõe Unidas em 10 de dez. de 1948. Disponível em:

<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>. Acesso e 18/11/2020.

OVERSTREET, S., DEVINE, J., BEVANS, K. EFREOM, Y. (2005). Predicting parental involveme in children's schooling within an economical disadvantaged African American sample. *Psycholog in the Schools, 42*(1), 101-111.

OZGUN, O. & HONIG, A. S. (2005). Parent involvement and spousal satisfaction with division o early childcare in Turkish families with normal childre and children with special needs. *Early Chi Development and Care, 175*(3), 259-270.

PINHEIRO, M. I. S., HAASE, V. G., DEL PRETTE, A AMARANTE, C. L. D. & DEL

PRETTE, Z. A. P. (no prelo). Treinamento d habilidades sociais educativas para pais de criança com problemas de comportamento. *Psicologi Reflexao e Critica*.

ROSS, H., STEIN, N., TRABASSO, T., WOODY, E. ROSS, M. (2005). The quality of family relationship within and across generations: A social relatior analysis. *International Journal of Behavior Development, 29*(2), 110-119.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito educação no Brasil: abordagem histórica e situaçã atual. *Educ. Soc.* [online]. 2013, vol.34, n.124, pp.

743-760. Recuperado d http://dx.doi.org/10.1590/S0101-7330201300030000

SILVA, A. J. A. *Henry Giroux*: A pedagogia com possibilidade crítica. 1999.

Dissertação–(Mestrado). Programa de Pós Graduação em Filosofia da Educação, Instituto d Educação, Universidade do Minho, 1999, Braga

SILVA, G.C.C., SANTOS, L.M., TEIXEIRA, L. A LUSTROSA, M. A., COUTO,

S.C.R. VICENTE, T. A., PAGOTTO, V.P.F. A mulher sua posição na sociedade: Da Antigüidade aos dia atuais.

SIMÃO, A. B., RIBEIRO, P. M. CAETANO, A. J. CESAR, C.C. (2006)

Comparando as idades à primeira relação sexual, primeira união e ao nascimento do filho de dua coortes de mulheres brancas em Belo horizont Evidências quantitativas. Revista Brasileira Est. Pop São Paulo, 23 (01), 152-153.

SOUZA, D. B. L. & FERREIRA, M, C. (2005l). Auto estima pessoal e coletiva em mães e não mães Psicologia em Estudo, Maringá, 10 (01),.Recuperad em 20/11/2020 da Scielo (www.scielo.com.br).

SOUZA, M. R. M. (2003). Maternidade e Profissão Uma conciliação que desafia a mulher modern *Monografia de Conclusão de Bacharelado e Psicologia*, Universidade de Santo Amaro – UNISA São Paulo, viii – 49

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação par Todos, Aprovada pela Conferência Mundial sobr Educação para Todos Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 d mar. de 1990, Satisfação das Necessidades Básica de Aprendizagem. Disponível

em <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm >. Acesso em 18/11/2020.

VITA, Á. *Nossa Constituição.* São Paulo: Ática, 1989

WEBER, L. N. D., PRADO, P. M., VIEZZER, A. P. BRANDENBURG, O. J. (2004). Identificação de estilo parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos *Psicologia: Reflexao e Critica, 17*(3), 323-331.

BAPTISTA, S. M. S. (1995). Maternidade e Profissão Oportunidades de Desenvolvimento. Ed. Casa d Psicólogo. São Paulo.

BERTOLINI, L. B. A. (2002). Funções paterna maternas e conjugais na sociedade ocidental. Em A. B. Bertolini (Org.), *Relacoes entre o trabalho da mulhe e a dinamica familiar* (pp. 27-31). São Paulo: Vetor.

BOBBIO, N. *A Era dos direitos.* Rio de Janeir Campus, 2004.

BOLSONI-SILVA, A. T., DEL PRETTE, A. & DE PRETTE, Z. A. P. (2000).

Relacionamento pais-filhos: um programa d desenvolvimento interpessoal em grupo. *Psicolog Escolar e Educacional, 3*(3), 203-215.

BOWEBY, J. (1984). *Apego*. Ed. Martins Fontes. Sã Paulo.

BRAGA, S. M. S. & AMAZONAS, M. C. L. A. (200 janeiro/abril). Família: Maternidade e Procriaçã Assistida. Psicologia em Estudo. Maringá. 10 (01).

Recuperado em 18/11/2020 da Scie (www.scielo.com.br).

BRASIL. Constituição da República Federativa d Brasil de 1988, promulgada em 05 de out. de 198 Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Co nstituicao.htm >. Acesso em 18/11/2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 199 Estabelece as diretrizes e bases da educaçã nacional. Disponív em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 18/11/2020.

BRUSCHIBNI, M.C. A. & ROSERBERG, M. C. (1982). *Trabalhadoras do Brasil*. Ed. Brasiliense. Sã Paulo.

CABALLO, V. E. & SIMÓN, M. A. (2005). *Manual c psicologia clinica e do adolescente: transtornc especificos.* São Paulo: Santos.

CABRERA, N. J., TAMIS-LEMONDA, C., BRADLE' R. H., HOFFERTH, S. &

Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty fir century. *Child Development, 71*(1), 127-136.

CARVALHO, MARIA ELIZETE GUIMARÃE ESTEVAO, CARLOS ALBERTO

Vilar. Pedagogia crítica e Direitos Humano fundamentos para uma proposta pedagógico-crític em Direitos Humanos. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., R de Janeiro , v. 21, n. 80, p. 405-432, Set. 2013 Recuperado da Scielo

(www.scielo.com.br) em 10/11/2020

.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

O TRABALHO DOS PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Josenilde da Conceição Souza Ferreira

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, vem sendo alvo de discussões no cenário mundial (Sekkel,2005), em que o grande e atual desafio está em construir uma nova cultura inclusiva, na qual o acolhimento da diferença se faça no reconhecimento do outro como igual.

A discussão deste tema surge a partir da necessidade em discutir, partilhar experiencias e posicionamentos diante o tema inclusão, no dia-a-dia dos professores e outros profissionais de creche.

Este trabalho teve como objetivo o registro e avaliação das atividades realizadas por professores e auxiliares de desenvolvimento infantil, em creche na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Foi realizada pesquisa em uma creche pública que atende crianças na faixa etária de 0 a 3 anos e que tem experiência na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, tal expressão é usada para designar crianças com condutas

atípicas, tal como especificado no documento Política Nacional de Educação Especial (Seesp/MEC, 1994).

Durante três dias, foram feitas as observações da rotina de professores e ADI's e demais funcionários da Creche.

As propostas do currículo na educação infantil e as adaptações para aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, a educação inclusiva segundo Mantoan e outros autores. O conceito de Ambiente inclusivo defendido na tese da Professora e Doutora Marie Claire Sekkel (2005) e o papel do professor alunos com necessidades educacionais especiais, são os conceitos teóricos utilizados na elaboração deste trabalho.

Conceito de Educação Inclusiva

Para dar início ao posicionamento de autores diante o conceito de Educação Inclusiva tema, devo explicar o uso do termo Necessidades Educacionais Especiais(NEE´s).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais esta expressão pode ser utilizada para referir-se à crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, à dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s).

Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles

requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. Nem todo aluno com necessidades especiais requer serviços de educação especial "...ainda que possa necessitar de tratamento ou intervenção terapêutica..."(Mazzotta, 1982, p. 195).

> *"...Educação especial é definida como a modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. Tais educandos, também denominados 'excepcionais', são justamente aqueles que hoje têm sido chamados de 'alunos com necessidades educacionais especiais'..."*(Mazzotta, 1999, p. 11).

Neste trabalho, a expressão "alunos com necessidades educacionais especiais" é usada para designar crianças com condutas típicas, tal como especificado no documento Política Nacional de Educação Especial (Seesp/MEC, 1994).

Tem-se discutido no contexto educacional a necessidade de incluir todas as crianças na escola, buscando-se o ideal de uma educação de qualidade para todos. (Silva, 2003, p. 50).

Uma educação inclusiva, portanto, implica na inserção de todos, sem distinção, considerando-se as diferenças "lingüísticas, sensoriais, cognitivas, físicas, emocionais, étnicas, sócio econômicos ou outras" (UNESCO, 1994), e requer, também, sistemas educacionais planejados e organizados de tal forma que dêem conta do trabalho com a diversidade dos alunos e que ofereçam respostas satisfatórias às suas características e necessidades.

Incluir, constitui uma proposta política, condizente com a igualdade de direitos, oportunidades educacionais para todos em um ambiente favorável, considerando:

> "*As Políticas Públicas que garantam Planos e Programas de Atendimento, Planejamento Educacional, Projeto Político Pedagógico, Modalidades de Currículo, Flexibilização: Tempo-espaço, Recursos e Equipamentos, Avaliação Processual, Formação Continuada de Professores etc".*(Silva, 2003,p. 50).

No Brasil, quando se fala em Educação Inclusiva, refere-se a uma proposta a ser viabilizada no campo da educação e que deve ser vista dentro de um movimento mundial, chamado de inclusão

social, que demanda a construção de um novo paradigma.

Segundo Mazzotta não se pode “ignorar que a verdadeira inclusão escolar e social implica essencialmente, a vivencia de sentimento e atitudes de respeito ao outro como cidadão”, mas deve ser vista como um processo bilateral, as pessoas excluídas da sociedade possam, em parceria, lutar na busca da igualdade para todos.(Mazzota, 2001, p. 36).

A questão da inclusão e integração escolar, conforme Mazzotta(1998), requer também resgate do sentido de Educação Especial, visto que a própria denominação “necessidades educacionais especiais” pressupõe uma condição especial e, deste modo, diferente da modalidade regular de ensino, que atende à maioria dos alunos.

> *“A educação especial se caracteriza por currículo especial, recursos materiais, equipamentos e aparelhos específicos e profissionais adequadamente preparados. Nessa linha de pensamento evidenciamos que o professor de educaçãoespecial deve otimizar todo o processo”*(Mattos, 1994, p. 59).

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação, a política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, na escola regular, pressupõe, que o aluno deficiente matricule-

se e freqüente salas comuns, a qual deve ser devidamente adaptada e aprimorada pedagogicamente frente às necessidades do aluno, para a sua permanência no estabelecimento.

Dessa forma, entende-se que a educação inclusiva para todos deve considerar que as modalidades especiais de ensino ou recursos são, muitas vezes, indispensáveis, dependendo das necessidades dos alunos a serem priorizadas, pois a inclusão genuína não significa a inserção de alunos com deficiência em classes do ensino regular sem apoio para professores ou alunos, conforme ensinam(Stainback & Stainback, 1999).

A atitude do professor diante as práticas escolares de inclusão deve ser de segurança e credibilidade no fato de que todo aluno pode aprender quando são criadas condições, valorizando as potencialidades individuais, promovendo a superação de dificuldades e permitindo a elevação da auto-estima do aluno e de seus familiares.

Para Mantoan(1997), o mais difícil no processo de inclusão está na transformação da mentalidade dos professores e dos pais das crianças com deficiência, que acreditam nas escolas especiais como solução educativa, entre outras razões, por terem uma visão clínica e reabilitacional.

A convivência, nas salas regulares, de alunos com diferentes históricos de vida, habilidades,

condições físicas ou mentais, pode ser uma forma de contribuir para a formação de uma sociedade inclusiva, à medida que, desde cedo, permite o convívio social com a diferença, torna-a mais familiar, destacando uma idéia de somar esforços pelo bem comum (Bueno, 1997).

Entende-se que a inclusão pressupõe mudanças sociais que busquem alterar alguns valores estigmatizantes vigentes e dessa forma, possa permitir um real sentido de integração na vida cotidiana, como afirma Amaral(1996).

Uma escola regular de ensino não se transforma em inclusiva simplesmente por receber alunos com necessidades educacionais especiais. Tal caracterização requer uma reestruturação para atender às necessidades do novo alunado, tanto no que se refere aos aspectos de estrutura física, como ao professorado e demais funcionários da escola.

Segundo Sekkel, para que ocorra uma efetiva inclusão, se faz necessário *"a construção de um ambiente inclusivo"* (2003), não somente na educação infantil foco de sua pesquisa, mas em toda etapa da educação (fundamental e médio) sendo considerada suas particularidades.

A construção de um ambiente inclusivo pressupõe a articulação de um coletivo de educadores e funcionários da instituição de educação

infantil. Este coletivo estende-se às crianças, aos pais e à comunidade.

Em um ambiente inclusivo, as necessidades de todos os envolvidos nos processos de inclusão devem ser consideradas. Para Sekkel ao falar “todos”, estão entre estes crianças, professores, pais e funcionários, que participam direta ou indiretamente do processo educacional, não tratando somente dos alunos da instituição, dos que tem alguma síndrome ou condutas atípicas.

Os sentimentos e pensamentos presentes e atuantes nas relações precisam ser acolhidos e compartilhados para que as barreiras atitudinais possam ser superadas (Sekkel, 2003). Tais sentimentos nem sempre correspondem ao que consideramos certo e mais adequado, o que pode criar situações difíceis e embaraçosas.

Em sua tese Marie Claire Sekkel, cita sua experiência na Creche Oeste (pertencente à rede de creches da Coordenadoria de Assistência Social da Universidade de São Paulo, COSEAS), onde a mesma teve a oportunidade de testemunhar o depoimento de uma professora que revelou a um grupo de educadores sua dificuldade em se aproximar de uma criança com deficiência múltipla.

Embora esta fosse favorável à inclusão, seus sentimentos eram incompatíveis com as suas intenções, o que lhe provocava um grande

sofrimento. O caminho que ela encontrou foi o de buscar uma aproximação com essa criança nos momentos em que ninguém estivesse olhando. Ela tinha medo das próprias emoções e precisava experimentar-se sem que se sentisse ameaçada pelos olhares dos outros. Aos poucos, foi conseguindo aproximar-se e superar suas barreiras internas.

Ao revelar ao grupo esse percurso, abriu espaço para que outros educadores pudessem reconhecer-se nessa experiência e contribuiu para a criação de um clima acolhedor e tolerante em relação aos limites de cada um.

> "*A troca de experiência e a possibilidade de evidenciar diferentes pontos de vista numa mesma questão – o que inclui e ultrapassa a visão do especialista – nos remete a necessidade de interdisciplinaridade. Diálogo, contradições, situações complexas pensadas a partir de finalidades humanas, é isso que movimenta a construção do coletivo e a sua ação no sentido da transformação da realidade."* (Sekkel, p.96, 2003).

A busca das respostas para as dúvidas deve ocorrer a partir da reflexão sobre cada experiência, de preferência de forma compartilhada (coletiva). O isolamento leva ao sentimento de desamparo, que se

reproduz como abandono nas relações com os alunos.

> "*Há um isolamento dos professores dentro da escola, que tem como conseqüência a falta de reconhecimento. Acredito que este é um fator que contribui de forma significativa para a falta de motivação dos nossos professores.'* (Sekkel, p. 97, 2003).

O professor produz um saber a partir da reflexão sobre sua experiência e também deve ser incluído, partilhando sua história, pois ao se expressar contribui para uma conquista coletiva devendo ser reconhecido, lembrado (cuidado).

Para Sekkel o cuidar, confiar e refletir são princípios orientadores necessários para a construção do ambiente inclusivo e coletivo na escola.

O cuidado se traduz na atenção e escuta às necessidades do outro, como abertura à alteridade. O reconhecimento das necessidades não significa atende-las incondicionalmente, até por que a frustração é importante de ser aprendido. O cuidado pode, e deve, estar presente nas mais singelas ações do nosso dia-a-dia, afirma Sekkel.

Confiar seria a transmissão do compromisso para com os objetivos e valores assumidos. O que implica em responsabilidades e parte da

compreensão da ação solidária, em prol de objetivos comuns.

Para que haja confiança é preciso inicialmente ter controle sobre emoções, sentimentos e pensamentos, de modo a poder confronta-los e transforma-los a partir da experiência do outro.

> *"Todos os desejos e intenções de mudança precisam ser acolhidos, com confiança nas possibilidades de realização. Nesse sentido, confiança é investimento. Ao confiar, afirmamos a dignidade das pessoas com quem nos relacionamos; é cuidado com o outro; é ação humanizadora. Ao confiarmos, também nos tornamos dignos de confiança."*(Sekkel, p. 100, 2003).

Em sua tese, Marie Claire ressalta a confiança como principio de ação no âmbito da construção do coletivo na escola. Ao comentar sobre confiança traz a reflexão como algo essencial para construção das relações humanas. Cita Theodor Adorno que relaciona o pensar à capacidade de experimentar:

> *"[...] Mas aquilo que caracteriza propriamente e consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente á capacidade de fazer*

> *experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação.(1995, p.151).*

A reflexão pressupõe a necessidade de confiar na liberdade de pensar, porque o pensar sobre a realidade pode constituir em ameaça: ver a realidade a partir de outro ponto de vista, não é um tarefa tão fácil, pois nos coloca diante de nossos limites de segurança.(Sekkel, 2003).

A ameaça de exclusão perpassa as relações, fazendo com que todos os responsáveis pelas mudanças institucionais, garantam o apoio e a confiança necessário para construção de um espaço para educação humana. É preciso que todos se identifiquem no processo, para que haja uma construção de um coletivo que seja inclusivo.

Os princípios de cuidado, confiança e reflexão devem estar em todas as relações: alunos, professores, pais, funcionários de apoio.

> "*Todas essas relações tem na instituição um ponto de encontro, que é responsável pela criação de um* ***ambiente****, único, particular e referido àquelas pessoas que habitam a escola.Nele pairam os sentimentos, as vontades, as rivalidades, as arrumações, as concepções de criança e educação, os valores, o que*

> *é dito e o que não é dito etc.[...]"*(Sekkel, p. 102, 2003).

Sekkel, entende o ambiente como espaço de relações sócio-historicas, necessário e contingente ao desenvolvimento humano, e nos apresenta o ambiente inclusivo sendo aquele que é sensível às necessidades das pessoas que nele convivem, que as reconhece e contribui para o bem- de cada um.

> *"É um ambiente que inspira confiança e provê de cuidado: para todos. Nesse sentido, não só as crianças são alvo de atenção mas também os professores, funcionários, pais e gestores dentro das possibilidades e dos limites institucionais."(Sekkel, p. 102, 2003).*

O papel do professor de alunos com necessidades educacionais especiais

Uma das competências previstas para os professores manejarem suas salas é considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como condição indispensável para elaboração do planejamento e para a implementação das propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem, condizentes e responsivas às suas características(Prieto, 2003).

Todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda a demanda escolar.

O trabalho direto com alunos pequenos exige que o professor tenha uma competência polivalente.

> *"Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdo de natureza diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento"(*Referencial Curricular, 1988, p.41).

Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve.

Segundo o referencial curricular nacional, os instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

Em seu livro *"Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente",* José Carlos Libâneo propõe novas propostas nas atitudes do docente as quais podem ser utilizadas em todas as etapas do processo educacional. Sendo elas:

- Assumir o ensino como mediação entre aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor.
- Modificar a idéia de uma escola e uma prática pluridisciplinares para uma escola e uma prática interdisciplinares.
- Conhecer estratégicas do ensinar a pensar e ensinar a aprender a aprender;
- Persitir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos;
- Assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa;
- Reconhecer o impacto das novas tecnologias da informação na sala de aula(televisão, vídeo, games, internet, etc.);
- Atender a diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula;
- Investir na atualização científica, técnica e cultural como ingredientes do processo de formação continuada;
- Integrar no exercício da docência a dimensão afetiva;

- Desenvolver um comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, as relações humanas e a si próprios.

Concordo com o posicionamento de Libâneo de que não bastam ter como conteúdo escolar as questões sociais atuais (a educação inclusiva por exemplo).

Os professores devem ter conhecimento da importância de sua profissão, e serem capazes de educar seus alunos independente de suas diferenças particulares.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, *A Educação infantil: creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. 2ª edição. São Paulo: Moderna, 1999.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, R.E. (1997) *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WWA.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994) – *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais.* Brasília: Cordel.

HOFFMANN, J.M.L. (2003*). Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade.* Porto Alegre: Mediação.

LIBANEO, J.C. (1998). *Adeus professor, Adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.* São Paulo: Cortez.

MADER, I. (1997) *Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma.* In: Mantoan, M.T.E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.* Pp44-50. São Paulo: Memnon: Editora SENAC.

MANTOAN, M.T.E. (1997). *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.* São Paulo: Memnom: editora SENAC.

NÓVOA, A. (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

RIZZO, G. (2000). *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil,* 2000.

SEKKEL, M.C*. A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiencia*. Tese doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2003.

_____.*A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil*. Pesquisa aprovada pela FAPESP desenvolvida no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2005.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Julia Graciela de Oliveira Fernandes

A PEDAGOGIA DE RUDOLF STEINER

Rudolf Steiner foi um austríaco que resolveu dar sua contribuição à Pedagogia, criador dos estudos antroposóficos, que deram origem ao método Waldorf. Para Steiner, a vida escolar também é, como para Freinet e Montessori, uma vida em conjunto, de respeito, distribuição de responsabilidades e afeto. O professor deve ser o mesmo da 1ª à 8ª série, permitindo um conhecimento profundo do aluno. Segundo a teoria antroposófica, o desenvolvimento humano se dá em diversos estágios, todos com duração aproximada de sete anos. O ensino deve respeitar estes estágios desenvolvendo-se de forma diferenciada em cada um. A experimentação, aqui, também é fundamental para o aprendizado. O método de avaliação das escolas Waldorf também é qualitativo, no sentido de dar retorno ao professor sobre o grau de desenvolvimento do aluno. Não há repetições de ano e nem atribuições de notas no sentido usual.

Diferentemente do ensino tradicional, em que os alunos têm preocupações com horários e conteúdo a ser aprendido, na Waldorf o que é levado

em conta são as etapas de desenvolvimento do estudante.

As escolas Waldorf sempre foram integradas da 1a à 8a (ou 9a) séries, e até a 12a quando possuem o ensino médio, de 4 anos. Não há repetições de ano, e nem atribuição de notas no sentido usual.

Uma das principais características da Pedagogia Waldorf é o seu embasamento na concepção de desenvolvimento do ser humano introduzida por Rudolf Steiner. Essa concepção leva em conta as diferentes características das crianças e adolescentes segundo sua idade aproximada. O ensino é dado de acordo com essas características: um mesmo assunto nunca é dado da mesma maneira em idades diferentes.

A pedagogia é a ciência responsável por estudar os métodos e princípios aos quais são voltados diretamente para a educação. Ao se formar em pedagogia, o indivíduo estará apto para atuar na educação infantil (pré-escola), educação fundamental I (primeiro ao quinto ano), na supervisão ou na direção escolar e também na orientação educacional.

Steiner foi um seguidor de Kant, e completou os estudos de seu mestre. O que movia os estudos de Steiner era a atividade cognitiva do "eu" humano. Por experiência própria, ele estava convencido de

que o "eu" era espírito e vivia num mundo de seres espirituais. O processo de conhecimento construía uma ponte que ligava esse domínio supranatural à natureza.

Steiner mantinha um segredo que era seus dons paranormais, os quais o impulsionava a manter seus estudos. Em oposição às ideias científicas de sua época, que concebiam a natureza como um mecanismo frio e sem alma, constituído apenas por matéria em movimento, Goethe (1749-1832)[5] vira o mundo natural como uma totalidade viva e orgânica, impregnada de espírito. Essa visão de mundo vinha ao encontro de tudo aquilo que Steiner havia descoberto por experiência própria. Sua grande tarefa foi tornar explícito e sistemático esse pensamento que, na obra de Goethe, é apenas insinuado. Não é exagero dizer que ele a realizou de maneira magistral. Com a edição do último volume dos escritos goethianos se encerrou, em 1897, a etapa inicial de sua vida. Ele estava pronto para voar muito alto, com suas próprias asas.

Em 1919, em Stuttgart, na Alemanha, Rudolf Steiner - filósofo, cientista e artista austríaco - foi convidado por Emil Molt, o proprietário da Fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, para uma série de palestras para os trabalhadores de sua fábrica.

---

[5] GOETHE, J. W. Teoria de la Naturaleza. Madrid: Oikos-Tau, 1993.

Como resultado, os trabalhadores pediram a Steiner que fundasse e dirigisse uma Escola para seus filhos. Emil Molt, apoiava e financiava a na concretização da ideia.

A Pedagogia Waldorf, criada em 1919 na Alemanha, está presente no mundo inteiro. Uma das principais características da Pedagogia Waldorf é o seu embasamento na concepção de desenvolvimento do ser humano introduzida pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner, partindo de uma concepção holística do homem, orientada a partir de pontos de vista antropológico, pedagógico, curricular e administrativo fundamentados na Antroposofia, uma ciência espiritual elaborada por Steiner. Nela o ser humano é apreendido em seu aspecto físico, anímico (psicoemocional) e espiritual, de acordo com as características de cada um e da sua faixa etária, buscando-se uma perfeita integração do corpo, da alma e do espírito, ou seja, entre o pensar, o sentir e o querer.

Parte da hipótese de que o ser humano não está determinado exclusivamente pela herança e pelo ambiente, mas também pela resposta que do seu interior é capaz de realizar, em forma única e pessoal, a respeito das impressões que recebe do mundo. O homem é concebido como tendo uma existência material e transitória, já que, nessa existência, encontra possibilidades de desenvolver uma identidade espiritual própria e autônoma, pois

que o ser humano não nasce com todas as suas aptidões desenvolvidas, sendo portador de um potencial de predisposições e capacidades que, ao longo de sua vida, lutam por desenvolver-se. O processo pedagógico, através do ensino, atuando durante o desenvolvimento desse ser humano, procura dar as condições para quem o vivencia de poder vir a definir sua própria vida. É claro, que esse objetivo para o processo pedagógico pressupõe um currículo concebido de forma diferente do currículo tradicional.[6]

O PAPEL DO PROFESSOR ALFABETIZADOR E A BRINCADEIRA

A alfabetização é uma etapa muito importante em nossa vida, é nesse processo que descobrimos o mundo das letras e da leitura. Um processo bem elaborado, com objetivos e metodologias adequadas pode ter resultados futuros que definem a vida e o prazer pelas letras em muitas pessoas, portanto, os profissionais docentes, deste ponto de vista, são considerados como atores importantes de incentivo e mediação na vida de seus alunos, pois, os mesmos possuem a responsabilidade de se qualificarem, refletirem e aplicarem metodologias eficientes, respeitando o contexto e os conhecimentos prévios dos alunos.

[6] Lanz, Rudolf,1915-1998.A pedagogia waldorf : caminho para um ensino mais humano.10. ed.-São Paulo : antroposófica,2011

O professor tem também o papel de proporcionar o contato direto do aluno com o mundo da leitura, muitos de nossos alunos, não tem a oportunidade de entrar em contato com a leitura através da mediação de seus pais, por isso, o professor também assume esse papel. A leitura é uma alternativa pedagógica eficaz na construção do interesse da criança pelos estudos, pois, quando despertamos para a leitura no início da vida escolar, é grande a possibilidade de tornarmos adultos que adotam a leitura como hábito e em consequência, conhecemos as formas corretas de escrever, pronunciar e compreender textos.

O professor tem o papel de mediador cultural, isto é, ele está entre a criança e a cultura, com todos os conhecimentos, valores e procedimentos dos quais as novas gerações necessitam e desejam se apropriar para viver em nossa sociedade, necessita conhecer tanto o sujeito quanto o objeto de sua ação, isto é, a criança com a qual trabalha, os aspectos da cultura na qual pretende inseri-la e as características específicas do conhecimento que pretende ajudar a criança a construir, no caso, a linguagem escrita em toda a sua complexidade.

Sabemos que a familiaridade com um conhecimento só se adquire com seu uso constante. Assim, para o(a) professor(a) formar leitores e produtores de texto, é necessário que a escrita e a leitura sejam parte integrante de sua vida e,

sobretudo, que este tenha uma relação afetiva com essas atividades, realizando-as com prazer. É claro que, quanto mais ler e escrever, mais condições o(a) professor(a) terá para utilizar essas experiências ao ensinar seus alunos, mostrando a importância do uso desses conhecimentos na sua interação com o mundo e com as pessoas. Entretanto, como não basta gostar de crianças para ser um(a) bom(boa) professor(a), também não é suficiente apenas ler e escrever para alfabetizar letrando.

Para tal empreitada, o(a) professor(a) precisa, em primeiro lugar, conceber a língua escrita como objeto social que circula em nossa sociedade, atendendo às diferentes funções de acordo com as necessidades de sua utilização. Precisa entender, ainda, que o fato de a escola ter sido incumbida historicamente de ensiná-la não a torna um conhecimento escolar, ou seja, a língua escrita não deve ser aprendida/ensinada meramente para cumprir tarefas escolares. Assim, é fundamental que a leitura e a escrita sejam trazidas para o ambiente escolar pensadas como um objeto social, o que significa dizer que no processo de aprendizagem ela não deve ser dissociada de seus usos.[7]

[7] Artigo. A organização do trabalho pedagógico e o papel do professor, encontrado em http://sites.aticascipione.com.br/letramento/artigos.asp?id_artigo=7&num_pagina=2 Acesso em agosto de 2020.

No contexto histórico o professor tem uma empreitada que se renova e se torna reflexiva a vários anos, a partir dos anos 80, o pensamento de Jean Piaget ganhou inserção no Brasil e foi responsável por mudanças ocorridas na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), bem como nas políticas educacionais que haviam sido impostas pelo governo militar. Suas obras impulsionaram novas diretrizes e práticas pedagógicas já que, para ele, é fundamental que a educação ajuste-se às necessidades do indivíduo para quês e tenha um desenvolvimento livre, pleno e satisfatório.

Nesse novo contexto surge então a preocupação com a formação do professor, que é inadequada e acaba gerando conflito entre governo/escola/sociedade, que daí surge uma diretriz para a formação do professor.

Conforme afirma: Dolnikoff; Schuck; Nascimento; Sartório, 2007[8] :" É nessa estrutura educacional que se ajusta a teoria do professor reflexivo, o professor que acompanha sistematicamente a sua prática e encontra alternativas para resolver os problemas cotidianos as práticas escolares. Ou seja, o professor deve refletir sobre as diversas atividades que ele

[8] DOLNIKOFF, M; SCHUCK, N; NASCIMENTO, J.P.; SARTÓRIO L.A.V. (2007). Uma reflexão histórica sobre a formação do professor In: NARDI, R.G.; LOPES. M.C.R; HANSEN, J.H. (Orgs.) Identidade docente: uma construção entre saberes e práticas.

desempenha no âmbito do universo escolar para dar respostas a cada situação inusitada.

Geraldi, Messias e Guerra (1995)[9] analisam que os professores, de acordo com o pensamento de Zeichner (1995), não podem figurar somente "como meros executores passivos de ideias concebidas em outra parte", a experiência docente é rica e pobre, de maneira significativa, contribuir na construção de diretrizes educacionais.

Como forma de abrir espaços para esta reflexão do professore implantado espaços de formação continuada - ATPC (antigo HTPC) na escola, cursos em parcerias com outras instituições particulares e públicas e, hoje, cursos fornecidos por meio da internet e outras tecnologias, como a videoconferência, por exemplo – o professor esta, pouco a pouco, assumindo novamente o lugar de conhecedor de sua prática e está pesquisando essa realidade – fazendo curso de pós-graduação lato e strictu sensu.

Dickel (1998)[10] analisa que os professores "produzem em suas práticas, uma riqueza de

[9] GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (1998) Trajetória de um trabalho coletivo: apontamentos para uma epistemologia da prática. In: Idem, (Orgs.) Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras.

[10] DICKEL, A.; (1998) – pesquisa em Educação: conceito, políticas e práticas. In: Geraldi, C.M.G.; Fiorentini, D.; Pereira. E.M.A. (orgs.) Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras.

conhecimento que precisa ser, juntamente coma s suas experiências, assumida como ponto de partida de qualquer processo de aperfeiçoamento de seu trabalho e de mudança na escola" (p.41)

Segundo Tardif,[11] "parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros." (TARDIF, 2005, p. 31). Para esse autor, o saber do professor vem de diversos contextos sociais como, por exemplo, os grupos familiares, diversas instituições e grupos diversos. Entretanto, a relação do professor com os saberes não se reduz apenas a uma função de transmissão de conteúdos e conhecimentos já constituídos. Para Tardif (2005), o saber docente por ser definido como saber plural, em sua prática emprega-se, no entanto, vários saberes como os saberes de formação profissional, (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes de formação profissional são aqueles que o professor adquire através do conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, nesse sentido, esses conhecimentos se transformam em saberes de formação científica ou erudita, que incorporada a prática docente, poderá se transformar em prática

[11] TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

científica ou em tecnologia da aprendizagem. Isso acontece através da formação inicial ou contínua dos professores, pois é no “decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação”. (TARDIF, 2005, p. 37). O autor aborda ainda sobre os saberes pedagógicos que são provenientes das reflexões sobre a prática educativa, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Além dos saberes da formação profissional, os professores incorporam na sua prática docente, saberes disciplinares que se integram a sua prática também através da formação inicial e continuada, através das diversas disciplinas oferecidas pelas instituições de ensino, como, por exemplo, a Literatura, a Matemática, a História e muitas outras. Essas disciplinas, segundo o autor, emergem da tradição cultural e de grupos sociais produtores de saberes sociais. Sobre os saberes curriculares, diz o autor que:

O professor, como principal responsável pela organização das situações de aprendizagem, deve saber o valor da brincadeira para o desenvolvimento do aluno. Cabe a ele oferecer um espaço que mescle brincadeira com as aulas cotidianas, um ambiente favorável à aprendizagem escolar e que proporcione alegria, prazer, movimento e solidariedade no ato de brincar.

O educador não precisa ensinar a criança a brincar, pois este é um ato que acontece espontaneamente, mas sim planejar e organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada, propiciando às crianças a possibilidade de escolher os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar. Dessa maneira, poderão elaborar de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais (RCNEI, 1998, p. 29).[12]

> A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o " não – brincar ". Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe ofereceu o conteúdo a realizar-se. Neste sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhe novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação

[12] MEC. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília : 1998.

> transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

Na escola é possível o professor se soltar e trabalhar os jogos como forma de difundir os conteúdos. Para isso, entendo ser necessário a vivência, a percepção e o sentido, ou seja, o educador precisa selecionar situações importantes dentro da vivência em sala de aula; perceber o que sentiu como sentiu e de que forma isso influencia o processo de aprendizagem; além de compreender que no vivenciar, no brincar, a criança é mais espontânea. "Sem dúvida, os conteúdos podem ser trabalhados com o uso do jogo. A criança pode trabalhar ou fixar um conteúdo com a atividade lúdica. Mas, para isso, o jogo é uma das estratégias e não a única"

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o lúdico é ao mesmo tempo estratégia e ação, pois implica em diferentes formas de relação do sujeito (a criança) com o objeto (a realidade – o outro, o meio), capaz de conduzir o desenvolvimento e a transformação dos envolvidos no processo educativo. A atual sociedade orgulha-se do progresso científico e tecnológico, no entanto, despreza o progresso humano, que também é gerado a partir da Educação. No Universo infantil, o lúdico aponta como resgate e possibilidade de

desenvolver, de forma prazerosa, integralmente esse ser humano, num contexto pedagógico.

O brincar também pode promover a construção do conhecimento, pois o brinquedo apresenta uma função social, uma vez que permite o processo de apreensão, análise, síntese, expressão e comunicação da criança sobre si mesma e o mundo que a rodeia, criando um sentimento e uma identidade pessoal e social, de pertencer e interagir em uma determinada realidade, evoluindo progressivamente da auto esfera (egocentrismo) à microesfera (socialização)

Além da interação, a brincadeira, o brinquedo e o jogo proporcionam, são fundamentais como mecanismo para desenvolver a memória, a linguagem, a atenção, a percepção, a criatividade e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem. Brincando e jogando a criança terá oportunidade de desenvolver capacidades indispensáveis a sua futura atuação profissional, tais como atenção, afetividade, o hábito de concentrar-se, dentre outras habilidades. Nessa perspectiva, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos vêm contribuir de forma significativa para o importante desenvolvimento das estruturas psicológicas e cognitivas do aluno.

Portanto, a introdução de jogos e atividades lúdicas no cotidiano escolar é muito importante, devido à influência que os mesmos exercem frente

aos alunos, pois quando eles estão envolvidos emocionalmente na ação, torna-se mais fácil e dinâmico o processo de ensino e aprendizagem.

Educar é acima de tudo a inter-relação entre os sentimentos, os afetos e a construção do conhecimento. Segundo este processo educativo, a afetividade ganha destaque, pois acreditamos que a interação afetiva ajuda mais a compreender e modificar o raciocínio do aluno. E muitos educadores têm a concepção que se aprende através da repetição, não tendo criatividade e nem vontade de tornar a aula mais alegre e interessante, fazendo com que os alunos mantenham distantes, perdendo com isso a afetividade e o carinho que são necessários para a educação.

A criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de aproximar o sujeito e a ludicidade em parceria com professor-aluno, ajuda a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. E quando o educador dá ênfase às metodologias que alicerçam as atividades lúdicas, percebe-se um maior encantamento do aluno, pois se aprende brincando.

Assim, a ludicidade tem conquistado um espaço na educação infantil. O brinquedo é a essência da infância e permite um trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento da criança. Ela estabelece com o

brinquedo uma relação natural e consegue extravasar suas angústias e entusiasmos, suas alegrias e tristezas, suas agressividades e passividades.

Ao assumir a função lúdica e educativa, a brincadeira propicia diversão, prazer, potencializa a exploração e a construção do conhecimento. Brincar é uma experiência fundamental para qualquer idade, principalmente para as crianças da Educação Infantil.

Dessa forma, a brincadeira já não deve ser mais atividade utilizada pelo professor apenas para recrear as crianças, mas como atividade em si mesma, que faça parte do plano de aula da escola. Pois, de acordo com Vygotsky (1998) é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. Porque ela transfere para o mesmo sua imaginação e, além disso, cria seu imaginário do mundo de faz de conta.

Portanto, cabe ao educador criar um ambiente que reúna os elementos de motivação para as crianças. Criar atividades que proporcionam conceitos que preparam para a leitura, para os números, conceitos de lógica que envolve classificação, ordenação, dentre outros. Motivar os alunos a trabalhar em equipe na resolução de problemas, aprendendo assim expressar seus próprios pontos de vista em relação ao outro.

O primeiro passo para se trazer o lúdico, a brincadeira para dentro da escola, é o resgate da infância dos próprios educadores, a memória. "Do que brincavam, como brincavam, lembrarem-se de uma figura especial. É um momento de humanizar as relações, de resgatar o sentimento e lembrar como eles eram e o que sentiam quando viviam o momento que as crianças, seus alunos, estão vivendo agora. Todo mundo foi criança e teve essa vivência.

O problema da utilização do jogo na escola, está no fato dele ser usado apenas como instrumento pedagógico e não como uma linguagem através da qual o professor pode ter informações da criança. No "Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil" está incluída na lei a importância de brincar e levar a arte para dentro da educação infantil. "Há o movimento pela formação dos professores, que precisam ser capacitados e se soltar dentro do lúdico".

Conclui-se que o aspecto lúdico voltado para as crianças facilita a aprendizagem e o desenvolvimento integral nos aspectos físico, social, cultural, afetivo e cognitivo. Enfim, desenvolve o indivíduo como um todo, sendo assim, a educação infantil deve considerar o lúdico como parceiro e utilizá-lo amplamente para atuar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

A ressignificação do brincar nas instituições de Educação Infantil, sobretudo por parte dos professores, requer estudo e compreensão de que sua intervenção na brincadeira é necessária. Essa intervenção tem de ser pautada na observação das brincadeiras infantis, visando oferecer material adequado e espaço que permita o enriquecimento das competências imaginativas. O brincar deve ser planejado concomitantemente com as outras áreas, pela articulação de temas e projetos que permitam registrar toda a evolução das brincadeiras, bem como aspectos relevantes de linguagem, socialização, atenção e envolvimento pessoal que dão pistas com relação ao ambiente sociocultural no qual a criança está inserida. Pois, como afirma Henri Wallon “a estruturação do ambiente escolar, fruto do planejamento, deve conter uma reflexão sobre as oportunidades de interações sociais oferecidas definindo, por exemplo, se serão realizadas individual ou coletivamente (…) lembrando que a escola, ao possibilitar uma vivência social diferente do grupo familiar, desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**. Petrópolis: Vozes, 1972.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**.10. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BIBIANO, Bianca. **Por que brincar é importante para as crianças pequenas**. Revisa Nova Escola. Encontrado em: http://acervo.novaescola.org.br/educacao-infantil/4-a-6-anos/brincar-importante-criancas-pequenas-612994.shtml. Acessado em setembro de 2016

BORBA, Â. M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.** In: BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed.

BRASIL, **Estatuto da Criança e Adolescente**, Congresso Nacional 13 de julho de 1990.

_____, **Lei nº 12.852,** de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE.

_____, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. **PCN** – Língua Portuguesa. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília. 1997 CÒCCO, Maria Fernandes e HAILER, Marco Antônio. Didática da alfabetização: decifrar o mundo. São Paulo: FTD, 1996. P.51-84.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial **curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, volume: 1 e 2.

BROUGÉRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Revisão Técnica e Versão Brasileira adaptada por Wajskop, Gisela- São Paulo: Cortez, 1995.Coleção questões da nossa época.

DICKEL, A.; (1998) **– pesquisa em Educação: conceito, políticas e práticas**. In: Geraldi, C.M.G.; Fiorentini, D.; Pereira. E.M.A. (orgs.) Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras.

DOLNIKOFF, M; SCHUCK, N; NASCIMENTO, J.P.; SARTÓRIO L.A.V. (2007). **Uma reflexão histórica sobre a formação do professor** In: NARDI, R.G.; LOPES. M.C.R; HANSEN, J.H. (Orgs.) Identidade docente: uma construção entre saberes e práticas.

FANTACHOLI, Fabiane das Neves. **A Importância do Brincar na Educação Infantil**. Artigo elaborado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado/bacharel em Pedagogia. Centro Universitário de Maringá –CESUMAR, Maringá – Paraná, Novembro de 2009.

FRADE, I. C. A. **Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos**. In: SILVA, Ezequiel

Theodoro (org.). Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção educação contemporânea).

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – O resgate do jogo infantil**. – São Paulo: Moderna, 1996.

FERREIRA, Rosalina Gomes. **A importância de Brincar na Educação Infantil**. Artigos WEB. Encontrado em: http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-de-brincar-na-educacao-infantil/11903/. Acesso em agosto de 2020.

GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.A. (1998) **Trajetória de um trabalho coletivo: apontamentos para uma epistemologia da prática**. In: Idem, (Orgs.) Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras.

MEC. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília : 1998.

MELO, Luciana; VALLE, Elizabeth. **O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil**. Psicologia Argumento, Curitiba, v. 23, n. 40, p. 43-48, jan./mar. 2005.

MOYLE S, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre. Artmed, 2002.

GÓES, M. C. **A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. Educação e Sociedade**. Campinas, Unicamp, 2008.

GOETHE, J. W. **Teoria de la Naturaleza.** Madrid: Oikos-Tau, 1993.

Lanz, Rudolf,1915-1998 .**A pedagogia waldorf** : caminho para um ensino mais humano.10. ed.-São Paulo : antroposófica,2011

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Prodil, 1994.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. Educação infantil: muitos olhares. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1990.

OLIVEIRA, Carolina de; RODRIGUES, Darlene Soares; **A influência da brincadeira e do jogo na idade pré-escolar**. Alunos do terceiro semestre de Pedagogia das Faculdades Integradas do Vale do Ribeira –SCELISUL. Trabalho orientado pela professora Ms. Flávia da Silva Ferreira Asbahr, na disciplina Psicologia da Educação III.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.Leia mais em: http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-de-brincar-na-educacao-infantil/11903/#ixzz4OthWdxiA. Acesso em agosto de 2020.

SAMPAIO. Aryadne Gabrielle. **A importância do brincar e do lúdico no processo de alfabetização**. 10ª Mostra Acadêmica UNIMEP

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador.** 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

SEVERINO, A. J**. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares**. ANDE, Ano 10, n° 17, 1991.

Silva, Aline Fernandes Felix, SANTOS, Ellen Costa Machado do. **A Importância do Brincar na Educação Infantil**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ. Encontrado em: http://www.ufrrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafios-cotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf. Acessado em agosto de 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

WAJSKOP, Gisela. Brincar na pré-escola. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARTIGOS

ALMEIDA. Vanessa Correia de.; FARAGO. Alessandra Correa **A importância do letramento nas séries inicias** encontrado em http://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014074426.pdf. Vanessa Fulanete de Almeida Graduação - Centro Universitário UNIFAFIBE - Bebedouro – SP vanessa_fulaneti@hotmail.com. Alessandra Correa Farago Centro Universitário UNIFAFIBE - Bebedouro-SP; farago@unifafibe.br. Acesso em agosto de 2020.

SOARES, Magda. Doutora em Educação**. O que é letramento**, 29/08/2003. Diário na escola. Diário do grande ABC, encontrado em http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf. Acesso em agosto de 2020.

SOARES, M. Novas Práticas de Leitura e Escrita: **Letramento na Cibercultura**.EducaçãoeSociedadeCampinas,v.23, n.81,dez.2002.Disponívelem:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14132478200600 0300006&lang=pt>. Acesso em agosto de 2020.

SOARES. Jiane Martins. (Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em docência de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e Administração Educacional pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá - IESAP; Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Meta de Macapá), **A importância do lúdico na alfabetização infantil**.

Encontrado em http://www.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/diario/ARTIGO%20JIANE%20JOGO1.pdf Acesso em agosto de 2020.

Artigo Educar para crescer. STOCCO. Gabriela. **A importância da arte para as crianças pequenas**. Encontrado em: http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/importancia-arte-criancas-pequenas-844821.shtml. Acesso em agosto e 2020.

Artigo Ebah. MARLIZA. Zaira. **A Alfabetização Visual Educando Olhares**. Encontrado em http://www.ebah.com.br/content/ABAAAAf6UAG/a-alfabetizacao-visual-educando-olhares. Acesso em agosto de 2020.

Artigo. **A importância do Ensino de Arte nas escolas**. Encontrado em http://artecomentada.blogspot.com.br/2012/03/importancia-da-alfabetizacao-midiatica.html. Acesso em agosto de 2020..

Artigo. **A organização do trabalho pedagógico e o papel do professor**, encontrado em http://sites.aticascipione.com.br/letramento/artigos.asp?id_artigo=7&num_pagina=2

Artigo **A Importância do Brincar na Educação Infantil**. Encontrado em: http://monografias.brasilescola.uol.com.br/educacao

/a-importancia-brincar-na-educacao-infantil.htm#capitulo_1 Acesso em agosto de 2020.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE DEFICIENTE INTELECTUAL NO ENSINO REGULAR

Luana dos Santos Gomes Marianno

INTRODUÇÃO

A necessidade de refletir sobre a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares é importante para analisar as dificuldades, os interesses e o preparo que os profissionais que atuam com esse público e o papel dos familiares para o incentivo a permanecer nas escolas.

Assim, refletir sobre as práticas de alfabetização e letramento nas instituições de ensino, buscando a inclusão e o direito a aprendizagem.

CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização é considerada um processo permanente e continuo que resulta na aquisição da leitura e escrita desenvolvendo a oralidade. A alfabetização seria um processo de representação da fala para a escrita.

> De acordo com Ferreiro (1992,p.12) “a invenção da escrita foi um processo histórico de

> constituição de sistema de representação, não um processo de codificação" , isso quer dizer uma nova forma de representar a oralidade e assim converter-se em apropriação de uma nova forma e conhecimento. Porém se a aprendizagem da língua escrita é adquirida como compreensão do modo de construção de um sistema de representação, "[...] [o fato de se] falar adequadamente e [se fazer] todas discriminações perceptivas [...] não resolve o problema central compreender a natureza desse sistema de representação" (FERREIRO 1992 p.14-15).

Portanto, a escrita é um código, e a sua aprendizagem se dá de acordo com as técnicas, com isso o letramento tem como objetivo na história da sociedade padronizar um sistema de escrita para o registro na sociedade.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E A INCLUSÃO

Deficiência intelectual é quando o funcionamento intelectual do indivíduo é significativamente inferior à média, com limitações associada a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como comunicação, cuidado

pessoal, habilidade escolares, saúde, segurança, lazer e trabalho.

Atualmente os testes que são usados na avaliação do nível de inteligência é amplo e muito generalizado, mas ainda é utilizado para diagnosticar e atender pessoas com deficiência intelectual.

A inclusão é um movimento social mais amplo, que exige maior igualdade e mecanismo mais equitativo no acesso a bens e serviços. Associado a sociedade democrática que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial. Ela deve ser entendida como uma tentativa de atender às dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos que apresentem algumas deficiências tenham os mesmos direitos que os outros e que todos sejam cidadãos de direito nas escolas regulares, bem vindos e aceitos, formando parte da vida daquela comunidade.

A inclusão de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular vem sendo recomendado desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, mas o que se constata, muitas vezes, é uma pseudo inclusão, uma forma de excluir velada em que o aluno não é encaminhado para as classes especiais, mas também não aprende.

A ausência de aprendizado não existe a famigerada prova que reprova, mas a avaliação deve existir, devendo ser feito um portifólio com registro dos avanços do aluno.

Situação de pseudo inclusão acontece quando o aluno, embora presente em sala, não participa das mesmas atividades pedagógicas ou lúdicas de sua turma, sendo deixado à parte. É evidente o despreparo da escola para lidar com essas situações. Se os responsáveis pelo aluno deficientes não forem firmes em seus propósitos, acabam desistindo de lutar pelo direito legítimo à educação de qualidade, e a escola deixa de ser o lugar do conhecimento e do convívio para se tornar um mero passatempo.

> A condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo. A educação na área da deficiência intelectual deve atender às suas especificidades sem se desviar dos princípios básicos da educação proposta às demais pessoas. Assim sendo, os princípios inclusivistas apontam que elas devem frequentar desde cedo à escola, a qual deve valorizar, sobretudo, os acertos da criança, trabalhando sobre suas potencialidades para vencer as dificuldades (OLIVEIRA, 2008).

De fato, as práticas escolares convencionais não dão conta de atender à deficiência intelectual, em todas as suas manifestações, assim como não são adequadas às diferentes maneiras dos alunos com qualquer deficiência, abordarem e entenderem um conhecimento de acordo com suas capacidades. Essas práticas precisam ser urgentemente revistas, porque, no geral, elas são marcadas pelo conservadorismo, são excludentes e, conforme visto, inviáveis para os alunos que temos hoje nas escolas, em todos os seus níveis. Assim, de acordo com a proposta de uma educação inclusiva pode caracterizar- se como uma nova possibilidade de reorganização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que, para tornar-se inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, há de se pensar num novo projeto pedagógico: flexível, aberto e dinâmico. Projeto capaz de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas relações educativas, repensando o papel da escola e seus objetivos educacionais. (OLIVEIRA, 2004).

Sabemos que a inclusão não é apenas uma questão de direitos educacionais negados aos alunos com deficiência, mas as situações de exclusão a que esses alunos são submetidos demandam ações decisivas e urgentes e medidas drásticas, que as revertem radicalmente, especialmente quando se trata de alunos com deficiência intelectual.

São necessárias mudanças de concepções, posturas e atitudes por partes de educadores e do público em geral, que se traduzem na incorporação das diferenças de direitos, como atributos naturais da humanidade, no campo teórico prático e na assimilação de valores, princípios e metas a serem alcançadas.

Incluir significa aprender, reorganizar grupos e classes, promover interações entre alunos de um outro modo onde compartilhamos um mesmo todo, ainda que eventualmente em posições diferentes em funções complementaridade proporcionada pela diversidade.

TECNICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Pretende analisar com atua o profissional das escolas regulares com os alunos com deficiência intelectual no processo de incluir e com as práticas pedagógicas em relação a alfabetização atende em uma sala comum.

> A deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento. (MANTOAN; BATISTA, 2007, p.15)

A necessidade de adaptar o currículo e levar em consideração as características do aluno e ter um ativo no processo de construção de leitura e escrita.

“toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas...’’(DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais)

O educador tem que levar em conta o conhecimento imediato que os alunos possuem “zona de desenvolvimento proximal”, ou “zona de desenvolvimento imediato”, em Vygotsky (2001). Vygotsky (1998, p.112),, registrar a fala do aluno, para fazer um resgate no momento de mediação. No segundo momento o educador ira problematizar o conhecimento trazido pelo aluno e ampliar a comunicação[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.. E no último momento inserir o conteúdo adaptado para o aluno e alcançar o novo conhecimento a partir desse ponto o aluno fara uma reflexão, identificando e organizando seus

pensamentos vivenciando junto com as práticas d escrita.

O atendimento em diferentes espaços é essencial para o desenvolvimento global da pessoa com deficiência intelectual, esses são:

Escola (sala comum): Espaço educacional responsável pela saída da vida particular e familiar para o domínio público tem função social reguladora e formativa para os alunos. Por exemplo: embora a família possa acreditar que revidar as brigas é correto, que colocar um ovo em cima no toco chama chuva, etc... A escola cabe ensinar a compartilhar o saber, introduzir o aluno no mundo social, cultural e cientifico, ou seja, cabe a escola socializar o saber universal.

Atendimento Educacional Especializado: Tem por objetivo ampliar o ponto de partida e de chegada do aluno em relação ao seu conhecimento. Não se atém a solucionar os obstáculos da deficiência, mas criar outras formas de interação, de acessar o conhecimento particular e pessoal. É de caráter educacional, mas ao contrário da escola que trabalha o saber universal, o AEE trabalha com o saber particular do aluno, aquilo que traz de casa, de suas convicções visando propiciar uma relação com o saber diferente do que possui ampliar sua autonomia pessoal, garantir outras formas de acesso ao conhecimento (como por exemplo, através do

BRAILLE, LIBRAS, uso de tecnologia, uso de diferentes estratégias de pensamento, etc.)

Atendimento Clínico: Preocupam-se com os sintomas específicos, as patologias apresentadas em cada área, que são trabalhados de maneira a superar ou reabilitar o indivíduo nas manifestações que ocorrem. Exemplo: o fonoaudiólogo trabalhará com a dificuldade de linguagem expressiva ou receptiva, melhorando a condição da pessoa neste aspecto, o fisioterapeuta buscará, por exemplo, melhorar os movimentos perdidos, etc.

O planejamento é o fio condutor do processo ensino-aprendizagem. É nele que os objetivos são articulado às estratégias, ou seja, é por meio dele que as práticas educacionais tornam-se adequadas às reais necessidades dos alunos. Isso não significa dizer que o planejamento é algo estanque, fechado e completo, pelo contrário, conforme a exposição de Fusari (2004) "

É importante o profissional que atua com esse público a análise da sua prática em sala de aula, modificando o planejamento quando necessário , buscando reajustá-lo de forma a atender às necessidades educacionais dos alunos, para essa tomada de consciência é necessário questionar-se:

• Por que será que o aluno não construiu o conhecimento quando eu utilizei este método específico?

• Quais foram os processos mentais que ele utilizou para chegar a determinada resposta?

• O que ele já sabe a respeito desse conhecimento?

• O que ele ainda não sabe, mas está em vias de aprender?

• Que outras estratégias educacionais eu posso utilizar para mediar à construção desse conhecimento.

Assim sendo, o professor deverá explorar todos os canais de conhecimento da criança, sua experiência com o mundo, suas formas de interação e suas maneiras particulares de aprender, sendo um observador, apoiado pela equipe pedagógica da escola que deve possibilitar recursos para melhor organização das condições em que se ensina. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, consubstanciada na Resolução CNE/CP nº. 02/2001 enfatiza a importância da avaliação do processo de ensino e aprendizagem para a identificação das necessidades educacionais especiais. Assim, na área da deficiência intelectual este processo deve nos permitir “conhecer as possibilidades e limitações da pessoa com deficiência mental para, com ela, captar os indícios, os sinais que nos dá sobre seu processo evolutivo e pelo qual ela se aproxima da resolução de suas dificuldades” (PADILHA, 2001, p.177).

> Glat, (2004) afirma que: Não há dúvida que a necessidade de cuidado maior imposta por sua condição restringe e transforma, em maior ou menor grau, a vida de todos os que lhes são próximos. No entanto, é importante que atenção que lhe é dada seja no sentido de estimular e incentivar ao máximo sua autonomia e crescimento, para que ele possa aprender a melhor lidar com suas dificuldades.

Vale a investigação das melhores estratégias para o desenvolvimento do aluno.

O jogo como estratégia de ensino segundo os PCNs ([200-], p. 56) o jogo oferece o estímulo e o ambiente propício que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica e prazerosa e participativa, de relacionar –se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos.

A utilização do computador como ferramenta de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual Pode utilizar o computador através de um viés mais

mecânico, no qual o computador irá transmitir as informações para o aluno. Os softwares nessa perspectiva são sistemas nos quais o aluno interage diretamente com o computador. Nessa concepção, o computador „ensina‟ ao aluno como ocorre nos métodos tradicionais de ensino (SCHLÜNZEN, 2000). Esses softwares não deixam explícito o caminho percorrido pelo aluno para alcançar suas respostas, por isso o professor precisa estar atento aos passos da exploração do aluno para que possa descobrir o que ele está pensando, sendo, então, capaz de questioná-lo e levá-lo a reflexões sobre o seu fazer. Encontramos no mercado uma gama variada de programas de computador destinados ao uso educacional, considerados softwares fechados. São construídos tendo como alicerce um conceito acabado de conhecimento, e por isso apresentam o conteúdo que deve ser ensinado conforme o pensamento de quem o criou e têm como objetivo instruir o aluno sobre determinado assunto. Valente (1991) cita como alguns exemplos os jogos de exercício e prática que têm como objetivo o desenvolvimento da memorização e da repetição de conteúdos, por isso são usados basicamente para a revisão da matéria trabalhada em sala de aula e os jogos educacionais, que se constituem como uma maneira divertida de aprender, no entanto apresentam o risco de os aspectos competitivos que os mesmos envolvem se sobressaírem aos aspectos pedagógicos da utilização de tais programas.

De acordo com o RIVED (Rede Interativa Virtual de Educação), um programa da Secretaria de Educação a Distância – SEED do Ministério da Educação, um objeto de aprendizagem é qualquer recurso digital com conteúdo pedagógico que possa ser reutilizado para dar suporte ao aprendizado. Os objetos de aprendizagem produzidos pelo RIVED são atividades multimídia, interativas, na forma de animações e simulações. A ideia principal é que o aluno, através de atividades onde ele pode escolher as alternativas, possa, ludicamente e em pequenas doses, explorar fenômenos da natureza. Esses fenômenos que podem lhe parecer inusitados, abstratos e difíceis, acabam sendo, muitas vezes, do seu próprio cotidiano. O objetivo então dos OAs é despertar a curiosidade do aluno e ajudá-lo a compreender e relacionar conceitos, experimentar e interpretar situações, enfim, construir o conhecimento, através de um programa amigável e visual atraente. Utilizar um Objeto de Aprendizagem é quase um aprender brincando, onde não se tem medo de errar, porque o usuário pode testar e tentar as alternativas tantas vezes que quiser.

Considerações Finais

As dificuldades de se aprender estão muitas das vezes não estão relacionadas ao crescimento cognitivo, porém, esse é um pensamento errôneo, pois a falta de ferramentas (metodologias) adequadas para seu aprendizado. Atualmente se discute em

educação para todos, mas a dificuldade na construção do conhecimento e a sua prática social se associa em assegurar e permanecer nas escolas.

Dar o direito ao aluno com deficiência intelectual a permanecer na escola e oferecer não somente o ler e escrever, mais também evolução nas funções psíquicas, pois ele tem a capacidade de aprender quando as escolas asseguram seus direitos.

Levar informação à sociedade e, principalmente, aos educadores em sua formação, para que sejam agentes viabilizadores da inclusão na escola e na sociedade, é fundamental para a extinção do preconceito, que não se extingue de imediato somente com a informação, mas promove a tomada de consciência das pessoas para efetivar a autêntica inclusão social.

Para viabilizar a inclusão, é necessária que o professor procure se informar a respeito dos conceitos, das restrições, das dificuldades e das possibilidades dos portadores da síndrome.

Mesmo depois de quase duas décadas da promulgação da Constituição, que prevê “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”, alguns diretores e professores acreditam que estudantes com deficiência intelectuais não conseguem aprender e, em classes, devem apenas brincar ou passar o tempo.

A luta por uma sociedade inclusiva passa pela derrubada de mitos, preconceitos e inverdades que ainda permeiam a questão da deficiência. É necessário que se compreenda, por exemplo, que deficiência não é doença e que síndromes de origem genética não são contagiosas.

Nas escolas inclusivas, as crianças com deficiência intelectual ganham muito, pois são estimuladas constantemente a avançar e as demais aprendem a respeitar os colegas. Os pais das crianças que não são portadores de síndrome têm a oportunidade de aprender com os filhos um comportamento solidário e cidadão.

Referências

SHIMAZAKI, E. M.; MORI, N. N. R. Alfabetização de alunos com retardo mental: uma alternativa interdisciplinar. In: Marquezini, M. C, et al (orgs). **Perspectiva multidisciplinar em Educação Especial**. Londrina, 1998, v.1, p. 55-58.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **A educação do deficiente no Brasil** – dos primórdios até o século XXI. Campinas: Autores associados, 2004.

GOYOS, A. C. N.; FREIRE, A. A. F. Programando ensino informatizado para indivíduos deficientes mentais. In: MANZINI, E. J. (org) **Educação**

Especial: temas atuais. Marília:UNESP, v. 1, p. 57-73, 2000.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 35, nº 124, p. 11-32, 2005

SOUZA, Carolina de. **A visão do educador especial acerca da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**, [S.l.], ano 3, n. 39, 2003. ISSN 16788419. Disponível em: <http://www.partes.com.br/ed39/emquestão.asp>. Acesso em: abr. 2011.

VARGAS, Josiane de Souza. **Adaptações curriculares e processos inclusivos na educação infantil**. 2009. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17908/000726077.pdf?sequence=1>. Acesso em 07 nov. 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. In: GOMES, Adriana L. Limaverde Gomes... [et al.] Deficiência Mental. São Paulo : MEC/SEESP, 2007. (Série Atendimento educacional especializado)

FIGUEIREDO, R.V. e GOMES, A. L. A emergência da leitura e escrita em alunos com deficiência mental. In: BRASIL. **Ministério da Educação. Atendimento Educacional Especializado. Deficiência Mental**. Brasília, MEC/ SEESP/SEED, 2007

BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1999.

_____. **Ministério da Educação. Sala de Recursos Multifuncionais: Espaços para Atendimento Educacional 3 Especializado**. Brasília: Secretaria de Educação Especial. 2006.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. **Da educação segregada à educação inclusiva: uma reflexão sobre os paradigmas atuais no contexto da educação especial brasileira. Inclusão** – Revista da Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. p. 35 – 39.

DANÇA EDUCATIVA

Luciana Honório Santana

O que seria a dança educativa? Seria uma proposta de dança a ser trabalhada na escola, uma dança que educa e ao mesmo tempo faz com que o aluno se torne mais criativo e explore a sua movimentação.

Para Laban (1990)

> *"A criança e o adolescente deveriam ter a possibilidade de explorar, conhecer, sentir e expressar sua subjetividade enquanto dançavam como defendiam os dançarinos modernos de seu tempo".*

Esse conteúdo seria então o mesmo que uma "dança criativa", que em justificativas educacionais, seria a necessidade de uma educação do ser integral, completo e total. Associada também como a expressão corporal à dança educativa não é um privilégio dos dançarinos, nela não existe exclusão, as aulas técnicas e de repertório de dança não fazem parte do conteúdo.

Artigo I. A dança educativa permite que o indivíduo descubra seu vocabulário pessoal de

movimento, sinta seu organismo fluir harmonicamente com a natureza primitiva do homem. Outros nomes se definem também nessa nova proposta de dança de Laban como: “livre expressão”, “movimento natural”, “dança espontânea”, “dança criativa” e etc, pois melhor delineia suas propostas e objetivos.

Ela proporciona a autonomia do sujeito, sua expressão interior e emoção humana, criação artística e educacional, faz com que o aluno exponha sua experiência interior, aliadas a imaginação, sempre com o foco na importância do pensamento educacional.

Relacionando a dança educativa com o a Educação Infantil vemos que a personalidade da criança está sendo formada nessa fase de sua vida e de encontro a ela podemos associar a dança como um ponto positivo para sua construção.

O brincar está contemplado na nossa legislação:

> A Lei Federal 8069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente, capítulo II, artigo16 que diz o seguinte no inciso IV- Brincar, praticar esportes e divertir-se. Nota-se que o documento sugere que toda criança deve desfrutar de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação. Ficando toda pessoa, em especial pais e professores, responsáveis em

> promover o exercício desse direito. (MODESTO e RUBIO, 2014, p. 3)

Tendo como tema a importância da música na formação da criança nos anos iniciais de escolarização, esta pesquisa começa levantando uma questão que é muito importante para sua própria construção e compreensão: O que é música?

Nicole Jeandot, pedagoga, pesquisadora e educadora musical francesa, erradicada no Brasil, desde 1960, em sua obra mais conhecida _ “Explorando o Universo da Música”, de 2001, diz que é muito difícil definir o que seja música.

A educadora afirma que inúmeros estudiosos e pesquisadores têm investigado o significado da arte musical, chegando a conclusões nem sempre unânimes.

Segundo Geraldo Mattos, em seu Dicionário Júnior da Língua Portuguesa, Música é a arte de combinar os sons para serem tocados ou cantados, ou o conjunto de sons combinados para serem tocados ou cantados.

Segundo ele, Música pode ser o conjunto de sons vocais ou instrumentais, ordenados harmoniosamente segundo determinadas regras de estrutura e de continuidade, também pode ser a Arte de expressar-se através de dessa combinação harmoniosa de sons, entre as outras definições apresentadas para o vocábulo, música pode ser a

interpretação de uma composição musical; a partitura ou notação escrita de uma composição musical ou a peça musical, composta ou executada, acompanhada ou não, de letra.

A última definição apresentada diz que a Música é uma sequência de sons agradáveis de ouvir, uma melodia com harmonia ou musicalidade.

Assim, acordar numa madrugada de primavera e poder ouvir um sabiá cantando em meio às arvores da pracinha próxima à sua casa, é uma ótima oportunidade de apreciar uma bela Música, sem instrumentos, composições ou partituras, desempenhadas por um dos melhores cantores da Natureza, sem custos e capaz de tornar suas manhãs muito mais agradáveis.

O professor, escritor e compositor paulista Martins Ferreira, autor de “Como Usar a Música em Sala de Aula” afirma que a Música, além da arte de combinar os sons é uma maneira de exprimir-se e interagir com o outro, e assim deve ser compreendida. Ele diz que é bastante raro encontrar no mundo alguma pessoa que não aprecie algum som, seja ele originado da natureza, como o canto de um pássaro, seja ele produzido pelo ser humano, como uma canção qualquer.

Declara que, indo a extremos, há mesmo quem chegue a afirmar que o som do mar, com as ondas batendo umas nas outras, na areia da praia ou

nas rochas, ou até mesmo o som de uma motocicleta podem soar como “verdadeira música” em seus ouvidos.

Voltando ao trabalho de Nicole Jeandot, ela questiona se a Música seria uma linguagem ou uma manifestação artística que nos atinge profundamente, numa esfera em que a razão e o raciocínio lógico talvez não penetrem.

Segundo ela, o conceito de Música varia de cultura para cultura e, embora a linguagem verbal seja um meio de comunicação, ela não é universal, já que cada povo tem sua própria maneira de expressão pela palavra, motivando a existência de milhares de idiomas no mundo. Já a Música é uma linguagem universal, com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de tocar e de organizar os sons.

A professora defende que a receptividade à Música é um fenômeno corporal, e logo ao nascer, a criança entra em contato com o universo sonoro que está a seu redor: sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos que a cercam. Assim, sua relação com a Música é imediata, seja por meio do acalanto da mãe e de seu canto e o canto de outras pessoas, seja através de aparelhos sonoros de sua casa. Ela cita que, em todas as civilizações costuma-se acalentar os bebês com cantos e movimentos e a criança já toma contato com um dos elementos fundamentais da

Música: o ritmo, através das pulsações do coração de sua mãe.

Segundo Jeandot nos fala que, ainda antes de começarem a falar, podemos ver os bebês cantarem, gorjearem, experimentando os sons que podem ser produzidos com a boca. Ao observarmos uma criança pequena, podemos vê-la cantarolar um versinho, uma melodia, ou emitir algum som repetitivo e monótono, balançando-se de uma perna para a outra, ou para frente e para trás, como que reproduzindo o movimento de acalanto. Essa movimentação bilateral desempenha um importante papel em todos os meios de expressão que utilizam do ritmo, seja a Música, seja a linguagem verbal, seja a dança.

Segundo a autora, as crianças gostam de acompanhar as músicas com movimentos do corpo, tais como palmas, sapateados, danças, volteios de cabeça, mas, em um primeiro momento, é esse movimento bilateral que ela irá realizar. E é a partir dessa relação entre o gesto e o som que a criança _ ouvindo, cantando, imitando, dançando _ construirá seu conhecimento sobre música, percorrendo o mesmo caminho do homem primitivo na exploração e na descoberta dos sons. Há, assim, uma grande influência da Música sobre a criança e é por isso que os jogos ritmados, próprios dos primeiros anos de vida, devem ser trabalhados e incentivados na escola.

Jeandot afirma que Música é linguagem e, assim, devemos seguir, em relação à Música, o

mesmo processo que adotamos quanto à linguagem falada, ou seja, devemos expor a criança à linguagem musical e dialogar com ela sobre e por meio da Música.

O professor Martins Ferreira afirma que, constatado o poder de abrangência da Música, devemos perceber também o valor que o som organizado por nós, seres humanos, pode alcançar quando desejamos, por meio dele, exprimir algo a outra pessoa. E que, nos meandros de nossas expressões sonoras, encontra-se até a própria transmissão do saber às novas gerações, seja o som de que tipo for: é por meio do som de sua voz que a maioria dos professores, sacerdotes etc. comunica a seu interlocutor.

É evidente que a comunicação verbal é por excelência a primeira na escala comunicativa humana, também não é menos verdadeiro que, quando tem a Música como aliada, ganha força, entre outros motivos, pelo suporte e penetração mais intensas, que adquire a transmissão da mensagem original.

O autor defende que, muitas vezes, é mais eficaz perpetuar um pensamento transmitindo-o verbalmente pelo canto que pela escrita no papel, no papiro, no pergaminho ou na pedra, a História da humanidade prova isso.

O jogo no passado, já era visto como importante ferramenta de auxílio ao processo de educação das crianças. Infelizmente, hoje nossas crianças brincam cada vez menos, a vida corrida dos pais, a pressa do dia-a-dia, os medos e inseguranças da sociedade moderna são barreiras às brincadeiras.

Ao fim do curso e pensando no tema para o Trabalho de Conclusão do Curso, tive inúmeras ideias e optei por pesquisar sobre a importância do lúdico na aprendizagem, principalmente durante a infância.

São inúmeros os autores que se debruçaram sobre o assunto e continuam a estudar o tema. Este trabalho objetiva de forma ampla, refletir sobre a importância do lúdico na aprendizagem, principalmente durante a infância apresentando a visão de alguns teóricos sobre o assunto.

Para tanto se elegeu como objetivos específicos: discutir sobre a importância do lúdico para as crianças; apresentar as visões de Vygotsky, Froebel, Wallon e Piaget sobre a importância do brincar para a aprendizagem e; refletir sobre a necessidade do lúdico na educação

Diante dos objetivos acima descritos foram levantadas as seguintes hipóteses: acredita-se que através do lúdico as crianças realizam uma aprendizagem significativa; acredita-se que através de brincadeiras, as crianças desenvolvam o gosto pela matemática; supõe-se que nossas crianças

brincam cada vez menos e que esta situação interfere no desenvolvimento psíquico, social, cultural e moral delas e; acredita-se que como o brincar é fonte de pesquisa e interesse de diversos estudiosos, a visão deles possa ser valiosa como base para o trabalho pedagógico.

Após a leitura de livros e textos que explicavam sobre como proceder a uma pesquisa, optei pela pesquisa de cunho bibliográfico, baseando-se em artigos uma função igualmente importante que o ensino da arte tem a cumprir diz respeito à dimensão social das manifestações artísticas. A arte de cada cultura revela o modo de perceber, sentir e articular significados e valores que governam os diferentes tipos de relações entre os indivíduos na sociedade.

A arte solicita a visão, a escuta e os demais sentidos como portas de entrada para uma compreensão mais significativa das questões sociais. Essa forma de comunicação é rápida e eficaz, pois atinge o interlocutor por meio de uma síntese ausente na explicação dos fatos.

A arte também está presente na sociedade em profissões que são exercidas nos mais diferentes ramos de atividades; o conhecimento em artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos.

O conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo

na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível.

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida.

Isto vai exprimir também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. A família centrou-se em torno da criança.

O clima sentimental era agora completamente diferente mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo em que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola.

É verdade que essa escolarização, tão cheia de consequências para a formação do sentimento familiar, não foi imediatamente generalizada, ao contrário a extensão da escolaridade às meninas não se difundiria antes do século XVIII e início do XIX e no caso dos meninos, a escolarização estendeu-se primeiro à camada média da hierarquia social.

A criança tornou-se um elemento indispensável da vida cotidiana, e os adultos

passaram a se preocupar com sua educação, carreira e futuro, assim, desde o século XVIII, e até nossos dias, a infância tem sido estudada e priorizada, hoje possui diversos significados e sentidos.

Podemos delimitar a infância cronologicamente como sendo o período entre zero e doze anos de idade. Porém, somente isso seria muito vago, por tratar-se de um período onde inúmeras transformações físicas, psíquicas, sociais e culturais ocorrem. Assim, recorrendo a alguns teóricos, no capítulo seguinte, vamos apresentar algumas de suas visões sobre a infância e sobre a importância do brincar.

E de acordo com MARQUES (2001, p.83):

> *"A dança educativa em grande parte, possibilita um autodesenvolvimento da criança/ adolescente: autoexpressão, autoconhecimento, autoliberação, autocontrole, autoeducação, para que as personalidades dos alunos sejam trabalhadas".*

Em outras palavras, o aluno é principal foco desse trabalho, em que a educação é toda centrada na formação do futuro cidadão e caracteriza os princípios educacionais dessa modalidade que é a dança educativa.

Essa é a justificativa a para a inclusão da dança educativa como disciplina nos currículos

escolares da Educação Infantil, pois além de trazer inúmeros benefícios para a criança a proposta vai de acordo com a Linha de Educação para uma boa formação do futuro cidadão. Esta importante obra foi publicada em dez livros diferentes; quatro deles subdivididos em duas partes, totalizando catorze tomos, cada um tratando de um diferente tema: a introdução à obra, sete diferentes disciplinas e seis temas transversais

Ainda, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, no Brasil, o ensino de Arte é identificado pela visão humanista e filosófica que demarcou as tendências tradicionalista e escolanovista. Embora ambas se contraponham em proposições, métodos e entendimento dos papéis do professor e do aluno, ficam evidentes as influências que exerceram nas ações escolares de Arte. Essas tendências vigoraram desde o início do século e ainda hoje participam das escolhas pedagógicas e estéticas de professores de Arte.

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes. Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo

uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos.

O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos.

Em Música, a tendência tradicionalista teve seu representante máximo no Canto Orfeônico, projeto preparado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, na década de 30. Esse projeto constitui referência importante por ter pretendido levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo o País.

O Canto Orfeônico difundia ideias de coletividade e civismo, princípios condizentes com o momento político de então.

Entre outras questões, o projeto Villa-Lobos esbarrou em dificuldades práticas na orientação de professores e acabou transformando a aula de música numa teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical com a memorização de peças orfeônicas, que, refletindo a

época, eram de caráter folclórico, cívico e de exaltação.

Depois de cerca de trinta anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60.

Com a Educação Musical, incorporaram-se nas escolas também os novos métodos que estavam sendo disseminados na Europa, contrapondo-se ao Canto Orfeônico, passa a existir no ensino de música um outro enfoque, quando a música pode ser sentida, tocada, dançada, além de cantada. Utilizando jogos, instrumentos de percussão, rodas e brincadeiras buscava-se um desenvolvimento auditivo, rítmico, a expressão corporal e a socialização das crianças que são estimuladas a experimentar, improvisar e criar.

Em fins dos anos 60 e na década de 70 nota-se uma tentativa de aproximação entre as manifestações artísticas ocorridas fora do espaço escolar e a que se ensina dentro dele: é a época dos festivais da canção e das novas experiências teatrais, quando as escolas promovem festivais de música e teatro com grande mobilização dos estudantes. Esses momentos de aproximação — que já se anunciavam quando algumas ideias e a estética modernista influenciavam o ensino de Arte — foram importantes, pois sugeriam um caminho integrado à realidade

artística brasileira, considerada mundialmente original e rica.

Mas o lugar da arte na hierarquia das disciplinas escolares correspondia a um desconhecimento do poder da imagem, do som, do movimento e da percepção estética como fontes de conhecimento, até os anos 60, existiam pouquíssimos cursos de formação de professores nesse campo, e professores de quaisquer matérias ou pessoas com alguma habilidade na área (artistas e estudiosos de cursos de belas-artes, de conservatórios etc.) poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Música.

Em 1971, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte foi incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas foi considerada “atividade educativa” e não disciplina.

Pode-se dizer que nos anos 70, do ponto de vista da arte, em seu ensino e aprendizagem foram mantidas as decisões curriculares oriundas do ideário do início a meados do século 20 (marcadamente tradicional e escolanovista), com ênfase, respectivamente, na aprendizagem reprodutiva e no fazer expressivo dos alunos.

Os professores passam a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação, conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre

elas e conhecer artistas, objetos artísticos e suas histórias não faziam parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em Arte nessa época, atualmente, se perguntarmos a qualquer pessoa sobre o que é a infância ou sobre sua importância, ou ainda o que é ser criança, facilmente surgirá muitas respostas, mas nem sempre foi assim, pois muitas crianças não souberam o que era ser criança ou tiveram infância durante longo período da História da Humanidade.

Na verdade, podemos até pensar que atualmente, mesmo com toda a evolução histórica, tecnológica e teórica, ainda muitos indivíduos pelo mundo não conseguem desfrutar desse período da vida, intitulado como infância.

Esta é sim uma verdade bastante vergonhosa visitando a História temos que primitivamente o homem sobrevivia das coletas e da caça no início da história humana, a família era o grande grupo. Ensinar e aprender eram uma relação quase que hereditária dentro do grupo, os conhecimentos eram transmitidos de geração a geração.

Mas com o passar do tempo e o desenvolvimento tecnológico, e, principalmente com a invenção e desenvolvimento da escrita tudo ficou mais fácil.

Segundo Philippe Ariès, na Antiguidade, era considerado um adulto em miniatura por não haver

distinção entre o mundo adulto e o mundo infantil criança "ingressava na sociedade dos adultos".

Na Idade Média, época de grande fertilidade, porém de grande mortalidade, poucos homens percorriam todas as etapas da vida ainda era considerada adulta em miniatura, e isso ficava bem claro nas pinturas da época que retratavam as famílias.

Ariès (1981, p.17) relata que,

> [...] até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura otoniana do séc. XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante do nosso sentimento e da nossa visão.

Entre os séculos XIV e XVIII, os relatos nos mostram uma sociedade sem adolescentes. A vida é dividida em três grandes momentos: a infância considerada o período da dependência; a idade da guerra, em que os homens vão defender suas terras e seus países; e a idade sedentária, que compreende os homens da lei, adultos. (ARIÈS, 1981)

A Revolução Industrial iniciada na Inglaterra a partir de 1850 vem desfragmentar o universo das pessoas, instituindo pouco a pouco, o modo de produção capitalista. Então, grandes transformações ocorrem no modo de organização da sociedade, as mulheres, que estavam confinadas em suas casas, são “convocadas”, juntamente com suas crianças, a trabalhar nas indústrias. Indo trabalhar fora de casa, fica com uma carga horária exorbitante (cerca de dezessete horas por dia).

Dessa forma a mulher ajuda a transformar a família, no cenário social a convocação de mulheres e crianças para as fábricas teve consequências sentidas hoje em nossa sociedade.

A família burguesa preserva mais a privacidade, a escola deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

Artigo II. ARRUDA, S. A arte do movimento**. São Paulo: PW Editores Associados, 1988, p. 11.**

BRITO, Teca Alencar. **Música na Educação Infantil: Propostas para a Formação Integral da Criança.** 3ª ed. São Paulo: Petrópolis, 2003

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC / SEB / DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1999

BASSEDAS, E.; HUGUET,T.; SOLÉ,I. **Aprender e ensinar na educação infantil.** 5º. ed. Porto alegre: Artmed editora, 1999.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 27/09/2020.

DICIONARIO AURELIO DA LINGUA PORTUGUESA. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, *et al*. Nova Fronteira: São Paulo. 2002.

Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v24n3/v24n3a10.pdf>. Acesso em**:** 27/09./2020

FRIEDMAN, A. **Brincar: crescer e aprender** – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna 1996

CAMPOS, M; HADDAD, L. **Educação infantil: crescendo e aparecendo.** Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 80, p. 11-20, 1992.

DANTAS, M. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000.

DARIDO, S. **Educação Física na Escola – questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara koogan S.A, 2003, P.05, V.1.

DUNCAN, I.: fragmentos autobiográficos. Porto Alegre: L&PM, 1996.

FARO, A. J.; SAMPAIO, L. P. **Dicionário de balé e dança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

FREIRE, J.: ***Educação de corpo inteiro.*** 4°. Ed. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

GARIBA, C.; **Dança escolar: uma linguagem possível.** Revista digital; Buenos Aires; ano.10; n.85, 2005.

LABAN, R.; (Tradução Maria Conceição Parayba Campos) - ***Dança Educativa Moderna*** - São Paulo: Ícone, 1990.

LLOPART, D.; **Expressão e criatividade de movimento na escola: dançando uma conexão com o universo.** Revista Brasileira de Educação

Física, Esporte, Lazer e Dança. Rio grande; v.3; n.4; p. 158-162; 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6ª ed. São Paulo: Atlas S.A, 2005.

MARQUES, I.: **Dançando na escola** : Motriz**.** São Paulo.v.3.p.1.1997

MARQUES, I.: ***Ensino da dança hoje.*** 2° Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

ROBATTO, L. **Dança em processo: a linguagem do indizível**. Salvador: Centro Editorial.

RODRIGUES, D.; ***Atividade motora adaptada;*** 1°. Ed; São Paulo: Artes médicas , 2006.

SCARPATO, M.; **Dança educativa: Um fato em escolas de São Paulo.** Caderno Cedes; São Paulo; v.21;n.53,2001.

STRAZZACAPPA, M.; **A educação é a fábrica de corpos: a dança na escola.** Caderno Cedes; São Paulo; v.21; n.53, 2001.

VITTA, F.; SANCHES, F.; PEREZ, R.; **Desenvolvimento motor infantil: avaliação de um programa para berçaristas.** Mimesis, Bauru, v.21, n,1, p. 101-118, 2000.

O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E SUA RELAÇÃO COM O JOGO

Mara Elisa Galvani Daffre

O propósito deste trabalho está em fazermos uma análise da importância do jogo nas séries iniciais, o que nos direciona a trabalharmos com as crianças que estão na faixa etária entre sete a doze anos. Mas será importante que o educador perceba o desenvolvimento da criança de maneira global para que seja possível a compreensão do jogo de acordo com o momento cognitivo da criança e claro, perceber suas relações e interdependências.

Jean Piaget defende em seus estudos uma evolução dos jogos de acordo com seus estágios cognitivos:

> *"a) Jogos práticos (brinquedos funcionais que consistem nas explorações sensório-motoras; b) Jogos simbólicos, que compreendem dramatizações de ações; c) Jogos com regras, dos sete aos onze anos e que continuam até a fase adulta". Maria Rodrigues (1992: p. 50)*

A fase do jogo simbólico, a criança se envolve com um mundo imaginário onde poderá realizar os

seus desejos, principalmente os que não pode realizar de maneira real na hora que deseja. Como, a saber, tomar o lugar da mãe, para isso ela irá brincar de mamãe e filhinha.

Embora Piaget não considere as regras nesse tipo de jogo, Vygotshy coloca que existe uma regra, todavia estas não estão estabelecidas a priori e também não possui um caráter formal.

Também nesse momento veremos a possibilidade do exercício de atividades naturais como correr, pular, lançar, saltar e rolar. Tais atividades irão exigir e estimular as funções de todo o corpo, o que trará uma série de benefícios como o equilíbrio emocional, desenvolvimento motor e proporcionará momentos que auxiliarão uma futura alfabetização e no desenvolvimento global da aprendizagem.

Na faze sensório-motora estas atividades começam a ser estimuladas na relação que a criança passa a ter com o seu próprio corpo e com as pessoas que cuidam dela. Também será nessa faze que Wallon nos coloca.

> *"Entre um e três anos, o desenvolvimento atravessa um período sensório-motor/ projetivo, isto é, sensorial e simbólico. Ele tem fome de espaço explorável e objetos manipuláveis, que permitam os avanços da autonomia motora. Brincar de andar, de pular, brincar de subir e*

> *descer, de pôr e tirar, de empilhar e derrubar, de fazer e desfazer, de criar e destruir. Educar neste momento é sinônimo de preparar o espaço adequado, o espaço "brincável", isto é, explorável". Heloyza Dantas (2002: p. 117)*[13]

Na faze das operações concretas, quando a criança está se desvencilhando do comportamento egocêntrico, veremos a aplicação do jogo com regras, que segundo Vygotsky (1998), contém uma situação imaginária.

Será neste tipo de jogo, que efetivamente surgirá a necessidade da criança relacionar-se com o grupo, respeitar as regras, e participar de eventuais mudanças numa atuação democrática.

O jogo com regra traz consigo, aspectos sociais, culturais e morais. Quanto a este último ponto, Piaget faz as seguintes observações:

> *"- Os jogos coletivos de regras são paradigmáticos para a moralidade humana. E isto por três razões, pelo menos. Em primeiro lugar, representam uma atividade interindividual necessariamente regulada, por certas normas que, embora geralmente herdadas das gerações anteriores podem ser modificadas pelos membros de cada grupo de jogadores, fato este que*

[13] Texto extraído do livro Brincar e suas teorias

> *explicita a condição de" legislador "de cada um deles. Em segundo lugar, embora tais normas não tenham em si um caráter moral, o respeito a elas devido é, ele sim, moral (envolve questões de justiça e honestidade). Finalmente, tal respeito provém de mútuos acordos entre os jogadores, e não da mera aceitação de normas impostas por autoridade estranhas à comunidade de jogadores". Yves de La Taille* [14]

La Taille mostra que na teoria piagetiana existe uma etapa, a da heteronomia, entre os nove e dez anos, onde mesmo havendo o interesse por jogos coletivos e com regras a criança, acredita, que a origem de tais regras está na determinação dos "senhores", há muito tempo, e que muda-las seria proibido, uma trapaça, mesmo com o acordo de todos os participantes. Ainda não reconhece seu poder de legislar, isto é, criar regras no coletivo. Mas nesse mesmo período será observado que a criança terá um comportamento mais livre com relação a tais regras, podendo inclusive introduzir algumas outras que a beneficiem, sem uma consulta prévia.

Em uma última etapa, a da autonomia verificamos que

> *"Suas características são justamente opostas às crases da faze de*

[14] Citação extraída de texto do livro Teorias psicogenéticas em discussão

> *heteronomia, correspondem à concepção adulta do jogo. Em primeiro lugar as crianças seguindo as regras com esmero. Em segundo lugar, o respeito pelas regras é compreendido como decorrentes de mútuos acordos entre os jogadores, cada um concebendo a si próprio com possível "legislador", ou seja, criador de novas regras que serão submetidas à apreciação e aceitação dos outros. Deve-se acrescentar que a autonomia demonstrada na prática da regra aparece um pouco mais cedo do que aquela revelada pela consciência da mesma". Yves de La Taille (2002: p. 50)*

Em todas as fazes do desenvolvimento cognitivo, além de suas peculiaridades, devemos atribuir a mesma importância que damos ao jogo no seu aspecto cognitivo, atribuir ao aspecto motor, pois esse irá contribuir em todos os aspectos inclusive no desenvolvimento afetivo.

Le Bouch, expressa que o trabalho psicomotor na idade escolar deve ser uma experiência ativa de confrontação e interação com o meio.

O trabalho com o jogo utilizando a motricidade irá proporcionar equilíbrio mental preenchendo funções como, surpresa, curiosidade, espírito competitivo e estimular as funções fisiológicas muito pouco trabalhadas nos dias atuais em que a televisão

e o vídeo game ocupam a maior parte do tempo da criança.

O JOGO E O FAZER PEDAGÓGICO

Antes de quaisquer considerações, devemos deixar claro, que o papel do educador no processo ensino aprendizagem, será de suma importância para o desenvolvimento dos alunos.

A relação professor aluno terá muita relevância para que ambos possam construir um momento de encontro do aprender e do ensinar, ambos acontecendo de modo significativo.

É necessário que o educador saiba jogar, aproprie-se das regras e se envolva com o jogo, isto é, ter as condições mínimas para aplicar esta atividade.

Claro que ao aplicá-la o professor não deverá apenas impor suas ideias, este deverá ser um membro da comunidade para perceber as necessidades e as situações que influenciam as crianças no cotidiano. Mas vemos a necessidade da firmeza e da autoridade deste perante todos os momentos.

Antes da aplicação do jogo será interessante que a criança tenha um tempo para manipulá-lo livremente e que depois seja trabalhado o caráter instrumental do mesmo.

Ainda tratando de autoridade (não confundir com autoritarismo), devemos salientar que

> *"Educar significa, sim, opor certa resistência, dizer" não ", definir limites, frustrar ou, numa palavra, desiludir". Sanny (2001: p. 62)*

Esta desilusão, porém, não se trata de abrir mão do prazer, mas, sim adia-lo.

Sanny também questiona sobre até que ponto o peso da imagem que o professor-educador carrega, associado ao seu fazer pedagógico o permite brincar?

> *"Esta é uma outra dimensão da ideia de "possibilidade". Uma dimensão sem dúvida muito mais complexa, pois nela o seu "fazer" não se destaca de seu "ser"... quando alguém pergunta " quem somos" respondemos dizendo o que fazemos". (ibid. P. 69)*

Revelamos então um forte grau de intimidade entre o ser e o fazer, mas apesar de existir um certo caráter positivo, observamos uma pequena confusão em definirmos diferentes posturas a serem tomadas, ou seja, ter autoridade não significa que ao jogar ou apropriar-se do jogo, o professor esteja fazendo com que sua imagem passe por um processo de deterioração, pelo contrário, saber lidar com as diferentes situações e assumir posturas adequadas, possibilitará uma relação muito mais saudável entre professor e aluno, assim como auxiliar o segundo quanto à noção de limites.

Uma das posturas a ser tomadas pelo professor, é encarar o jogo, como dito a pouco, não apenas como instrumento pedagógico, pois muitas vezes as atividades livres proporcionarão momentos riquíssimos para o desenvolvimento global da criança. Tanto no jogo direcionado como em uma atividade livre, existirá a troca de experiência.

> "*O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança, No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que a realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento, sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento". Vygotsky (1998: p. 134)*

Na troca de experiência, os mais "experientes" ensinarão para os menos experientes, ou seja, o que o segundo conseguir realizar com a ajuda do outro, será o que Vygotsky denominou como zona de desenvolvimento proximal e que mais tarde será zona de desenvolvimento real, tendo em vista que o menos experiente estará apropriando-se do conhecimento outrora passado por seu companheiro.

Logo a zona de desenvolvimento proximal de hoje, através de estímulos corretos, será a zona de desenvolvimento real de amanhã.

> *"... a liberdade, permitida à criança dentro da forma ativa de educação, constitui um fator positivo para o desenvolvimento intelectual e moral da mesma". Maria Nazaré (2002: p. 102)*[15]

Uma outra necessidade a ser seguida está na faixa-etária das crianças, ou seja, ao aplicar o jogo, o educador deverá estar atento em saber se o mesmo está adequado àquele grupo.

No caso do período de sete a onze ou doze anos, como demonstramos em capítulos anteriores, a criança tem o seu interesse voltado para o jogo de regras que além de instrumento pedagógico, poderá e deverá ser encarado como um formador moral, social, transmissor e projetor cultural.

Assim, jogos como, dominó, ludo, trilha, xadrez, dama, baralho, banco imobiliário, são jogos os quais as crianças nessa idade demonstram bastante interesse e que além do caráter pedagógico, possuem situações que os preparam para vida.

> *"Os jogos combinam sorte e aptidão intelectual e permitem simbolizar as necessidades impostas pela vida. O ludo representa uma prisão inicial cuja*

[15] Texto extraído do livro O Brincar e suas teorias

> *saída depende da sorte, uma vez liberto percorre um caminho onde aparecem obstáculos e vantagens que podem levar ao sucesso ou ao fracasso. Alguns jogos como dama, xadrez e baralho significam o ingresso no mundo adulto. Vencer nesses jogos simboliza competir e vencer o adulto, e depende do bom conhecimento e manejo das regras além das próprias habilidades. Planejar, antecipando mentalmente as jogadas para obter um resultado mais eficiente mais adiante. No banco imobiliário a sorte é combinada com as boas ou más decisões assim como na vida". Nádia Bossa (1996: p. 14)*[16]

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), observamos a valorização do lúdico em todas as disciplinas, no entanto os jogos de regras são mais destacados em áreas como educação física e matemática. Mas isso não significa que estes jogos não possam ser aproveitados nas outras disciplinas, pois o caráter interdisciplinar que envolve a escola atual, ou mesmo esta intenção, fará com que este tipo de jogo esteja sempre presente na língua portuguesa, em aulas de história, geografia, ciências e até mesmo nos temas transversais que abrangem pontos como ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual.

[16] Do livro Avaliação Psicopedagógica da criança de sete a onze anos

O jogo, então, será um poderoso instrumento para garantir o sucesso do processo ensino aprendizagem, será um meio de seduzir a criança através da motivação e do interesse apresentado por elas nesta atividade.

> *"O interesse pelo jogo aparece nos escritos de Horácio e Quintiliano, que se referem às pequenas guloseimas em forma de letras, produzidas pelas doceiras de Roma, destinadas ao aprendizado das letras. A prática de aliar o jogo aos primeiros estudos parece justificar o nome ludus atribuído às escolas responsáveis pela instrução elementar, semelhante aos locais destinados a espetáculos e à prática de exercícios de fortalecimento do corpo e do espírito". Kishimoto (1990: p. 39-40)*[17]

OS PRÉ-REQUISITOS PARA A ALFABETIZAÇÃO E O JOGO

O processo de alfabetização é tão complexo para a criança que exige uma profunda reflexão quanto aos momentos que o precedem, assim como o ambiente em que este se dá.

> *"Alfabetizar é penetrar num novo mundo, é mudar o eixo referencial da vida. É transformação tão grande*

[17] Citação feita pela própria autora no livro Brincar e suas teorias, organizado por Kishimoto, 2002: p. 61.

> *como a posição ereta aos doze meses ou o início da fala aos vinte e quatro meses". Lúcia Weiss (1996: p. 170)*[18]

Neste momento, o da alfabetização , a sociedade estará exigindo e impondo a obrigação de que a criança leia e escreva. Essa exigência, atualmente está aparecendo já na pré-escola.

> *"Para que a educação infantil possa antecipar esta tarefa, será preciso realizar o que proponho chamar de ludicização da alfabetização". Heloysa Dantas (1996: p. 14)*[19]

O alfabetizar não poderá mais ter ligação única e exclusiva com as posturas tradicionais, no sentido de autoritarismo onde o aluno não passa de mero receptor de conhecimentos. É necessário que o aluno seja agente do processo e que o professor seja um mediador entre a criança e o conhecimento.

Além desta postura, é necessário que a criança apresente prontidão, isto é, habilidades básicas para esse momento e acreditamos que o jogo será um importantíssimo instrumento para que ela consiga obter sucesso.

As crianças irão construir gradativamente seu conhecimento entrando em conflitos cognitivos,

---

[18] Extraído do livro, Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos, 1996.
[19] Idem.

construindo suas hipóteses e, por conseguinte apropriando-se da escrita.

Para entendermos o que seriam estas habilidades básicas ou pré-requisitos para alfabetização e como e qual seria o papel do jogo neste momento, iremos utilizar as colocações feitas por Pamplona (1992) em seu trabalho sobre os distúrbios de aprendizagem.

Imagem corporal; esta consiste no conhecimento das partes do corpo e suas funções que vem das experiências sensoriais.

Será através do corpo que acontecerá a interação da criança com o mundo. Seu corpo será ponto de referência na obtenção de conceitos importantíssimos para a alfabetização como direita e esquerda; embaixo e em cima; frente e trás. E que segundo Pamplona permitirão o equilíbrio corporal e o domínio de atos motores.

Lateralidade; este é o uso preferencial de um lado do corpo.

> *"Em termos de processo de aprendizagem constata-se que, as dificuldades que surgem nas crianças com lateralidade contrariada, cruzada ou indefinida, referem-se: ao tipo de grafia (geralmente, estas crianças, apresentam grande disgrafia -letra feia); ás dificuldades de orientação espacial, quando utilizam o papel; e,*

ás posturas inadequadas para escrever". Pamplona (1992: p. 32)

Conhecimento de direita esquerda; está ligado ao conhecimento do corpo e da lateralidade. Distinguindo o lado esquerdo e direito, primeiramente em si, nas outras pessoas e nos objetos (de maneira progressiva)

Este conceito bem trabalhado poderá evitar dificuldades de discriminar letras como, por exemplo, p e b, p e q.

Orientação espacial; seria capacidade que a criança tem em perceber a posição que os objetos ocupam segundo a referência do seu corpo (posição espacial) a percepção da posição de dois ou mais objetos em relação ao seu corpo e uns com os outros.

Caso não apresente este pré-requisito no início de sua alfabetização, a criança terá problemas de organização, de respeitar a ordem das letras nas palavras etc.

Orientação temporal; relacionado à audição, engloba noções de sucessão, duração e de conceitos como ontem, hoje, amanhã, meses, horas...

Não sendo trabalhados tais conceitos, a criança poderá apresentar algumas dificuldades em pronunciar e escrever palavras, má utilização de tempos verbais, problemas na correspondência entre som e letra entra outras.

Ritmo; sucessão de elementos sonoros no tempo obedecendo a certa duração. Pamplona coloca que de acordo com alguns teóricos o ritmo é uma condição inata do ser humano e que a dificuldade nesta habilidade poderá levar as crianças à não respeitar os espaços em branco entre palavras, podendo uni-las, e também apresentar omissões silábicas.

Análise visual e auditiva; esta habilidade faz com que a criança consiga decompor partes de uma palavra (análise) e recompô-la, unindo as partes (síntese).Com problemas nessa habilidade, a criança terá dificuldades em compreender e dominar o arranjo de letras e sílabas.

Pamplona também apresenta como habilidades básicas a percepção e discriminação de semelhanças e diferenças; constância de percepção de figura-fundo, isto é, destacar em uma série de estímulos seja visual, auditivo ou tátil o ponto mais significativo; memória visual; coordenação viso-motora; memória sinestésica; discriminação de sons; memória auditiva; linguagem oral; pronúncia; vocabulário e sintaxe oral.

Com relação às habilidades básicas colocadas por Pamplona, como o jogo poderá contribuir para que estas sejam desenvolvidas na criança?

A princípio, será fundamental que o professor conheça estas habilidades e se sensibilize quanto à

importância das mesmas para o desenvolvimento da criança, pois conhecê-las já dará uma ideia ao profissional quanto às atividades a serem trabalhadas com esta ou aquela turma.

Levar em consideração quanto ao caráter complementar que existe entre a pré-escola e o ensino fundamental, assim como toda a vida escolar do indivíduo, também deve ser um ponto para uma importante reflexão.

Como tratamos de pré-requisitos para a alfabetização, este trabalho (com os pré-requisitos para a alfabetização através dos jogos) deverá ser realizado desde a pré-escola, com atividades que estimulem as habilidades já discutidas como atividades livres no pátio ou no parque; jogos em que as crianças tenham que correr, pular com um ou dois pés, rolar; brincadeiras de roda, jogos da memória; quebra-cabeça; mímicas, trabalhos envolvendo recorte, colagem, pintura e modelagem; trabalhos com música (propriedades como ritmo, pulso básico, timbre, tempo, altura) entre outras.

Todas estas atividades podem ser trabalhadas tanto na pré-escola quanto nas séries iniciais do ensino fundamental I, onde na segunda deverão ser aplicados ,inclusive, os jogos com regras, como dominó, dama, ludo, xadrez etc.

Esta atuação dependerá de algumas competências inerentes ao professor que bem coloca

Philippe Perrenoud (2000) como*: Organizar e dirigir situações de aprendizagem; Administrar a progressão das aprendizagens; Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho; Trabalhar em equipe; Participar da administração da escola; Informar e envolver os pais; Utilizar novas tecnologias; Enfrentar os dilemas e deveres éticos da profissão e principalmente Administrar sua própria formação contínua.*

Estas competências somadas ao bom senso, certamente atingirão todos os objetivos propostos nesse trabalho colaborando para um ótimo desempenho dos alunos e no levantamento de diagnósticos preventivos quanto aos problemas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*; Tradução de Patrícia Chittoni Ramos, Porto Alegre, Artes médicas, 1998, 218 p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (organizadora). *O Brincar e suas Teorias*, São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002, 171 p.

KISHIMOTO , Tzuco Morchida. *Jogos Infantis: O Jogo e a Educação*, Petrópoles, Rio de Janeiro, Vozes, 1993, 127 p.

LA TAILLE, Yves de 1951. *Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão/Yves de La*

Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas, São Paulo, Sumus, 1992, 117 p.

MORAIS, Antonio Manuel Pamplona. *Distúrbios da Aprendizagem: Uma abordagem psicogenética.* São Paulo: Edicon, 1992, 160 p.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar.* Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes médicasSul, 2000, 192p.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Tradução da Professora Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993, 152 p.

RODRIGUES, Maria. *O desenvolvimento do pré-escolar e o jogo.* São Paulo: Ícone, 1992, 70 p.

MOLON, Susana Inês. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*, Educ, Fapesp, 1999.

DOLLE, Jean Marie*. Para compreender Jean Piaget*, Rio de Janeiro, Agir, 2000.

ROSA, Sanny S. da. *Brincar, conhecer, ensinar*. São Paulo: Cortez, coleção questões da nossa época, volume 68, 2001, 118 p.

BOSSA, Nádia Aparecida; Oliveira, Vera Barros (organizadoras). *Avaliação Psicopedagógica da criança de sete a onze anos*, Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1996, 182 p.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

A ARTE NO CONTEXTO ESCOLAR

Maria Célia Matheus Canesso

Contextualizar o ensino da Arte nos espaços da educação infantil e do ensino fundamental deve seguir uma proposta pedagógica que figure e comtemplem ações voltadas para os aspectos afetivo, cognitivo, social e motor das crianças para que assim possa ocorrer o desenvolvimento integral delas, onde o professor em cumprimento de seu papel irá desenvolver um papel importante e rico que é o de mediador do conhecimento, criando laços com novas experiências sendo elas significativas para cada uma delas.

No contexto escolar o processo de aprendizagem estará ligado ao estímulo sócio afetivo que em especial na educação infantil criará integralmente oportunidades que assumirá também um importante papel que será visto como uma imprescindível ferramenta educacional que funcionará em conjunto com ações pedagógicas que possam contemplar os elementos culturais delas. Todavia o desenvolvimento infantil certamente se aproveitará daquilo que for próprio das faixas etárias, pois há uma diferença entre falar de arte na educação infantil e no ensino fundamental, no entanto, ambas

podem refletir experiências novas a cada instante da vivência nos espaços educacionais.

Segundo Oliveira (2002) nos diz que:

> A definição de uma proposta plenamente pedagógica deve considerar a importância de todos os aspectos socioemocionais na aprendizagem e a criação de um ambiente interacional rico de situações que provoquem a atividade infantil, além da descoberta, e do envolvimento em brincadeiras e explorações com companheiros. (OLIVEIRA, 2002, p.50).

Partindo desse pressuposto, quando um determinado ambiente é estimulador para a criança isso propicia uma relação altamente afetiva promovendo sua autonomia bastante criativa, estabelecendo um diálogo objetivo e desafiador com a Arte. É, portanto fundamental que a criança tenha acesso fácil ao conhecimento da arte, até mesmo porque ela própria pode realizar pequenas ou grandes produções artísticas, fomentando um elo entre o real e o abstrato. O imaginário infantil percorre longos espaços até alcançar a exatidão da exploração da arte em si, através do lúdico e do cognitivo tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental o processo cultural é praticamente o mesmo, somente salientando que as fases de entendimento vão crescendo a cada etapa do ensino básico, e é claro com a participação total do professor.

Ainda segundo nos afirma Oliveira (2002) que:

> [...] deve-se priorizar o desenvolvimento da imaginação, do raciocínio e da linguagem, como instrumentos básicos para que a criança se aproprie de conhecimentos elaborados em seu meio social, buscando assim explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma. (OLIVEIRA, 2002, p.50).

É importante sabermos que o ensino da Arte em um contexto escolar deve se iniciar logo em que a criança adentrar pelas portas da escola, pois desde cedo ela autenticamente irá expressar seus anseios e sentimentos frente às primeiras impressões artísticas e culturais, desenvolvendo atividades que favoreçam posteriormente o seu conhecimento em contato com livros de autores infantis. Para as crianças os espaços são repletos de significados que implica de fato em uma aprendizagem coletiva e não somente individual, pois, toda essa estrutura amplia conquistas e realizações para a descoberta e exploração da arte.

E a partir desse contexto compreender a diversidade cultural das crianças é um fator primordial, haja vista que, tanto no ambiente de educação infantil ou no ambiente do ensino fundamental a peça chave para a percepção sobre a arte está inteiramente relacionada com a interação, possibilitando na troca de experiências implicando ao professor sempre rever práticas pedagógicas que

sejam acolhedoras com a finalidade de solidificar de vez o compromisso com a aprendizagem, não se separando dos aspectos afetivos, lúdicos e cognitivos, que por sua vez acompanharam as crianças para sempre.

Segundo Barbosa (1994) nos diz:

> O que a arte na escola principalmente pretende é formar principalmente um conhecedor, decodificador da obra de arte. (BARBOSA, 1994, p.32).

Nesse sentido a Arte cultiva e estimula pequenas experiências culturais, atingindo uma sensibilidade artística ímpar que realça os sentimentos e emoções atingindo a curiosidade delas. Assim o ensino da Arte na escola legitima uma reflexão pedagógica por parte do professor, valorizando o fazer artístico de cada uma delas, no que contribui plenamente com a formação cidadã, que na prática estimula o desenvolvimento infantil e fortalece a sua identidade social. Contextualizar o ensino da arte na escola através do olhar docente é crucial para que não haja frustrações na construção do conhecimento, as vivências e experiências precisam ganhar destaque na condução metodológica a que o professor irá seguir.

De acordo com que nos afirma Fusari &Ferraz (1999):

> “Assim, se nós pretendemos contribuir para uma formação de cidadãos

> conhecedores da arte e para que haja melhoria da qualidade da educação escolar artística e estética, é necessário que organizemos nossas propostas de modo que a arte esteja sempre presente não só nas aulas de arte e se mostre significativamente na vida das crianças e jovens." (FUSARI & FERRAZ, 1999, p.15).

É de inteira responsabilidade a formação social da criança através da atuação do professor em sala de aula, e, contudo, agrega muitos valores sociais caracterizando uma conexão específica na capacidade de ensinar arte se utilizando de estratégias pedagógicas para assim alcançar o objetivo proposto que é o desenvolvimento global e intelectual das crianças motivando-as a estabelecer permanentemente o contato com todas as formas de artes encontradas pelo mundo, a partir de seu universo infantil.

A CONTRIBUIÇÃO DA ARTE NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E COGNITIVO DA CRIANÇA

O papel da arte na educação infantil tem por base destacar a evolução das habilidades cognitivas e socioafetivas delas, além de também auxiliar na proposição de atividades artísticas que envolvam a participação coletiva. Por outro lado tem um papel importante na valorização da diversidade e do respeito na qual aprendem com as diferenças, e em

consequência disso percebem que o contato delas com as obras de vários artistas permeiam na elaboração de diversas formas e maneiras de expor o seu pequeno trabalho.

São muitos os benefícios por meio da arte à criança, pois a mesma está inserida em um ambiente transformador, ou seja, possível entender os pequenos gerenciando seus impulsos, traços de desenhar, rabiscos ou garatujas, bem como explorar ainda mais o seu aspecto afetivo a partir de seus sentimentos, sendo elas capazes de expressar e reconhecer as linguagens que a Arte representa para elas.

De acordo com que nos afirma Fusari (1993):

> É na cotidianidade que os conceitos sociais e culturais são construídos pela criança, por exemplo, os de gostar, desgostar, de beleza, feiura, entre outros. Esta elaboração se faz de maneira ativa, a criança interagindo vivamente com pessoas e sua ambiência. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 42).

Dessa forma pensar na construção de sentidos e na sua organização é o mesmo que reconstruir um mundo simbólico à disposição das crianças articulando diretamente com as experiências externas criando possibilidades coletiva ou individual de percepção de leitura de mundo através da Arte em si.

Ainda segundo Fusari (1993) que diz:

> [...] queiramos ou não, é evidente que a criança já vivencia a Arte produzida pelos adultos, presente em seu cotidiano. É óbvio que essa Arte exerce vivas influências estéticas na criança. É óbvio, também, que a criança com ela interage de diversas maneiras (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 43).

Partindo desse pressuposto podemos observar e como a Arte influencia e não apenas reproduz a imaginação, mas, cria outros sentidos, preenchendo espaços vazios durante a leitura de mundo cultural, e o que percebemos então é a interação da criança com as diversas manifestações artísticas dentro de um ambiente que permeia o contato estético com a contextualização social e cultural no momento.

Daí que a expressividade infantil implica naturalmente na construção de formas de comunicação e linguagem que são exploradas durante o processo de socialização. Neste sentido, expressivamente a criança acolhe significados capazes de construir novas experiências em seu desenvolvimento intelectual e perceptivo.

É durante toda a fase da educação infantil que as atividades artísticas passam a contribuir para o seu desenvolvimento, gerando com isso ricas oportunidades que as expõem na manipulação espontânea de materiais de pintura, a partir de uma

proposta pedagógica que esteja direcionada ao aprendizado e ao conhecimento.

Segundo nos afirma Pires (2009):

> O lúdico, o teatro, a dança, a pintura, o desenho, a criatividade, o conto de fadas, fazem parte de um momento em que as crianças se expressam, comunicam e transformam a vida na relação com a arte, ou seja, somos potencialmente criadores, possuímos linguagens, fazemos cultura. (PIRES, 2009, p. 47).

Mas para que isso ocorra o professor de educação infantil precisa dar oportunidades para que a criança expresse de forma espontânea, pessoal, porém é importante que o mesmo consiga analisar o contexto das atividades e quais benefícios ela trará para o desenvolvimento da criança.

A CRIANÇA PRODUZINDO A SUA PRÓPRIA ARTE

É necessário que se valorize a criança com o ator principal de sua própria história, na qual produz intensamente sua cultura, e ressaltamos que para esse conceito ela é parte dessa cultura e da linguagem na qual está inserida. As interações da criança com o objeto ou obra fortalecem alicerces fundamentais para o entendimento da concepção artística do sujeito.

Entendemos assim então que a arte retrata na realidade uma cognição estética que alarga ainda

mais a compreensão histórica e contemporânea traduzindo em um simples ato de apreciação e bastando ter apenas um olhar sincero e crítico dela. Através desse olhar não só as crianças mais também nós professores estaremos valorizando todas as culturas com propostas que viabilizem de maneira prazerosa e harmoniosa o conceito da arte como um todo.

Quando nos referimos da arte na educação infantil acreditamos estarmos cuidando de um repertório notável carregado de produções que proporciona também aos professores uma gama de atividades, que em seu cotidiano estão relacionados aos trabalhos da escola quanto ambiente social, que caracteriza assim saberes que são destinados durante a prática de trabalho seja esse individual ou coletivo, e que para as crianças na realidade se torna algo bem interessante e prática.

Na prática a criatividade e o desenvolvimento da imaginação vão muito além da expressão artística na educação infantil, possibilitando não só ampliar o conhecimento, mas capacitar para uma produção artística humana que figure numa linguagem não meramente solta, mas apropriada e historicamente articulada com o cotidiano das atividades e das práticas educativas, a saber, de suas próprias produções artísticas.

De acordo com Fusari e Ferraz, (2001) que nos diz:

> [...] desde os primeiros registros visuais do homem pré-histórico até os últimos avanços tecnológicos, a expressão visual vem se ampliando no domínio das linguagens artísticas e através do próprio imaginário cultural. (FUSARI E FERRAZ, 2001, p. 82).

Intermediar a construção dos elementos artísticos na educação infantil garante que a criança cresça e se transforme em um adulto que saiba apreciar e valorizar a arte como um pressuposto cultural da humanidade, isto se sabendo que a arte faz parte integrante da vida cotidiana dela.

Não existem espaços certos para lidar com a Arte, porém propiciar tais espaços já garante que as crianças possam desenhar livremente, interagindo umas com as outras além de explorar integralmente o lúdico e o cognitivo, aonde elas desabrocham sua própria cultura e poderemos identificar sua expressão cultural através da linha de sua criatividade.

Tanto os desenhos, esculturas ou modelagens conseguem em um universo infantil tornar as práticas educativas nesses ambientes em bons contextos educacionais, nunca deixando de ter a mão o lúdico, promovendo com isso uma aprendizagem além do giz de cera, ou da tinta, indo muito a frente dos papéis diversos.

Conforme nos afirma MEC (1998) que:

> [...] a presença das artes visuais na educação infantil, ao longo de nossa

> história, tem demonstrado um descompasso importante entre os caminhos apontados pela produção teórica e a prática existente. Em muitas propostas as práticas de artes visuais são na realidade entendidas apenas como passatempos em que as atividades de desenhar, colar, pintar e modelar com argila ou massinha são destituídos de significados. (BRASIL, 1998 p. 87).

Para tanto a educação infantil acaba por abrir as portas para que o ensino de Artes se torne uma prática saudável nesses espaços, criando uma sensibilização artística com significado real de nossa cultura social, utilizando tantas quantas atividades forem necessárias para expor uma visão que amplie o emprego das artes visuais nessa primeira etapa da educação básica.

Os espaços de educação infantil criam e recriam sim grandes oportunidades quando relacionamos a arte com o desenho das crianças, pois sempre nos deparamos com a apreciação e articulação da aprendizagem como um todo, no qual possuem através das artes visuais características que lhe são próprias e bem contextualizas.

Todos os tipos de desenhos que as crianças criarem, pintarem, colarem, merece de fato um importante destaque e respeito, pois há nesse processo uma construção de linguagens artísticas e visuais, resultando na transformação do senso crítico

em sua vida adulta, tornando o seu desenvolvimento mais rebuscado diante do desenho, e a cada etapa da educação pode ela ir aprimorando cada vez mais.

Conforme Ferreira (2001) nos diz:

> O desenho é um processo complexo que envolve imaginação, realidade cotidiana, figuração, e tem como mediação a palavra. [...] a opção por uma teoria direciona as ações do docente em sala de aula e é com base nela que o desenho vai ser focalizado. (FERREIRA, 2001, p. 151).

Dessa maneira tanto o desenho como a própria arte acabam por refletir na cultura histórica das crianças, isso tudo sem levar em consideração apenas os valores estéticos que elas podem representar na sociedade. O desenho e a Arte são facilmente percebidos na vivência cotidiana de cada uma delas e, para isso há uma harmonia e um equilíbrio.

Conforme Ferraz (1993) nos afirma que:

> [...] gradativamente, vamos dando forma às nossas maneiras de admirar, de gostar, de julgar, de apreciar – e também de fazer – as diferentes manifestações culturais de nosso grupo social e, dentre elas, as obras de arte. É por isso que mesmo sem o saber vamos nos educando esteticamente, no convívio com as

> pessoas e as coisas (FERRAZ 1993, p. 16-17).

Na realidade a Educação Infantil e a Arte tem em si uma boa relação, pois ela esteve sempre presente nessas instituições, marcando presença sociocultural manifestando-se nos rabiscos, nas gravuras, nos desenhos, pinturas e entre outros, as crianças por meio de atividades lúdicas conseguem expressar o seus gostos pela arte, dentro de uma rotina exploram livremente suas expressões artísticas de maneira simples e prática.

Segundo Santos (2006) nos diz:

> [...] a arte é um bem mundial considerado patrimônio cultural da humanidade, pois, através da comunicação e expressão plástica, musical, dramática e literária, o homem deixou a sua história registrada através dos tempos. A arte também é uma linguagem e, como tal, tem uma simbologia própria. (SANTOS, 2006, p. 7).

Quando falamos em Arte entendemos que no pensamento da criança ela significa algo que vai muito mais além que as garatujas e rabiscos feitos em sala de aula, contendo uma interpretação ideal do imaginário infantil. Por isso a Arte não pode ser fragmentada, pois independente das ações contidas num planejamento pedagógico ainda assim a cultura é compartilhada a cada desenho infantil, traçando

expressões de linguagens das mais variadas possíveis, estimulando a percepção cultural delas.

Segundo Barbosa (2009) nos diz que:

> Por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2009, p. 21).

Os desenhos das crianças destacam diversos significados culturais e sociais na qual se comunicam historicamente com a sua própria produção artística, e por isso a linguagem artística que ela transmite está impressa decodificadamente com mais objetividade, expondo unicamente o sentido real de seu desenho e de seus rabiscos, não se importando com qualquer tipo de julgamento sobre a sua arte.

Ainda de acordo com Barbosa (2009):

> A Arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que regem a forma. (BARBOSA, 2009, p. 67- 68).

Não há nada com que se preocupar com a arte na educação infantil, no entanto, o professor precisa

conhecer um pouco sobre esse campo, sobre essa disciplina, sendo necessário que ao menos ele compreenda o seu significado sociocultural.

Segundo Silva, (2007) que nos afirma que:

> [...] compreender a arte como uma área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural é trazer a arte para o domínio da cognição. Nessa direção, o conceito de arte também está ligado à cognição como um dos elementos de manifestação da razão, pois existe na arte um conhecimento estruturador que permite a potencialização da cognição (SILVA, 2007, p. 11).

A arte para as crianças é bem notória sendo capaz de sensibilizar e expressar os sentimentos que existem dentro delas seja de alegria ou de tristeza, ora, criar e recriar faz parte dos seres humanos e com elas não poderia ser diferente, pois a arte permite aprender e inovar expressando alegria e encantamento mediante a imaginação e a criatividade, potencializando resultados que aflorem um olhar não crítico, mas sensibilizado das produções delas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C.M.C. **Concepções e Práticas Artísticas na Escola**. In: FERREIRA, S. (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas-SP: Papirus, 2001.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____, A. M. T.; COUTINHO, R. G. **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 130 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf >. Acesso em: 14 nov. de 2018.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____.**Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília DF: MEC/SEB, 2010, 40p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?, option=com_docman&view=download&alias=9769-

diretrizescurriculares-2012&categ ory_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 11 abr. 2018.

BUORO, Anamelia Bueno. O Olhar em Construção. **Uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola**. 6ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

COLI, Jorge. **O que é arte**. 15ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

FERRAZ, M. H. C. T. F.; FUSARI, F. R. F. **Metodologia do Ensino de arte**. São

Paulo: Cortês, 1993. (Coleção magistério 2º grau. Série Formação do professor).

_____, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Editora Cortez, 2. Ed., 1999.

_____, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Sueli. (org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas-SP: Papirus, 2001.

IAVELBERG, R. **Para Gostar de Aprender Arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LANIER, Vicente. **"Devolvendo a Arte a Arte-Educação"** Arte. São Paulo, 3 – 1984.

_____, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador – Coleção Espaço**. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda (orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 49-50.

PILLOTTO, S. S. D.. **As linguagens da arte no contexto da educação infantil**. In: Silvia Sell Duarte Pillotto. (Org.). Linguagens da arte na infância. 1ed. Joinville SC: Editora Univille, 2007, v. 500, p. 17-28.

PIRES, E. **Proposta Curricular da Educação Infantil.** Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e Artes do Pós - Humano**: cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, S. M. P. **Educação, arte e jogo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SILVA, E. M. A.; ARAUJO, C. M. **Tendências e Concepções do ensino de arte na**

educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e sócio epistemológico da arte/Educação. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação/ANPED, 30, 2007, Caxambu. Anais... Rio

de 155, janeiro: ANPED, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/ GE01-3073--Int.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

ESCOLA E FAMÍLIA

Michelli Camargo Alves

INTRODUÇÃO

A família desempenha um papel importante na formação do indivíduo, pois permite e possibilita a constituição de sua essencialidade. É nela que o homem concebe suas raízes e torna-se um ser capaz de elaboração de competências próprias. A família é, portanto, a primeira instituição social formadora da criança. Dela depende em grande parte a personalidade do adulto que a criança virá a ser.

Se na família se constituem a alegria, os desejos do homem; é na escola que o indivíduo deve encontrar alicerce para a sua formação elaborada. Porém, as coisas não acontecem como deveriam no contexto escolar. A escola tem sido um local de transmissão do saber e não de desenvolvimento de competências integrais do aluno, competências essas essenciais na inserção social. Entende-se que o papel do educador o desenvolvimento do ser humano numa desmistificação de que somente o conhecimento pronto e acabado é que vale. O desenvolvimento e o uso ativo de um contexto afetivo em sala de aula são fundamentais ao educando.

A escola deve ser um local de alegria e ampliação de vontades e desejos, principalmente do desejo de aprender, pois na escola a criança recebe formação cultural tornando-se membro da sociedade, no contexto da educação, vem sendo discutida com maior ênfase, a necessidade de uma participação efetiva das famílias na instituição escolar. Tal preocupação pode ser visualizada nas propostas presentes na legislação educacional vigente, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n° 9.349/96.

Em nossa Constituição Federal, Capítulo III sobre a Educação, Cultura e Desporto, Seção I, Artigo 205, consta que ":a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Assim, disposto pela lei maior, são responsáveis pela educação das crianças, o Estado, a família e a sociedade em geral. A família é o primeiro núcleo social frequentado pela criança e deste, a criança deve receber proteção e cuidados essenciais para seu pleno desenvolvimento físico, psíquico, cultural, moral e emocional.

Para Zagury (2005 *apud* Daneluz, 2008 p. 2):

> [...] é tarefa dos pais atender as necessidades dos filhos. Assim, os pais, para ter sucesso no processo de desenvolvimento de seus filhos,

> precisam ter um eixo direcionador, atitudes que, tomadas sistematicamente, ajudam a criança a crescer, tornar-se independente e equilibrada emocionalmente. Precisam atuar com equilíbrio e segurança para estabelecer as bases para uma adolescência sem maiores problemas.

A partir dos anos 80, a família adquiriu novas formas e hoje deposita na escola grande parte da responsabilidade que antes lhe cabia. Já a escola tem como função a socialização do saber que a sociedade sistematizou durante todo o percurso da nossa história, de toda nossa cultura erudita. Assim, primeiro a família e depois a escola possuem especificidades e se complementam. Possuem objetivos distintos, mas compartilham a tarefa de preparar crianças e adolescentes a tornarem-se cidadãos críticos, autônomos e participativos.

Entretanto, segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 101):

> A divergência entre escola e família está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a

> socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade.

Da sociedade complexa e globalizada; da escola normalmente mal estruturada e da família com novos contornos, aflora o aluno, que segundo Lima (2008, p. 7) “[...] não atende às expectativas, metas e objetivos pretendidos”. Para que as divergências existentes não atrapalhem a aprendizagem**,** a comunicação e a cooperação entre a família e a sociedade deve ter mão dupla.

Em síntese, esse trabalho tenta mostrar aos pais e educadores suas funções básicas na tarefa de educar, expondo resultados e indicando que a aprendizagem se dá em um processo em que a família e a Instituição Escolar têm responsabilidades claras e definidas, afinal, educação e aprendizagem, no contexto atual, não são tarefas simples.

Para seguir com minha pesquisa levantei como objetivo geral refletir sobre a importância da família na aprendizagem, principalmente durante a infância, e mais especificamente, discutir sobre a importância da família para a aprendizagem. delimitados tema e objetivos, algumas hipóteses foram elencadas como: acredita-se que através do envolvimento da família as crianças realizam uma aprendizagem mais significativa; supõe-se que nossas crianças estão cada vez mais sozinhas no que se refere à educação escolar e esta situação interfere no desenvolvimento

psíquico, social, cultural e moral delas e; acredita-se que o envolvimento familiar pode evitar o fracasso escolar.

Após a leitura de livros e textos que explicavam sobre como proceder a uma pesquisa, optei pela pesquisa de cunho bibliográfico, baseando-se em artigos científicos e livros, por buscar discutir e apresentar a importância da família para a aprendizagem dos alunos, sobre a relação família-escola e sua importância que trata este trabalho e justifica-se pela necessidade de entendermos profundamente a complementar e garantir que os alunos possam ter uma aprendizagem significativa.

Portanto o desenvolvimento afetivo da criança também sofrerá reflexo das relações familiares, na perspectiva educacional a família desempenha um papel muito importante na educação formal e informal. A instituição família e a instituição escola são primordiais no desenvolvimento social, emocional, cultural e cognitivo do indivíduo.

Ao que se refere à Constituição Federal, em seu artigo 205, afirma que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da Família”. No capítulo ll, do artigo 1º da LDB, a redação e alterada para “a educação é dever da Família e do Estado”. Se a família passa a ter uma maior responsabilidade com a educação, e necessário que as instituições Família/Escola mantenham uma relação que propicie uma educação de qualidade.

A proposta visa analisar a escola, suas normas, forma de gestão e sua autonomia, buscamos mostrar os entraves que pode ocorrer na relação escola família, a influência que a família tem em relação ao aluno, que muitas vezes podem ser negativas e o alto índice de evasão escolar.

OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho apresenta um breve histórico que diz respeito à relação escola família e sem dúvida um dos assuntos mais discutidos pelos gestores das unidades de ensino e de complexos sistemas educacionais por todo o mundo, sejam discutindo os fracassos escolares, as trajetórias escolares. Como dizem Montandon e Perrenoud (1987:7), "de uma maneira ou de outra, onipresente ou discreta, agradável ou ameaçadora, a escola faz parte da vida cotidiana de cada família".

1 Buscar a interação existente entre os membros da família que podemos compreender como se dá a circulação do conhecimento e o acesso à aprendizagem, visto que cada membro familiar tem uma forma própria de aprender e superar ao construir o próprio conhecimento, ou seja, essa modalidade de aprendizagem que o permite se aproximar do desconhecido, para agregá-lo ao saber.

2 Esclarecer que crianças e adolescentes geralmente encontra se no poder dos avôs, muitos ainda tendo pais adolescentes e algumas vezes em

situação de risco na rua, as crianças passam a buscar laços de parentesco em outras pessoas. Fato esse que dificulta a participação da família na vida educacional e social das crianças e adolescentes

3 Priorizar a parceria Escolar e estrutura familiar, teoricamente, é baseada nos laços de confiança, amor, respeito, reciprocidade, harmonia e bem-estar comum.

No tocante aos filhos, a Constituição Federal de 1988 dedicou um artigo em cujo caput relaciona direitos a eles inerentes, os quais posteriormente vieram a ser repetidos no Estatuto da Criança e do Adolescente:

JUSTIFICATIVA

A palavra FAMÍLIA consta no dicionário (Mini Aurélio, 2004, p.337) como: “Pessoas aparentadas que vivem geralmente na mesma casa; Pessoas do mesmo

Szumanski (*apud* ALVES 2012.p.23) em defesa da função educativa familiar ensina que na família que a criança encontra os primeiros “outros” e com eles aprende o modo humano de existir. Seu mundo adquire significado e ela começa a construir-se como sujeito. Isso se dá na e pela troca intersubjetiva, construída na afetividade, e constitui o primeiro referencial para a sua constituição identitária.

No ambiente familiar, a criança aprende a administrar e resolver os conflitos, a controlar as

emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida (Wagner, Ribeiro, Arteche&Bornholdt, 1999). Essas habilidades sociais e sua forma de expressão, inicialmente desenvolvidas no âmbito familiar, têm repercussões em outros ambientes com os quais a criança, o adolescente ou mesmo o adulto interagem, acionando aspectos salutares ou provocando problemas e alterando a saúde mental e física dos indivíduos (Del Prette& Del Prette, 2001).

Segundo Bock (2004, p. 249):

> A família, do ponto de vista do indivíduo e da cultura, é um grupo tão importante que, na sua ausência, dizemos que a criança ou o adolescente preciso de uma família substituta ou devem ser abrigados em uma instituição que cumpra suas funções materna e paterna, isto é, as funções de cuidados para a posterior participação na coletividade.

A partir do século XX inúmeras transformações ocorreram na sociedade e na economia acarretando grandes mudanças na estrutura familiar, e ao comentar as mudanças ocorridas na estrutura familiar ROMANELLI diz:

> "Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redunda em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades enfrentadas pelas famílias". (2005, p. 77)

Cabe aqui ressaltar que a Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 5º, caput e inciso 1º, declaram a igualdade entre o homem e a mulher; no artigo 226, parágrafo 3º e 4º reconhece na família a relação proveniente de uma união estável e da monoparentalidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes; e, ainda no artigo 227, parágrafo 5º, as relações ligadas pela afinidade e pela adoção. O Código Civil Brasileiro em vigor desde 11 de janeiro de 2003, considera qualquer união estável entre pessoas que se gostam e se respeitam, mudando assim o conceito de família, até então considerado ideal.

Sendo assim, a Constituição de 1988 destaca-se como um marco na evolução sobre o conceito de família e de acordo com GENOFRE, (1997). "... o traço dominante da evolução da família é sua tendência a se tornar um grupo cada vez menos organizado e hierarquizado e que cada vez mais se funda na afeição mútua".

Como já foi dito, as mudanças sócio-político-econômico das últimas décadas vêm influenciando na

dinâmica e na estrutura familiar, acarretando mudanças em seu padrão tradicional de organização. Diante disso, não se pode falar em família, mas sim famílias, devido à diversidade de relações existentes em nossa sociedade.

O sucesso da escola depende de vários fatores e a aproximação da família na escola traz segurança para a criança e para o adolescente, o interesse da família faz surgir a vontade de querer e querer bem a escola por parte dos educandos que por sua vez vai ter o interesse de se destacar de forma positiva e mostrar esses resultados para sua família. A família e a escola são parceiros fundamentais no desenvolvimento de ações que favoreçam o sucesso escolar e social das crianças.

O ambiente escolar tem sem dúvida, uma função importantíssima, a educadora. Por isso se faz necessário que a família procure acompanhar o desenvolvimento da criança em todo o seu processo de aprendizagem, tanto no lar quanto na sua atividade na escola.

A escola e a família devem conviver em completa sintonia em suas atitudes, já que seus propósitos caminham juntos na formação e educação dos alunos, não há como negar que a família e a escola são as instituições fundamentais da sociedade, com papéis diferenciados, porém não contraditórios, e sim complementares.

PROBLEMA

Inicialmente, existem quatro instituições sociais: a família, a escola, a religião e o Estado, cada uma tem uma função, mas primando sempre na organização da vida em sociedade. A família é o primeiro grupo social que a criança tem contato. Através do carinho e broncas, é a responsável por ensinar os padrões de comportamento e normas de conduta de sua sociedade as crianças.

A família enquanto grupo de convivência comumente modifica-se em diversos aspectos ao longo do tempo. Igualmente, seu papel na vida de cada um de seus integrantes se modifica conforme seu desenvolvimento físico, psicológico e intelectual.

A família tem 4 funções principais:

a. Pro criativa: multiplicar e preservar a espécie humana;
b. Educativa: cuidar da educação dos filhos;
c. Administrativa: prover os meios de manutenção do lar e administrá-los a bem de todos os seus integrantes;
d. Afetiva: amar, ajudar, compreender, respeitar, perdoar, proteger, etc.

Para Durkheim (1978), formar o cidadão em toda sua plenitude, seja física, intelectual ou moral, é requisito aclamado pela sociedade para que o

estudante se comporte como cidadão formado, capaz de transformar o meio em que atua com responsabilidade e iniciativa para tomar decisões.

A ESCOLA

As mudanças pelas quais a sociedade tem passado atualmente em decorrência de aceleradas informações, os grandes avanços tecnológicos e tantos outros fatores já mencionados no decorrer deste estudo, tem repercutido na estrutura da família e consequentemente da escola. Portanto, faz-se necessário também voltar nossa atenção para a escola que, apesar das mudanças, continua exercendo a função de transmitir conhecimentos científicos.

Entretanto, a escola tem encontrado dificuldades em assimilar as mudanças sociais e familiares e incorporar as novas tarefas que a ela têm sido delegadas, embora isso não seja um processo recente. No entanto, a escola precisa ser pensada como um caminho entre a família e a sociedade, pois tanto a família quanto a sociedade voltam seus olhares exigentes sobre ela. A escola é para a sociedade uma extensão da família, porque é através dela que a sociedade consegue influência para desenvolver e formar cidadãos críticos e conscientes.

De acordo com Peres *apud* Bencini (2003, p. 38), "mudanças que antes ocorriam em 100 anos agora acontecem em dez e está muito difícil

acompanhar as novas exigências sociais e culturais", diz.

Por esse motivo muitos educadores e mesmos estudiosos se perguntam sobre o papel da escola atualmente. Aquino (1996) é um destes estudiosos:

O que estaria acontecendo com a educação brasileira atualmente? Qual o papel da escola para a sua clientela e seus agentes? Afinal de contas, sua função primordial seria a de veicular os conteúdos classicamente preconizados ou tão somente conformar moralmente os sujeitos a determinadas regras de condutas? (Aquino, 1996, p.39 *apud* ZANDONATO, 2004, p.49).

A escola deixou de ser tradicionalista, onde cada um tinha seu papel bem estabelecido: gestores dirigiam e era autoridade máxima dentro da instituição. Ir para a direção causava extrema apreensão e medo. Aos professores destinava-se o papel de transmissores dos conhecimentos acumulados durante toda história humana. Sobre seu tablado e pedestal era autoridade incontestável e absoluta dentro da sala de aula.

Possuíam e mantinham um "*status quo*", e um distanciamento dos alunos. Eram respeitados pelos mais diversos grupos sociais, e dentre estes grupos, talvez o mais respeitoso fossem os pais já que se acreditava estarem "educando" seus filhos para uma vida melhor e mais confortável. Os outros

funcionários da escola: merendeiras, inspetores e faxineiras ocupavam um grupo intermediário que adotavam geralmente uma postura distante, porém mais próxima dos alunos. Seres passivos e recebedores do conhecimento, os alunos, hierarquicamente ocupavam uma posição de inferioridade respeitosa. Levantavam-se sempre que alguém entrava na sala de aula; faziam fila no pátio e esperavam seus professores. Enfileirados também na sala de aula, faziam lições que dependiam principalmente de memorização. Formavam teoricamente, grupos homogêneos e os "diferentes" eram excluídos da escola.

Entretanto, várias mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais ocorreram ao longo do século XX e transformaram todo o cenário escolar.

Segundo Abreu (2010):

> É importante pontuar que foi a partir do século XX, que o ato de educar foi transferido por planejadores e políticos, da família para a Escola e hoje este processo tem se tornado cada vez mais natural. No entanto, o que observamos é que o processo não tornou a escola melhor, nem a educação dos alunos porque foi encarado como uma transferência de educação, e não um ato onde educar fosse visto como

> responsabilidade de ambos: tanto da família como da escola (ABREU, 2010, p.4).

Atualmente a educação fundamental é um direito de todos. Existe maior acessibilidade e a gestão das escolas públicas tornou-se democrática, permitindo a participação de toda comunidade local e escolar nas tomadas de decisões, porém, muitos nem sabem desses direitos, não se importam ou são ocupados demais para participarem.

É importante que a escola faça um trabalho de orientação aos familiares de toda comunidade, permitindo uma maior participação de todos, o que torna o gestor o maior responsável por influenciar toda comunidade escolar no sentido de orientação, diante da nova situação, a organização escolar precisou ser transformada e seus atores deveriam rever seus papeis dentro da escola.

Porém, as transformações até hoje não aconteceram de fato, algumas acomodações e ajustes foram feitas, mas não efetivamente transformaram o cenário escolar. Seus atores, entre o passado e o presente, ficaram perdidos em seus papéis, sem vislumbrarem perspectivas a curto e médio prazo.

Assim muitos profissionais desestimulam-se, adoecem e até abandonam o magistério. Áquila (2009) lembra que “a sociedade atual se configura por incertezas medos, conflitos, confusão de valores, falta

de ética e limite entre o que é certo ou errado, o que nos torna vulneráveis, inseguros, desconfiados e injustos". (ÁQUILA *et al*, 2009, p.1705).

Complementando a ideia de Abreu acima descrita, Aquino (1996 a/b) defende que a escola não está preparada para trabalhar com os sujeitos (alunos) que recebem. Aponta assim que a escola passa a receber sujeitos não homogêneos, provindos de diferentes classes sociais, com diferentes histórias de vida e com uma "bagagem" que, muitas vezes é negada pela escola (Aquino 1996 a/b *apud* ZANDONATO, 2004, p.33).

Áquila (2009) afirma que atualmente os jovens vivenciam uma cultura tecnológica com mudanças rápidas através de muitas informações que influenciam família e escola. Entretanto, Zandonato (2004, p.47) nos lembra de que "[...] não é raro nos depararmos com professores saudosos do tempo em que se tinha respeito na escola e em que os alunos eram educados, pois a família era severa, rigorosa na educação". Eis o atual dilema da educação, o convívio harmonioso entre o passado e o presente. Assim, o desafio para os gestores: observar, refletir e operacionalizar a organização escolar e as relações interpessoais estabelecidas dentro do âmbito escolar, tornando-o um ambiente favorável à aprendizagem.

Apesar de ter uma dinâmica própria, a escola não é uma ilha, está contida numa sociedade cada vez mais complexa, onde tudo é muito instantâneo e

superficial, onde as relações são momentâneas e em grande parte volúveis.

A escola é uma instituição onde relações sociais estão presentes a todo o momento. Assim, segundo Zandonato (2004, p.45) “como todos somos sujeitos institucionalizados, é compreensível e inegável a importância de estudarmos [...] a instituição e sua ação na vida de seus atores”.

Assim as relações podem ser positivas ou negativas dependendo da cultura escolar, do comprometimento dos agentes envolvidos no processo, na ênfase dada à cooperação, clareza de objetivos, consenso, dificuldades físicas, administrativas e humanas, dentre inúmeros outros aspectos e variáveis já que “[...] a escola é uma organização dotada de uma cultura e valores específicos”. (ÁQUILA *et al*, 2009, p.1705).

Instituições de Ensino: instituições empenhadas em disseminar o conhecimento, por exemplo, as escolas e as universidades. Tal qual a família, trata-se de uma instituição social que passamos grande parte da vida. É por meio da educação que os povos transmitem às gerações mais jovens sua herança cultural, seus conhecimentos, seu modo de vida e suas regras e valores.

Ao passar por ela, os indivíduos adquirem as informações e condições necessárias para uma vida ativa (inclusive econômica) em sociedade e são

preparados para conviver com os outros de acordo com as normas dos grupos sociais a que pertencem.

A escola tem como suas atribuições desenvolver atividades que ensinem e aprimorem o respeito e a diferença entre todas as pessoas. É neste contexto que se destaca a gestão democrática, princípio constitucional que traduz a participação ativa e cidadã da comunidade escolar e local, a gestão da escola implica em tomadas de decisões que não podem ser individuais, a democracia deve ser o princípio norteador da prática pedagógica, onde respeita os direitos individuais e coletivos de todos.

Portanto se a escola busca desenvolver valores democráticos como respeito, justiça, liberdade e a solidariedade, deve democratizar os métodos e os processos educacionais, propiciando diálogos, vivências, essas atitudes respeitam as condições de cada um, proporciona o êxito no processo ensino aprendizagem.

A escola é um dos lugares, dentro da sociedade, que possui maior influência sobre as crianças; por isso é importante pontuar que todo cidadão tem direito à educação, o que é contemplado e garantido pela LDB.

> Art. 5º – O acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária,

> organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (Brasil, 1996, s.p.).

A escola enfrenta desafios diários provenientes da tentativa de estabilizar uma relação escola – família. É comum encontrar nas escolas pais que acreditam fielmente no fato de os professores terem de educar e ensinar; acumular funções

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: 1998. BRASIL, Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Ementa Constitucional n. 20, de 15-12-1988. 21. Ed. São Paulo: Saraíva, 1999.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. Disponível em:http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n110/ n110a06.pdf

CASARIN, Nelson Elinton Fonseca. Família e a Aprendizagem escolar. Porto Alegre,2007.

CATANI, Afrânio Mendes; GUTIERREZ, G. Luis. Participação e Gestão Escolar: Conceitos e Potencialidades. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (org.) Gestão Democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática dos sistemas Públicos de Ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). Gestão

DURKHEIM, Émile. A educação – sua natureza e função. In: DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p.33-56.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069/90. Brasília: MEC,2004.

FONSECA, João Pedro da; et al. Planejamento Educacional Participativo. In: Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 21, nº 1, pp. 79-112, jan/jun.1995

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra,2001.

GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez,2001.

MUNHÕES, Maria Luiza Puglisi. Educação e família: uma visão psicopedagógica sistêmica. In: Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-

moderna. Petrópolis: Vozes; São Paulo: ABPp,2005.

OSORIO, Luiz Carlos. Família Hoje. Porto Alegre: Artes Médicas,1996.

PARO,Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3 ed. São Paulo: Ática,2006

PERONI, Vera. Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã,2003.

PIAGET, J. Para onde vai a Educação. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1972-2000.

POLONIA, Ana Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Relações Família e Escola.Disponível em: http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/6226/1/ARTIGO_BuscaCompreensaoRelacoesFamiliaEscola.pdf(acesso 28/10/20)

SANDER, Benno. Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 29. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

TEDESCO, J. C. O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

EDUCAÇÃO ESCOLAR EM ARTE

Monique Ellen Veronési

Um conjunto de ideias e teorias educativas em arte transformadas em opções e atos que são concretizados em projetos ou no próprio desenvolvimento das aulas de arte, segundo Ferraz e Fusari (1993) são os encaminhamentos educativos das práticas de aulas artísticas e estéticas.

E o que se entende quando teoria e prática se juntam levando para a escola a arte. A metodologia engloba escolhas do professor de arte, procedimentos técnicos, proposições de atividades educativas e ainda escolha de materiais e meios para a produção artística e estética nas aulas.

O ensino e aprendizagem de Arte visam a ajudar aos alunos na apreensão viva e significativa de noções e habilidades culturais em arte. Noções as quais diz respeito a produções artísticas pessoais, análises críticas de diversos trabalhos em arte levando-se em conta as mais variadas modalidades (música, teatro, dança, artes visuais, entre outras).

A arte é uma disciplina obrigatória nas escolas, segundo a LDB 9394/96. Cabe aos educadores das escolas e rede de ensino realizar trabalho de

qualidade. É também importante que se invista na formação de professores para que estes coloquem em prática seus saberes em sala de aula.

O objetivo deste trabalho de qualidade e desta formação contínua é que os alunos gostem de aprender arte. A arte faz parte da construção humana. Ela é feita para todos. A arte faz o cidadão compartilhar do meio cultural. É direito do aluno esta formação. Formação esta que não pode ficar reduzida apenas à experiência cotidiana. Aprender arte envolve a ação em eixos de aprendizagem.

Nos PCNs são apresentados três eixos norteadores:

- Produção
- Fruição
- Reflexão

Para um maior entendimento, torna-se necessário um esclarecimento do que vem a ser produção, fruição e reflexão.

O professor deve orientar o ensino de arte sempre relacionando os conteúdos, pois eles formam uma rede coordenando assim a aprendizagem: fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores e atitudes.

Os eixos norteadores querem ressaltar a experiência do fazer, a experiência do apreciar e a experiência do contextualizar.

O importante é o aluno ter a oportunidade para viver a arte na escola, trabalhando com Artes visuais e Teatro, que se façam visitas a espetáculos, apresentações ou apreciações em vídeos. A escola também trabalhará Dança e Música.

É interessante que o professor leve o educando a refletir que todos são observadores constantes. Basta enxergar o que está ao nosso alcance. E às vezes deixamos de observar as coisas corriqueiras que estão em nosso caminho que foge ao nosso olhar. Está tão próxima que para vermos é preciso afastar, parar e só então apreciar. Assim do mesmo modo como se observa uma obra de arte.

É ele também quem irá criar situações e dar informações que permitam a criança ampliar seu conhecimento na escola. É sua função selecionar, organizar e problematizar conteúdos para que o aluno avance em seu desenvolvimento intelectual.

A atitude do professor é sempre uma referência para as crianças. O professor é o modelo. O aluno aprimora sua capacidade de expressar-se de criar.

Pintar, construir, criar, faz parte desse aprendizado e contribui para o aprimoramento da percepção e da consciência estática. Ele deve aprender por interesse e curiosidade não por sentir-se pressionado.

Em uma sala de aula pode-se construir ou

destruir a consciência no aluno que ele é capaz de aprender. Está aí a grande responsabilidade dos professores ao ensinar a gostar de arte.

Segundo Piaget o conhecimento é construído, reconstruído e ampliado, de forma diferente em cada fase do desenvolvimento. Vygotsky (1979) fala sobre a importância da interação social no processo de aprendizagem. Estes pressupostos são importantes porque é preciso adequar o conteúdo e as atividades a maneira do aluno, pensar e perceber em cada uma das fases do desenvolvimento. É preciso levar em conta como ele enxerga e elabora as ideias sobre o mundo que o cria. O professor deve lembrar-se que aquilo que o aluno aprende com a sua ajuda e mediação e dos colegas, ele deve ser capaz de fazer sozinho.

Vygotsky chamou a atenção para o papel do professor que é o de mediador entre o aluno e o conhecimento, entre o aluno e seus pares.

CRIANÇAS E A ARTE NA ESCOLA

Potencial criador e artístico infantil. As potencialidades estéticas e artísticas infantis não podem se desenvolver isoladas nem de modo unicamente “espontâneo” ou desprovido de intervenções de sua ambiência cultural. Ferraz e Fusari (1992).

A afirmativa acima vem reforçar a importância do professor de arte, possibilitar a fluência de

espontaneidade e intervir nas aulas de arte. A criança se envolve na elaboração das atividades, aprofundando assim os saberes artísticos numa constante conjugação com sua cultura.

As crianças têm uma história de interações afetiva e cognitiva com outras pessoas. Por isso as produções das crianças ao fazerem trabalhos de arte, dependem tanto de suas práticas pessoais infantis, quanto das intervenções recebidas ou não do meio social em que vivem. Dependem também das intermediações educativas em arte (intencionais ou não) que lhes proporcionam as pessoas mais próximas de suas vidas.

A arte é capaz de mostrar um momento da ida em que ela atravessa uma fase tranquila ou não, onde está bem fisicamente ou não. O aluno ao realizar seus trabalhos artísticos deixa sua marca pessoal.

Nas crianças a sensibilidade às cores, formas, sons e movimentos é bem nítida e está sempre presente. Ainda pequenas elas demonstram suas preferências e gostos. Autores como Piaget e Vygotsky, nos estudos que mostram que as crianças são perfeitamente capazes de selecionar formas e objetos que lhe são prazerosos e que mais as atraem; podem ainda ser introduzidas no universo da arte, porque estão preparadas para praticá-la e compreendê-la.

AÇÃO PEDAGÓGICA EM ARTE

O professor como mediador do desenvolvimento artístico ao estudar e organizar práticas escolares artísticas e estéticas junto às crianças correlacionará três fases segundo Ferraz e Fusari.

1ª Fase Constatação (continuada): sobre as vivências artísticas e estéticas das crianças com os elementos da natureza e da cultura. Este levantamento sobre as vivências das crianças poderá ser continuada, pois não é uma estática e sim pelo contrário uma ação bem rica em crescimento artístico.

2ª Fase Encaminhamento (a partir dessas constatações): Procurar analisar conceitos, saberes em artes que as crianças não dominam e que são primordiais. Isso permitirá a elas gradualmente aprofundar, aprender a fazer e o entender produções artísticas e suas histórias. Ainda nos encaminhamentos os roteiros flexíveis com etapas instigantes e lúdicas desenvolvidos com as crianças possibilitam a elaboração de novos conceitos artísticos e estéticos bem como vivenciá-los. A organização da atividade com início, meio e fim proporciona ao aluno a noção da prática percebendo seu trabalho enfatizado, concretizado, etapa por etapa. Importante também o registro das observações e conversas. Pois estes irão ser documentados para trabalhos pedagógicos. Anotar como as crianças percebem as cores, luzes, sons em cantos, danças populares e folclóricas, fotografias, brincadeiras nas

ruas, circos, cinema televisão, trabalhos localizados em museus e centros culturais.

3ª Fase Discussões periódicas: Após intervenções educativas socializar o significado das aulas, o crescimento dos saberes artístico e estético pode fornecer dados para avaliação da prática pedagógica de arte. Mesmo na fase de constatação outros dados podem ser obtidos por meio de observação para avaliação como os níveis e modos da criança admirar, gostar, julgar, apreciar. Bem como a criança se expressa através de imagens, gestos, movimentos. Consequentemente, o professor necessita conhecer a cultura local, regional e nacional que contextualizam a vida do aluno. Um maior envolvimento entre o professor e seus alunos possibilitará ao educador conhecer preferências e gostos do educando. Isto facilitará interesse pelas aulas de arte. O professor de arte também pode desenvolver sua sensibilidade. Só alguém sensível para despertar nos seus educando a sensibilidade. Enxergar no cotidiano o que é belo e que os outros não veem.

A fase de encaminhamento é o momento de tomar consciência, assinalar e anotar os aspectos essenciais dos saberes em arte que as crianças ainda ignoram, mas têm o direito de conhecer. Conhecimentos aos quais se referem tanto as linguagens e produções pessoais artísticas e quanto ao entendimento dos jeitos e técnicas que os adultos

artistas utilizam para expressar, representar e comunicar suas ideias e emoções. Nesta fase o professor poderá observar:

- O que as crianças desconhecem, mas poderiam conhecer, com relação aos componentes culturais e estéticos de outras regiões, ampliando assim as diversidades de cultura de nosso país.
- Quais os saberes expressivos inventivos, técnicos, poéticos sobre a vida cotidiana que as crianças manifestam ao: desenhar, imprimir, reproduzir, gravar, colar, modelar, cantar, dançar, brincar, jogar, produzir sons, dramatizar, etc.
- Como desenvolver a formação artística e estática das crianças nessas linguagens e modalidades. Verificar quais os materiais, condições ambientais e de patrimônio artístico estão disponíveis e como adequá-los aos estudos e vivências em Arte.

Obviamente a formação do professor de Arte influenciará os ruímos educativos nas aulas. Este mesmo professor deve sempre valorizar a criança ao organizar um programa de curso com tópicos significativos em arte.

Segundo Fusari (1992) durante o processo escolar o professor poderá verificar as mudanças que ocorreram com relação aos saberes anteriores. Isso

contribui para o aperfeiçoamento sensível-cognitivo das crianças em suas produções e entendimento sobre a arte. Observar e refletir se realmente ocorrem estas mudanças irá contribuir para que o professor siga com mais segurança a sequência do curso. Com este acompanhamento poderá avaliar e retomar de forma continuada as discussões e decisões. Isso irá enriquecer o trabalho do professor de arte, pois seguindo este roteiro ele tem como alvo a formação artística da criança.

Geralmente é o professor que ao avaliar as produções individuais que irá valorizar e incentivar o esforço do aprendiz durante o processo de criação. Liavelberg (2003) compara o papel do professor de arte com o de um regente de orquestra. Cada aluno é peça única e fundamental na construção coletiva e individual durante o processo de aprendizagem. Um maestro precisa conhecer seus músicos, entrar em sintonia, para que seu trabalho ao regê-lo seja um espetáculo. Com o professor não é diferente. O relacionamento com seus alunos é peça fundamental. Ele rege seus humanos que estão descobrindo um potencial que muitos não acreditavam ter. E o resultado do trabalho neste caso havendo empatia e o respeito de professor/aluno, aluno/professor, será um trabalho afinado onde todos procurassem seguir um ritmo de objetivos significantes para cada um e para o coletivo.

Levando-se em conta a marca individual de

cada aluno, o professor deve passar-lhes um respeito positivo as suas tarefas, pois assim, mesmo antes da realização das atividades essas já serão munidas de confiança durante a aprendizagem.

O COMPROMISSO DE SABER ARTE E SABER SER PROFESSOR DE ARTE

"O compromisso com um projeto educativo que vise reformulação qualitativa na escola precisa do desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico. No caso do professor de Arte, a sua prática-teoria artística e estética deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa saber arte e saber ser professor de arte" (MARIA F. DE REZENDE E FUSARI, MARIA HELOÍSA C. DE FERRAZ Pág. 49 – 1992 – São Paulo).

A citação acima nos remete a uma reflexão para se repensar o processo de ensino e aprendizagem de arte na escola. O professor de arte precisa do fundamento teórico e uma metodologia. Mas também precisa de um envolvimento com aluno para contribuir com que o mesmo desenvolva o prazer de fazer arte e despertar sua imaginação. É o buscar o conhecimento com qualidade.

Ser professor de arte é deixar que o aluno se aproxime de qualquer cultura e movimentos artísticos. O aluno tem o direito de contar com

professores que estudem e saiba arte conjugando assim a vida pessoal, transparecendo para o regional, nacional e internacional.

Assim encontrar uma maneira de organizar o trabalho de arte na educação escolar é tarefa desafiadora para o professor compromissado em obter uma escola de qualidade para todos. Cabe a ele detectar conteúdos significativos e fundamentais de arte incluindo arte educação e arteterapia, que contribuam para a formação do aluno. Conteúdos estes que serão selecionados, a partir das necessidades e direitos que todo aluno, para que tenha acesso a pelo menos o básico.

De acordo com Liavelberg (2003) ao fazer citações a respeito do papel do professor vai de acordo com as autoras Fusari e Ferraz (1992).

Ao se fazer uma análise constata-se o desafio em aprender arte com culturas tão diferentes de cada aluno, o conhecimento conjugado com o compromisso de se construir um processo transformador junto com o aluno, para que este melhore sua sensibilidade. É a junção do saber prático com o teórico.

Arte e Educação: as Contribuições para o Ensino Fundamental

É preciso abrir as portas e janelas para que o mundo penetre na escola e esta seja, cada vez mais, um espaço onde o aluno forme, lenta e

gradativamente, o suporte de sua vida, a partir de reflexões pessoais que não desprezem a realidade próxima.

Deixar o mundo entrar na escola é, antes de tudo, ajudar o aluno a construir sua própria percepção da realidade e inquietá-lo quanto à amplitude de suas potencialidades, trabalhando-o como pessoa inteira: afetiva, expressiva, crítica, transformadora [...].

A escola deve ser um lugar que fomente no aluno a capacidade de se tornar “senhor de seu destino”, a partir da compreensão de suas possibilidades individuais e, consequentemente, sociais (MARTINS, 1998, p.66).

Nesta nova concepção de escola, é mister resgatar o papel da Educação Artística, tirando-a da rejeição (direta ou indireta) em que se encontra. A arte, muito mais que conceitos vagos como "inspiração”, “sensibilidade espontânea”, “Dom”... É um fator na formação da personalidade, ajuda a criança a enfrentar os problemas presentes e futuros e a preservar sua integridade e seu equilíbrio (MARTINS, 1998, p.67).

Quando a criança pincela uma folha branca e deixa registrada sua marca, se processa entre elas (criança e folha de papel) um diálogo impenetrável. São “palavras-mudas” que possibilitam pequenos – e por vezes grandes – ajustes pessoais.

Se o adulto não puder entender toda profunda significação que a arte da criança tem para ela, deve procurar aceitá-la como algo que está fora e acima de seu mundo.

Vê-se como um simples passatempo (embora alegremente praticada como um jogo) é negar-lhe toda sua contribuição na formação de verdadeiros cidadãos. Porém, se a Arte educação e a Arteterapia contribui na formação de verdadeiros cidadãos, é limitá-la em demasia colocar em foco apenas a personalidade do educando.

O que está fundamentalmente em causa na Educação Artística é a vida e a qualidade desta. Não uma vida com qualidade apenas para uma minoria de pessoas, mas para todos que repartam o meio ambiente, pois todos ajudam a contribuí-lo, sem exclusão nem privilégios para alguns. Na destruição todos sofrem. Na construção, nem todos usufruem (FERRAZ et al, 2001, p.113).

É insuficiente educar os ouvidos, os olhos, o corpo para que as “obras imortais” sejam admiradas. Não apenas o conteúdo dos museus deve ser respeitado. Afinal, não é a natureza a mais bela obra de arte? Deus não é mais a fonte da beleza eterna?

De que serve tornar as pessoas sensíveis às belas artes, se primeiro não as tornamos sensíveis à feiura crescente do nosso meio ambiente?

Sensibilizar o cidadão em relação a esse meio é alertar-lhe para as perspectivas da vida cotidiana. Por “meio ambiente” devemos entender a totalidade dos valores sensíveis do panorama da vida – sistema dos objetos naturais e artificiais, conjunto dos estímulos sensoriais, formas, cores, cheiros, sabores, movimentos, ruídos, justaposição e superposição de qualidades percebidas, através das quais o espaço se acha ocupado, ritmado, modulado, diferenciado, determinado como espaço familiar de quem o habita.

Qual a maneira mais plena de habitar o mundo senão tirando-lhe proveito a partir do discernimento dos matizes das cores e luzes, da textura dos objetos e seres, da observação das formações e transformações momentâneas, da proporção dos tamanhos e distâncias, da consciência do ritmo próprio dos movimentos?

A partir desse amor à vida que a criança vai adquirindo, à maneira em que vai percebendo o grande valor das pequenas coisas da natureza, ela se vai tornando apta a conceber arte e a ser uma recriadora. Ser artista, porque a vida – que ela aprendeu a valorizar com toda sua plenitude – é a arte mais autêntica, elevada à libertadora-humanizadora, porque não concebem, ao seu lado, indivíduos cuja existência não lhe permita a tranquilidade de admirar as nuance de um pôr do sol. Este sujeito passa a ser ponto de referência aos demais. Resiste às

imposições e tenta manter inalterados os elementos que favorecem a Vida e que por vezes são alvos de interesses, de descasos, de arbítrios, de monopólio da arte.

Nesta concepção, não existe arte-engajada. Existem, sim, artistas (por artistas, entendam-se todas as pessoas que se expressam com arte) cujo grau de cidadania se tornou tão elevado que não concebem usar sua técnica aliada à sensibilidade para fins que não sejam o clamor por justiça.

No entanto,

> [...] é preciso propiciar técnicas aos alunos, a fim de que a Educação Artística não caia num "laisser-faire", que os alunos não se contentem com o acaso, mas, ao contrário, utilizem toda sensibilidade, afetividade e fantasia (qualidades essenciais na formação de cidadãos) aliadas à utilização de métodos específicos, resultantes de uma alfabetização estética. Esta garante a expressão desejada, sem a qual toda expressão permanece impotente e toda criação é ilusória (FERRAZ et al., 2001, p.114).

Para que esta cadeia não se rompa, é preciso garantir o direito à Arte Educação nas

escolas. A arte não pode ser mais limitada por prescrições religiosas, governos autoritários ou academias intransigentes. Mais do que nunca, hoje é preciso tê-la como uma garantia de livre expressão. Um meio de reivindicar, espontânea e conscientemente, os direitos humanos e de defender a vida e os valores nos quais acreditamos.

Enfim, é importante mostrar ao aluno que arte se faz com muita sensibilidade, mas também com muito trabalho, pois, na maioria das vezes, faz-se necessário apenas dez por cento da inspiração. Segundo Degas, “é preciso pintar o mesmo tema dez, cem vezes” (In GOMBRICH, 1993, p.112).

Compreendendo esta perseverança na busca de uma obra que o satisfaça, o aluno se prepara para uma luta bem maior: a de transformação da sociedade. Luta esta que também exige sensibilidade, mas muito raciocínio, calma, persistência. Monet um dia afirmou que “*tudo se transforma, até mesmo a pedra*” (In GOMBRICH, 1993, p.112).

Apenas quando aprende a ousar, o aluno se torna um verdadeiro cidadão e um verdadeiro artista, pois quem não ousa nunca erra, mas também jamais passará da mediocridade. A utopia não existe. É apenas algo inalcançável nas circunstâncias do agora, mas que no dia em que a mediocridade for destronada, resgatada à arte e o sonho que existe em cada um, tornar-se-á realidade, e o que hoje é só

imaginação será vivido de forma coletiva, sem exclusão.

É preciso preparar a pessoa para a vida, e para uma vida com qualidade. Neste sentido, é importante que a proposta de Arte Educação das escolas trabalhe, simultaneamente, com todas as linguagens (corporal, sonora, plástica, etc.) desde o início da formação escolar.

A infância é o tempo mágico das densas emoções, onde a expressão se manifesta intuitivamente. Esta afirmação basta para que este período seja respeitado na sua plenitude e desafiado, a fim de que a criança o viva intensamente.

Faz-se necessário ir oferecendo materiais compatíveis com o grau de desenvolvimento da criança. A maior variedade de materiais possíveis enriquecerá a sensibilidade infantil, devido as várias consistências e texturas.

Quando se trata de um processo, não é possível ter pressa. Ao contrário, é fundamental dar tempo para que a sensibilidade vá se familiarizando com o novo e, aos poucos, descobrindo suas sensibilidades transformativas.

Deixar a criança simplesmente triturar um pedaço de argila, ou mesmo abandonar um pedaço de papel para se pintar é, antes de tudo, respeitar a curiosidade inicial e favorecer a exploração do novo. Estas e outras experiências, por mais insignificantes

que pareçam, são fundamentais para uma posterior modelagem ou pintura a serem executadas.

O aluno deve ser capaz de realizar obras que o satisfaçam, mas, antes mesmo desta ânsia de conseguir bons resultados, é importante que saboreie os processos vivenciados.

O professor adquire um papel de desafiador. Daquele que faz o aluno sempre procurar a sua própria superação. Quando um aluno é capaz de diferençar pequenas nuances dos matizes e não se limita a igualá-las resumidamente, tornou-se apto a diferençar as grandes e também pequenas desigualdades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. *Tramas criadoras*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil* São Paulo: Melhoramentos, 1958, pp. 43-44.

_____, Fernando. op. cito p.3.

BABETTE Harper et alii. *Cuidado, escola*! São Paulo: Brasiliense, 1982, p. 29.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988, p. 97.

BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior (1882). In: Obras Completas. Rio de janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950, v.9, t.1.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil* São Paulo: Perspectiva, 1978, p.12.

BARROS, Álvaro Paes de. *O Liceu de Artes e Ofícios e seu fundador*. Rio de janeiro: s / edit., 1956, p.15.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984, p.75.

BLOCH, Ernst. In: MORAIS, Regis. *A educação do sentimento*. São Paulo: Letras & Letras, 1995, p. 20.

BRASIL República Federativa do Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lei nº 9394/96). Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais.

CAVALCANTE, Carlos. *O predomínio do academicismo neoclássico*.

CHÂTELET, François. *Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, p.53.

CHRISTO, Edna Chaga, SILVA, Graça Maria Dias. *Criatividade em arteterapia* 5ª ed. – Rio de Janeiro: Wak, 2009.

CONSTITUIÇÃO IMPERIAL de 1824.

COMENIUS. In. PILETTI, Nelson. *História da educação*. São Paulo: Ática, 1995, p.80.

COSTA, Cristina. *Questão de arte*. São Paulo:

Moderna – 2002

FEIST, Hildergard. *Pequena Viagem pelo Mundo da Arte* – São Paulo – Editora Moderna – 2003

FERRAZ, Maria Heloísa C. de & REZENDE, Maria F. de Rezende. *Metodologia do Ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FORD, Henry. *Minha filosofia da indústria*. Rio de janeiro: Freitas Bastos, 1964, p. 280.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. Ferraz. *Metodologia de Ensino de Arte* – São Paulo – Editora Cortez 1993

_____, Maria Felisminda de Rezende e FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. Ferraz *Coleção Magistério – 2º grau – Série Formação* – São Paulo: Cortez, 1992.

FRUTH, Gregg M. *O mundo secreto dos desenhos: uma abordagem junguiana da cura pela arte*. São Paulo: Paulus, 2004.

GALEFFI, Romano. *Fundamentos da criação artística*. São Paulo: Melhoramentos, 1977, p. 133.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artemed, 2000.

GOLDSCHMIDT, Lindomar. Sonhar, pensar e criar: a educação como experiência estética. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

_____, E.H. - *A História da Arte*, Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, 1993.

GORZ, André. In. MARGLIN, Sthepen et alii. *Divisão social do trabalho, ciência e modo de produção capitalista*. Porto: Publicações Escorpião. 1974, p.202.

HUYGHE, René. *Sentido e destino da arte*. v. I . São Paulo: Martins Fontes, si d., p. 11.

JUNG, Carl Gustav. *Fundamentos em Psicologia Analítica***.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

KROCK, Dulce Pereira. *Corpo/ afeto/ cognição: inteligência expressiva a partir da teoria psicogenética* de Henry Wallon. São Paulo: Summus, 1995.

LACOSTE, Jean. *A filosofia da arte***.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1986.

LEI 5692/71. In: BREJON, Moysés. *Estrutura e funcionamento do ensino de 1^0 e 2^0 graus.* São Paulo: Pioneira, 1975, p. 133.

LEITE, Serafin. *Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil* Lisboa: Livros de Portugal, 1953, p.23.

LEHMANN. In. LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. São Paulo: Mestre-Jou, 1974, p.575.

LIAVELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte. Sala de aula e formação de professores* – Porto Alegre: Editora S.A, 2003.

LOWENFELD, Victor. *O desenvolvimento da*

capacidade criadora. São Paulo: Mestre-Jou, 1977, p. 398.

LOWENFELD; VICKTOR, Brittain. A C. *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982, p.173.

MARROU, Henri. Irenée. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: EPU, 1990, pp. 513-514.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa & GUERRA, Maria Terezinha Telles. *Didática do Ensino de Arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MATTOS, Anibal de. *Ensino artístico profissional* In: Bellas-Artes. Minas Gerais: Imprensa Oficial, 1923, p. 116.

PAIN, Sara; JARREAU, Gladys. *Teoria e técnica de arte-terapia*: *a compreensão do sujeito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – *Arte* – Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental – Brasília 1997.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973.

_____, Jean. *A construção do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, p.136.

PILLAR, Analice Dutra. *Criança e televisão: leituras de imagens*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

PONTUAL, Roberto. *Dicionário das Artes Plásticas no- Brasil* Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1969, p. 16.

READ, Herbert. *Arte e alienação: o papel do artista na sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1968, p.33.

RORIZ, J. Sá. *Considerações em torno do ensino de desenho*. Rio de janeiro: s/ edit., p.85.

SAVIANE,, Dermerval. In: TRIGUEIRO MENDES, Durmeval *Filosofia da educação brasileira*. Rio de janeiro: Civilização Brasileira, 1983, p. 83.

SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. São Paulo: EPU, 1991, p. 148.

SOUZA, Otília Rosângela. *Arteterapia: promotora da cidadania*. Revista Imagens da Transformação, n. 10, 2003.

TRIGUEIRO MENDES, Durmeval. *Realidade, experiência, criação*. In. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: v.59 n.130 p. 228. abr / jun. 1973. MEC.

_____, Durmeval. *Em busca de uma consciência original*. In: Arte & Educação. Rio de Janeiro: Escolinha de Arte no Brasil, 1972. p.10.

URRUTIGARAY, Maria Cristina. *Arteterapia: a transformação pessoal pelas imagens.* Rio de Janeiro: WAK, 2003.

VALADARES, Ana Claudia; FUSSI, Flora E. de

Carvalho. A arteterapia e a reforma psiquiátrica no Brasil. Revista Imagens da Transformação, n. 10, 2003.

VASCONCELOS, M. E. *Desinstitucionalização e interdisciplinaridade em saúde mental*. Cadernos de Psiquiatria da UFRJ, set/dez., 1997.

VYGOSTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

A OMISSÃO DA FAMÍLIA E SUAS CONSEQUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Natália Ribeiro

Conforme o capítulo anterior que fala sobre a relação entre a família e a escola, este capítulo comentará sobre as consequências da omissão familiar com a escola.

Na escola, o aluno tem o espaço de demonstrar quem ela realmente é, mostrando sua essência, seus pensamentos, pois ela permanece muitas horas naquele recinto e é instigada a praticar seus costumes e o que aprendeu em casa.

Para Bossa (2002), “O fracasso escolar só surgiu a partir da escolaridade obrigatória a partir do século XIX, em função das mudanças econômicas e estruturais da sociedade”.

Dessa forma, o fracasso escolar é problema que se iniciou recentemente, com a obrigatoriedade escolar instaurada e com a mudança comportamental da sociedade.

Atualmente, há fatores preponderantes que faz o fracasso escolar ser uma realidade como, conflitos familiares, sistemas pedagógicos fracassados e

arcaicos, deficiência intelectual do aluno, aspectos e preconceitos sociais, culturais e financeiros.

De acordo com Weiss (2007) “há todo um universo ao redor que implica em estar atento também a outras perspectivas que possibilitem este estudo, sendo elas a escola, a sociedade e também o aluno”.

Parafraseando a autora, ela considera que o fracasso escolar é a insuficiência do aluno para objetivar uma demanda escolar ou uma exigência feita para ela.

Com uma visão mais pedagógica, o fracasso escolar não pode excluir o que realmente o aluno produziu e comparar com o que a sociedade exige e simplesmente inserir o aluno dentro de uma estatística. Assim estaremos entrando em méritos de fracasso escolar imediatamente comparando o aluno com camadas menos favorecidas da sociedade e alunos com problemas de aprendizagem.

De acordo com Scoz (1994),

> a pobreza dos alunos aparece com o forte determinante dos problemas de aprendizagem, todavia ressalta que sem querer negar que grande parte do fracasso de alguns alunos pode estar relacionada à pobreza material às que estão submetidos, é importante estar atento para que a baixa renda das famílias não seja utilizada como justificativa para o insucesso escolar das crianças, eximindo a escola, sua

> organização didático/ pedagógica, seus agentes e suas condições internas de qualquer responsabilidade.

Segundo Fernández (1990)

> O fracasso escolar responde a duas ordens de causas que se encontram imbicadas na história do sujeito próprios da estrutura familiar e individual daquele que fracassa em aprender e próprios do sistema escolar, sendo estes últimos determinantes. E que é preciso não confundir os fracassos escolares com problemas de aprendizagem para poder intervir antes que sejam produzidos, pois, muitas vezes, um pode derivar do outro.

Comentando as citações acima, em síntese, pode-se observar que o fracasso escolar não é culpa, nem da pobreza de uma família nem de problemas de aprendizagem de uma criança. Claro que há casos que isso faz com que haja possibilidades maiores de acontecer, mas não podemos generalizar.

Também, jamais devemos culpar a uma só instituição como só a escola ou só a família ou só a comunidade por não atender a demanda pedida. O fracasso escolar vem de um conjunto de erros, inclusive o pior deles, que é a omissão familiar em relação a vida da criança.

Os profissionais da educação, no caso deste trabalho, os psicopedagogos falam que o fracasso escolar é diferente de um problema de aprendizagem,

pois o problema de aprendizagem é algo que pode ser resolvido com algumas sessões de psicologia ou até mesmo indicando remédios para alguns tipos de alteração, já o fracasso escolar é visto como algo muito mais profundo, de cunho familiar, afetivo, onde o trabalho do psicopedagogo necessita ser bem mais minucioso e preciso.

Mediante a todos os fatos escritos até agora, Fernández (1990) cita que,

> Para prevenir o fracasso escolar, é necessário trabalhar em e com a escola, realizar um trabalho para que o professor possa conectar-se com sua própria autoria e, portanto, seu aluno possa aprender com prazer, denunciar a violência encoberta e aberta instalada no sistema educativo. Mas uma vez gerado o fracasso e conforme o tempo de sua permanência, o psicopedagogo também deverá intervir para que o fracasso do aprendente, encontrando um terreno fértil na criança e em sua família, não se constitua em um sintoma neurótico.

Com esta citação pode-se ter uma visão mais abrangente do trabalho do psicopedagogo em relação ao tema aqui abordado, a contribuição deste profissional reforça a ideia de que prevenir deve ser um método sempre atento a todos os ramos educacionais interligados, como psicologia, pedagogia, fonoaudiologia, sociologia, antropologia, enfim

possibilitando uma conexão contínua com o objetivo de entender o aluno na sua complexidade e ao mesmo tempo na sua singularidade.

Bossa (2007) reitera esta constatação afirmando que:

> Atualmente, a Psicopedagogia trabalha com uma concepção de aprendizagem segundo a qual participa desse processo um equipamento biológico com disposições afetivas e intelectuais que interferem na forma da relação do sujeito com o meio, sendo que essas disposições influenciam e são influenciadas pelas condições socioculturais do sujeito e do seu meio.

De acordo com a autora, o psicopedagogo trabalha em conjunto com o educador no sentido fornecer subsídios e elementos estruturais para que essa visão abrangente seja entendida e cause um impacto melhor em saber que naquele ambiente há um mediador do conhecimento.

De acordo com Baeta (1982),

> Os fatores escolares – quer na perspectiva da prática pedagógica, quer de fatores institucionais – são apontados como tendo um papel considerável na produção do fracasso. Aliás, a produção do fracasso a partir da escola parece ser uma das preocupações dominantes da abordagem das pesquisas que analisam

> a educação de um prisma contextual. Esta preocupação aparece desde o fatalismo dos que analisam a escola inspirados na Reprodução, até a perspectiva que objetiva o conhecimento da especificidade escolar.

É com base nesta afirmação que o fracasso escolar cresce, havendo assim a não aprendizagem dos alunos, a reprovação e a evasão escolar.

Temos que considerar que uma criança que tenha dificuldade de aprendizagem não pode ser entendida como uma criança deficiente mental, ela é uma criança normal que está passando por problemas de adaptação em relação ao contexto escolar.

Os problemas de aprendizagem podem ser apontados como consequências quando uma criança apresenta um problema de fala ou audição, problemas com a memória e raciocínio lógico, problemas com atenção, e os problemas mais conhecidos ultimamente que são de ordem psicopatológicas que são a dislexia, disgrafia, disortografia, dislalia e discalculia. Já a parte de problemas de ordem emocional e problemas com orientação como a hiperatividade, são problemas apontados como problemas de ligação ao fracasso escolar.

Dessa forma, muitos autores que escrevem sobre o tema falam que os conflitos, omissões e problemas familiares é a causa principal e maior do fracasso escolar.

De acordo com Patto (2002),

> a tendência em interpretar o fracasso escolar como um problema psíquico que acaba por culpabilizar as crianças, seus pais e seu meio social constitui a explicação mais recorrente para as dificuldades escolares na atualidade. Nessa concepção, parte-se do pressuposto de que o fracasso escolar se deve a prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de "problemas emocionais". A criança seria portadora de uma organização imatura que resultaria em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade etc., que trariam prejuízos para a aprendizagem escolar.

Parafraseando a autora, o conflito, omissão, problemas familiares que fazem com que todos da família sejam atingidos de forma afetiva com esses conflitos causam o fracasso escolar, trazendo consequências drásticas como depressão, dificuldades de aprendizagem, hiperatividade, agressividade, entre outros problemas.

Desta forma, neste trabalho há o objetivo de apresentar diferentes prismas para explicar o fracasso escolar com ênfase nos conflitos e omissão da família em relação ao aluno, fomentando o que se supõe sobre a desestrutura da instituição familiar e seus efeitos para o desempenho das crianças na escola.

De acordo Patto (1997),

> O ambiente familiar geralmente é descrito como pobre ou precário em termos das condições que oferece ao desenvolvimento psicológico da criança; barulhento, desorganizado, superpopuloso e austero são termos frequentes usados para qualificá-lo. Além disso, é constante a referência à falta de artefatos culturais e de estímulos perceptivos que favoreçam o desenvolvimento da prontidão para a aprendizagem escolar, destacando-se a pobreza e a desorganização dos estímulos sensoriais presentes. Outro capítulo importante deste mesmo tema – o ambiente familiar – tem sido a inadequação dos pais enquanto modelos adultos e enquanto provedores das necessidades cognitivas dos filhos.

Desta forma, pesquisas realizadas, demonstram que o fracasso escolar das crianças das camadas mais empobrecidas foram predominantemente explicado no Brasil, entre as décadas de 80 e 90, observando a carência social.

A pobreza é e sempre foi considerada um fato social naturalizado, onde o pobre é sempre o mais considerado com falta de estímulos necessários ao desenvolvimento psíquico e a criança pobre portadora de deficiências de toda ordem. Assim, para a realidade brasileira, os negros e classes empobrecidas seriam portadores de deficiências físicas e psíquicas adquiridas em seu ambiente familiar, considerado

insuficiente nas práticas de criação dos filhos. Desse modo, para essa teoria haveria uma inadequação do ambiente familiar dessas crianças. Obviamente não é isso que ocorre, pois no Brasil, não podemos generalizar os problemas escolares oriundos da pobreza e nem da raça.

Outros estudos feitos abordaram que a privação de aspectos afetivos, motivacionais e econômicas, traz problemas para as atitudes escolares das crianças das classes menos favorecidas, trazendo essa consequência do ambiente familiar desestruturado.

Para Patto (1997),

> Todas essas características adquiridas, em última instância, nas experiências vividas no ambiente familiar nos primeiros anos de vida resultariam num retardamento ou deficiência na aquisição de habilidades perceptivas, perceptivo-motoras, verbais e na formação de padrões motivacionais e de atitudes incompatíveis com o desenvolvimento intelectual e com o sucesso escolar.

Patto (1997) também afirma que,

> O adulto responsável pela criança é considerado nocivo, porque mais agressivo, relapso, desinteressado pelos filhos, inconstante, viciado e imoral, ou seja, psicologicamente não saudável, localizando-se nesse ambiente familiar precário a causa do

> fracasso escolar. Supõe, por exemplo, que uma das causas responsáveis pelas dificuldades que a criança tem de estabelecer relacionamentos no ambiente escolar é a falta de um convívio contínuo com a figura materna na primeira infância. Haveria, nesse sentido, uma pobreza de estimulação na relação mãe-criança.

Não podemos dizer que a falta da presença da mãe com a criança na primeira parte da infância vem trazer uma consequência escolar de fracasso, isso pode acontecer já num setor de carência afetiva, trazendo algum tipo de mágoa, mas não poderia estar diretamente ligado ao fracasso da criança na escola. Já pensando em um adulto que por um vício venha ser nocivo a criança, podemos sim, falar que isso reflete no fracasso escolar, pois se o adulto responsável pela criança, agride-a provavelmente é omisso em sua relação com a escola, deixando a criança a mercê de seus próprios instintos que são muito imaturos para compreender e resolver problemas de cunho familiar.

Mas, Patto (1997) afirma existir um preconceito no modo como se avaliam as crianças e suas famílias.

> E o preconceito não se limita, é óbvio, às crianças, mas engloba toda a família: quando ela é o assunto, o adjetivo mais comum é “desorganizada”. Vistos como fonte de todas as dificuldades que as crianças apresentam no trato das coisas da escola, os pais são frequentemente referidos como “irresponsáveis”,

> “desinteressados”, “promíscuos”, “violentos”, “bêbados”, “nômades” e “nordestinos”.

É óbvio, pois todos nós sabemos que problemas, todas as famílias têm. Mas há uma grande diferença entre problemas familiares e conflitos diários familiares, fazendo com que esse conflito traga problemas irreversíveis pra vida dos integrantes dessa família, como o fracasso escolar, as dificuldades de aprendizagem, a depressão, a infelicidade, a agressividade, fazendo com que geralmente, as crianças que são as mais vulneráveis, tenham problemas de fala, problemas para se socializarem, indisciplina, desrespeito para com os mais velhos e desrespeito com regras impostas à ela.

Sendo totalmente ligado aos conflitos familiares, o fracasso escolar traz três grupos de problemas – o primeiro é aquele que vêm devido aos conflitos familiares causados pela carência cultural, pela pobreza. O segundo é aquele que vêm devido à falta de acessibilidade da família em relação a educação, a tecnologia, a saúde e ao lazer. E o terceiro é aquele que vêm por falta de um alicerce familiar.

De acordo com Patto (1997),

> Depois que os termos “carência”, “deficiência” e “privação” cultural se consolidaram na linguagem dos psicólogos, sociólogos e educadores voltados para o fenômeno do baixo rendimento escolar e profissional das

> integrantes das classes oprimidas, a ponto de seu uso para designá-las ter excedido os limites das publicações especializadas, sua validade começou a ser questionada e termos alternativos foram sugeridos, nem sempre baseados numa percepção solidamente fundamentada do papel que estas classes desempenham numa sociedade capitalista. Por isso, os equívocos, como veremos, continuam.

Parafraseando a autora, carência e deficiência é um juízo de valor, pois isso se torna um preconceito, fazendo com que os profissionais da educação debatessem sobre o assunto.

Em suma, a suposta privação social ou a pobreza causaria mais uma frustração na pessoa em si por causa do preconceito que esta sofre por ser mais carente.

Além disso, medicinalmente, psicologicamente, culturalmente, todos tentam explicar o fracasso escolar, mas se observarmos de forma natural, podemos perceber que o fracasso escolar é um problema de cunho familiar, de vida social. Saindo dessa linha de raciocínio entramos na linha do preconceito e montagem de estereótipos.

Novamente de acordo com Patto (1997),

> Pelo recurso a versões ambientalistas do desenvolvimento humano, reservando-se ao termo ambiente uma concepção a crítica, compatível ao

> mesmo tempo com uma visão biologizada da vida social e com uma definição etnocêntrica de cultura: de um lado o ambiente é praticamente reduzido a estimulação sensorial proveniente do meio físico; de outros valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos das classes dominantes são considerados como os mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio.

A autora faz essa crítica sobre a concepção da família atual, para fomentar o fracasso escolar de uma visão realista de como é a convivência das pessoas que constituem a família em relação com a criação da criança que vive nesse meio.

Nos anos 70, surgiram no Brasil, programas educacionais que fazem com que os educadores repensem, analisem, estudem e se preparem para reverter os efeitos nocivos da privação cultural produzida pela família em relação ao desenvolvimento da criança. Esses programas educacionais, visam dar aos que tem uma condição aquisitiva baixa, valores e habilidades para impulsionarem essas pessoas, estimulando-as e assim também as crianças, entusiasmando-as para aprendizagem, desenvolvimento de seu raciocínio, criatividade, maior capacidade de concentração. Mas obviamente esses programas para darem certo no Brasil, levantam-se

hipóteses muito maiores, com muita burocracia, com muitos detalhes para terem êxito.

Para Patto (1999) em seu livro: A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia ela cita que,

> A necessidade de questionar as explicações do fracasso escolar que se baseiam nas teorias do déficit e da diferença cultural. Há uma crença na ausência de saber dos alunos provenientes das camadas mais empobrecidas, afirmando que faltariam a eles as diversas habilidades necessárias à aprendizagem. A segunda afirma que o fracasso da escola pública elementar, de má qualidade, é o resultado inevitável de um sistema educacional que reproduz as condições de produção dominantes na sociedade com suas relações hierárquicas de poder, segmentação e burocratização do trabalho pedagógico. E por fim, a terceira conclusão desvela que o fracasso da escola acaba por ser naturalizado pelo discurso científico, que busca justificar a ineficácia da ação pedagógica atribuindo às famílias pobres todos os defeitos morais e psíquicos.

Com estas afirmações da autora, o que se propõe é que se estude como os preconceitos são presentes dentro das escolas, dentro das práticas do cotidiano e como isso contribui para o fracasso escolar.

Sendo assim, necessário ter uma visão crítica sobre toda a causa do fracasso escolar no Brasil, que é consequência, desde a formação dos educadores até o método que estes trabalham.

De acordo com Souza e Machado (1997),

> as leituras dos laudos emitidos pelos psicólogos que atenderam crianças com fracasso escolar, demonstraram que a avaliação psicológica e as análises dos dados obtidos centram-se em aspectos intrapsíquicos das crianças e nas respectivas dinâmicas familiares. Essa leitura, ao não problematizar os fatores intraescolares implicados na produção e manutenção da queixa escolar, tem como consequência os encaminhamentos em massa para as terapias de família e psicoterapia individual, reforçando a estigmatização das crianças e suas famílias.

Ainda de acordo com Souza e Machado (1997),

> Para muitos destes profissionais psicopedagogos, essas famílias estabelecem relações pobres em estímulos e afetos, requerendo a atuação de profissionais especializados que possam ajudá-las a modificar e incrementar esses vínculos, gerando crianças mais capacitadas e mais adaptadas à escola à sociedade.

Para a autora, a causa do fracasso escolar é atribuída ao péssimo ambiente familiar, a omissão da família para os problemas da criança, onde tudo começa pela falta de atenção da mãe para a criança, se estendendo para a família e depois para a escola e sociedade, onde ninguém consegue parar para observar, escutar e ajudar aquele indivíduo com problemas.

Para Souza e Machado (1997) “o encaminhamento de crianças para os serviços de psicologia ocorre predominantemente por pressupor que as causas para os problemas escolares estariam centradas nos mecanismos intrapsíquicos e seriam fruto dos conflitos familiares”.

Já para Cabral e Sawaya (2001), falam sobre a visão dos psicólogos mediante ao problema de fracasso escolar onde,

> Ainda é a criança pobre, sua família e suas condições de vida as grandes responsáveis pelas dificuldades escolares. Responsabilizam a desestruturação familiar, a falta de apoio dos pais, o desinteresse destes pela vida escolar de seus filhos, a falta de estimulação em casa para o estudo.

A produção da a psicologização e a medicalização do fracasso escolar, vem trazer a crítica que fragiliza a generalização da prática clínica como segregadora por si mesma.

Neste diapasão, a investigação das inibições psíquicas e intelectuais contribui para os conflitos familiares e pelo fracasso escolar.

Para Santiago (2005), “a inibição intelectual constitui-se como um dos destinos da pulsão de saber”.

Concluindo, os estudos descritos acima no campo da psicologia escolar, da educação e da sociologia da família, dão a entender que o que se nomeia no discurso corrente como família desestruturada é resultado da apropriação da produção científica desses diferentes campos do saber.

Para tanto, não se pode tentar idealizar uma família o tempo inteiro feliz, pois isso não existe, mas também precisa-se ficar atento com os conflitos constantes da família e a sua desestruturação como causadores principais do fracasso escolar, já que a própria psicologia clínica afirma assim.

De acordo com Cordié (1993),

> O fracasso escolar pode ser pensado como um sintoma recente, fruto dos ideais de modernização e sucesso da sociedade moderna que conduziram à institucionalização da instrução laica e obrigatória, ocorrida durante os anos de 1880. Os reformadores educacionais, entre eles Jules Ferry, na França, estavam ligados às aspirações de igualdade social da Revolução Francesa e desejavam dissociar as

> oportunidades escolares individuais do nascimento e da fortuna. Foi próximo a 1900 que quase todos os países atingidos pela industrialização adotaram a escola primária gratuita e obrigatória com a finalidade de diminuir as desigualdades na alfabetização. Assim, o processo de alfabetização das classes trabalhadoras esteve associado ao processo de industrialização, uma vez que a tecnologia industrial implicava conhecimentos dificilmente transmissíveis e aplicáveis sem o recurso da escrita.

Assim, parafraseando a citação, o fracasso escolar se constituiu historicamente como o resto da institucionalização da educação. Temos que observar que o lema da atualidade é ser consumista e capitalista, onde o mundo globalizado faz com que todos sejamos iguais, lógico que no país da democratização isso era pra ser uma realidade, mas com os números de evasão escolar, de fracasso escolar, é óbvio que essa visão global de igualdade cai por terra, pois há sim um preconceito e uma exclusão dos alunos nas escolas quando este passa por problemas de cunho econômico e familiar.

O surgimento cada vez maior do fracasso escolar, revela de algum modo o fracasso da escola enquanto instituição social responsável por transmitir e fazer valer os ideais da cultura.

De acordo com Santiago (2000)

> Essa nova oferta que nomeia a emergência do real com um significante produzido pela ciência acaba, no fundo, obturando-lhe a possibilidade de inventar seu próprio sintoma. Enfim, trata-se de uma oferta de gozo que exibe a alienação do sujeito ao discurso do mestre, representado, no caso de fracasso escolar, pela psicologia instrumental dita científica. A terapêutica das disfunções diagnosticadas procura adaptar o gozo do sujeito a um modo hegemônico do uso das funções intelectuais. Busca-se atingir, por meio dessa terapêutica, um nível de funcionamento ideal, que possa garantir o acesso do sujeito a um desempenho estipulado pelas exigências da norma.

A clínica de orientação psicanalítica, fundamentada na clínica do detalhe do caso e não em uma clínica da estatística, da comparação e da generalização, propõe outra condução para os tratamentos dessas crianças e se distingue desta tentativa de eliminaras diferenças entre aqueles que fracassam. Ao permitir que o próprio sujeito nomeie sua dificuldade, aposta que ele possa falar como um mestre e supõe que há em jogo um saber que não se sabe, porque inconsciente.

Então para Santiago (2000),

> Contudo, se o fenômeno do fracasso escolar é passível de uma abordagem genérica,

> claramente manifesta na investigação psicossociológica atual, o mesmo não se pode dizer a respeito do modo como o sujeito, particularmente, experimenta as dificuldades que se interpõem ao curso de sua vida escolar. A clínica psicanalítica está relegada a ser, para sempre, ciência do particular. E a única chance de o analista suportar seu ato é fazer com que cada sujeito possa se haver com o elemento singular de uma possível dificuldade sintomática com o saber.

A clínica nos permite, então, verificar alguns efeitos do acolhimento da queixa escolar a partir do dispositivo analítico. Um primeiro, já dito anteriormente, refere-se à possibilidade de singularização desta queixa, expressa na nomeação, dada pelo próprio sujeito, de seu sofrimento. Um segundo refere-se à possibilidade e tomar esta dificuldade de aprendizagem como um sintoma e, consequentemente, como um efeito de linguagem, única abertura para que o discurso analítico possa operar.

Assim Santiago (2000) continua,

> Parece que, exatamente nessa ciência entre o pedagógico e o psicológico – em que tanto a eficácia dos métodos de

> aprendizagem quanto o saber médico-psicológico falham ao tentar anular a expressão da dificuldade enquanto efeito da linguagem –, exatamente neste ponto, há uma chance para o discurso analítico poder operar. E essa operação consiste na transformação de tal dificuldade escolar em um sintoma, o que requer a produção de um enigma, que o sujeito pode endereçar ao analista com o intuito de obter uma decifração.

Quando o psicopedagogo utiliza a escuta como um critério para analisar o seu paciente, este faz com que o paciente que tem problemas com o fracasso escolar demonstre quais são as questões que o fazem ficar triste, depressivo a pronto de não conseguir estudar, de fracassar na área escolar. Assim, o psicopedagogo consegue chegar no ponto ‘x’ da questão para ajudar seu paciente a enfrentar e resolver seu problema.

Além disso, pensar o fracasso escolar como um sintoma é reconhecer sua dimensão de impossível, algo difícil de suportar, seja para a criança em particular, para a sua família ou para a sociedade como um todo.

Enfim, pode-se pensar o ineducável na educação como um índice daquilo que o ideal não consegue recobrir, ou seja, o caráter. Cabe ressaltar

que não é tão necessário o uso do psicopedagogo para isso aparecer. Ao contrário, elas são fundamentais na tentativa de construir as condições de aprendizagem dos alunos. O que assinalamos é a presença de algo na subjetividade humana que resiste a qualquer tentativa de domínio e de controle e, portanto, torna-se refratário à ação educativa.

Assim, a intervenção psicopedagógica para o fracasso escolar se faz diante da constatação de sintomas, que insistem e persistem mesmo diante das iniciativas pedagógicas, médicas ou psicológicas para as crianças, minimizando a tentativa da omissão familiar de fazer o ser da criança fracassar em sua vida.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete e MOLL, Jacqueline. **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

ACKERMAN, Nathan W. **Diagnóstico e tratamento das relações familiares**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

BAETA, Anna Maria B. **O fracasso escolar: o estado do conhecimento sobre evasão e repetência no ensino de 1° grau no Brasil (1971-1981).** In Em Aberto. Brasília, 1(6): 1-6, maio, 1982.

BARROCO, Sonia Mari Shima Barroco. (2007) **Psicologia e educação: da inclusão e exclusão ou da exceção e da regra.** MEIRA, E. M.; FACCI, M. G. D; (Orgs.). Psicologia histórico-cultural: Contribuições

para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo.

BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil – Contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 3ª edição. 2007

BOSSA, Nadia A. **Fracasso escolar – um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CABRAL, Estela e SAWAYA, Sandra Maria. **Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde**. In: Estudos de Psicologia,6 (2), UFRN: Natal, 2001.

CANEVACCI, Massimo. **Dialética da família. Gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CHECCHIA, A. K. A; SOUZA, M. P. R. (2003). **Queixa escolar e atuação profissional: Apontamentos para a formação de psicólogos.** In: MEIRA, E. E. M; ANTUNES, M. A. M.(Orgs.). Psicologia escolar: Teorias Críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo.

CORDIÉ, Anny (1996). **Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas.

COHEN, Ruth Helena Pinto. **A lógica do fracasso escolar: psicanálise e educação**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2006.

COUTO, Margaret Pires. Da queixa escolar à demanda de análise: uma mudança de posição subjetiva diante do saber e da verdade. In: GUERRA, Andréa M. C. e LIMA, Nádia L. (Orgs.). **A clínica de crianças com transtornos no desenvolvimento: uma contribuição no campo da psicanálise e da saúde mental.** Belo Horizonte: Autêntica, Fumec, 2003.

CUNHA, Matheus Antonio da. **O Conceito da Família e sua Evolução Histórica**. Portal Jurídico de Investidura, Florianópolis, 2010.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (1991). **A reprodução do modo capitalista de explicar o fracasso escolar – uma reflexão preliminar.** Monografia da Especialização em Psicanálise e Materialismo Histórico. UEM, Maringá.

FARIAS, F. R. – **O Fracasso Escolar no Cenário das Patologias da Contemporaneidade** - Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 59, n. 2, 2007.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRELLER, Cintia Copit. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: MACHADO, Adriana Marcondes e SOUZA, Marilene

Proença Rebello de (Orgs.). **Psicologia escolar em busca de novos rumos** São Paulo: Caso do Psicólogo, 1997,

FREUD, S. (1900) - **A Interpretação de Sonhos**. Volume IV. Rio de Janeiro: Imago,1989.

_____. (1932) - **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise**. Volume XXII. Rio de Janeiro: Imago,1989.

GRIFFO, Clenice. **Dificuldades de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

LACAN, J. (1960-1961/1992) - **O seminário, livro 8: a transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

MANNONI, M. - **A Primeira Entrevista em Psicanálise** - Rio de Janeiro: Ed. Campus,1982.

MEIRA, M. E. M. **Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais.** Tese de Doutorado em Psicologia. São Paulo: Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 1997.

OMS. Disponível em http://www.who.int/whr/en/index.html. Acesso em 19/03/2014.

ORTEGA, Francisco et al. **A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas**. Interface

(Botucatu) [online]. 2010, vol.14, n.34, pp. 499-512. Epub Sep 17, 2010. ISSN 1414-3283.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã,2000.

PATTO, Maria Helena Souza e outros. **O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório**. São Paulo. Casa do Psicólogo.

EDUCAR ATRAVÉS DOS DIREITOS HUMANOS PARA A FORMAÇÃO DO CIDADÃO DE PAZ

Naygi Bonke de Brito

Introdução

As transformações ocorridas na sociedade, nos dias de hoje, apontam para um cenário em que se torna imprescindível a educação como fator para o desenvolvimento da sociedade. Para Westphal (2009) o desenvolvimento este configurado não somente no âmbito dos avanços tecnológicos e do mercado de trabalho, mas essencialmente para que o indivíduo, como membro de uma estrutura social possa conviver harmonicamente com os demais seres humanos. Logo o autor ainda afirma que aceitar a concepção de Direitos Humanos inclui não apenas a ideia da defesa dos direitos próprios, que atendem às necessidades individuais, mas implica também o compromisso de reconhecer e defender os direitos que não aproveitam, os quais constituem o pressuposto de uma sociedade plural.

Assim, de acordo com o Caderno de Educação de Direitos Humanos (Brasil,2013) a Educação em Direitos Humanos abarca práticas pedagógicas, políticas e de militância na defesa dos direitos

humanos. Portanto, existe na vida cotidiana a necessidade de criar espaços discursivos e práticos sobre a participação de todos em ação recíproca de responsabilidade na defesa dos direitos humanos. Neste contexto, Silva (2011) aponta que o Brasil vem buscando, nos últimos anos, avançar no processo de consolidação da democracia e ampliar o aspecto político para um verdadeiro estado democrático de direito. Para isso, a formação e a educação dos cidadãos e das cidadãs na perspectiva do respeito aos direitos de todos os seres humanos aparecem como elementos fundamentais em qualquer processo de mudança social.

Com essa dimensão o exercício da cidadania, que depende da formação cidadã, é uma das deficiências que a sociedade brasileira apresenta para conseguir superar questões essenciais para qualquer nação medianamente desenvolvida que busca a diminuição das desigualdades sociais: o respeito à diversidade cultural, às leis e ao trato igual perante à Justiça, entre outros. Isto é consequência da ausência de uma formação em diferentes níveis de ensino na perspectiva da educação em direitos humanos (EDH) tanto nas escolas como na maioria dos instrumentos relacionados a ela. Portanto Westphal (2009) afirma que os Direitos Humanos são, modernamente, entendidos como aqueles direitos fundamentais que o homem possui pelo fato de ser homem, por sua própria natureza humana, pela dignidade que a ela é inerente. São direitos que não

resultam de uma concessão da sociedade política. Pelo contrário, são direitos que a sociedade política tem o dever de consagrar e garantir.

Desenvolvimento

Contexto histórico dos direitos humanos

A ideia de Direitos Humanos é relativamente nova na história ocidental como se encontra no Caderno de Educação de Direitos Humanos (Brasil,2013) além destes direitos terem sido conquistados de forma diferente em cada sociedade, e surgiram como alternativa para garantir à pessoa, dentro de uma sociedade, as condições essenciais à plenitude do gozo da vida humana. Assim de acordo com a aprovação de uma declaração universal dos direitos humanos proposta em 1948 em uma reunião do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas afirmaria o disposto no Artigo 55 da Carta das Nações Unidas que:

> "Com o fim de criar condições de estabilidade e bem-estar, necessárias às relações pacíficas e amistosas entre as Nações, baseadas no respeito do princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, as Nações Unidas promoverão: a) a elevação dos níveis de vida, o pleno emprego e condições de progresso e desenvolvimento econômico e social; b) a solução dos problemas internacionais econômicos, sociais, de saúde e conexos, bem como a

> cooperação internacional, de carácter cultural e educacional; c) o respeito universal e efetivo dos direitos do homem e das liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião."

Em 10 de dezembro de 1948, foi aprovada a Declaração Universal dos Diretos Humanos (DUDH), cujo preâmbulo enfatiza que "o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo". O Artigo I afirma que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade" (Brasil,2013) Assim em 1968, as Nações Unidas realizaram em Teerã a Primeira Conferência de Direitos Humanos. As discussões da conferência culminaram com um documento que reafirmava a inalienabilidade e a inviolabilidade dos direitos humanos. Tal documento explicitava a condenação à discriminação de gênero, demonstrava preocupação com o analfabetismo (a falta de acesso à Educação coloca a pessoa em situação de vulnerabilidade), reconhecia os direitos humanos e identificava como o objetivo primeiro das Nações Unidas em direitos humanos a garantia do máximo da liberdade com dignidade.

Diferente da Conferência de Teerã (1968), a Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos de 1993, de acordo com o citado em Brasil (2013), também conhecida como Conferência de Viena, apresenta um documento final que propõe programas de proteção aos direitos humanos, haja vista que os processos de normatização foram considerados resolvidos no âmbito do direito internacional em instrumentos internacionais vigentes. A Conferência de Viena, em seu informe final, reafirmou que a existência da pobreza inibia o desfrute pleno e efetivo dos direitos humanos e constituía violação da dignidade da pessoa humana. A partir de tal visão, a Organização das Nações Unidas incorporou a Declaração sobre os Objetivos do Milênio e passou a recomendar a adoção do enfoque dos direitos humanos nos projetos de desenvolvimento – estabelecendo, na prática, que as atividades de cooperação entre os países-membros devem priorizar a defesa dos direitos humanos.

Nesse sentido, Brasil (2013) um dos principias mecanismos é colocar como marco conceitual das estratégias de desenvolvimento garantias de igual tratamento a toda população, de igualdade e de não discriminação, e de participação e outorga do poder a todos os setores, principalmente aos grupos vulneráveis. Na prática, o enfoque dos direitos humanos nas políticas e estratégias de desenvolvimento implica a garantia de que o Estado adote políticas sociais e destine recursos que

garantam a realização dos direitos humanos. Os critérios básicos dessa estratégia são: os mecanismos de responsabilidade; a igualdade e a não discriminação; a participação e a outorga do poder aos setores marginalizados e excluídos.

Direitos humanos no Brasil

Na década de 1980 o Brasil iniciou o processo de redemocratização política, e a luta da sociedade para acabar com as violações de direitos humanos se intensificou. Denúncias contra os crimes que aconteceram durante a Ditadura Militar, como tortura, assassinatos e sequestros, tomaram a pauta dos movimentos sociais, dando visibilidade para a sociedade brasileira, antes impossível em razão da repressão política. Surgi a Constituição Brasileira de 1988, considerada a “Constituição Cidadã”, institucionalizou os direitos humanos no país, destacando a cidadania e a dignidade da pessoa humana como princípios fundamentais do Estado Brasileiro. O que é preconizado, entretanto, não se concretiza plenamente como se afirmar em Brasil (2013). Na década de 1990, em decorrência de compromissos firmados internacionalmente, o Governo Federal se envolveu diretamente no tema, colocando-se como um novo ator ao elaborar políticas públicas voltadas à Educação em Direitos Humanos. Nesse período, foram realizadas parcerias entre o Governo Federal e a sociedade civil, e ao longo dos anos novas temáticas foram incorporadas,

acrescentando à pauta os direitos econômicos, sociais e culturais (Brasil,2013).

O Caderno de Educação de Direitos Humanos (Brasil,2013) exemplifica os três distintos momentos do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH):

- O PNDH I sofreu ampla revisão e esse processo teve por objetivo incluir também os direitos econômicos, sociais e culturais na pauta do governo, reforçando a indivisibilidade e a interdependência dos direitos humanos.
- O PNDH II, de 2002, incorporou alguns temas destinados à conscientização da sociedade brasileira com o fito de consolidar uma cultura de respeito aos direitos humanos, tais como cultura, lazer, saúde, educação, previdência social, trabalho, moradia, alimentação, um meio ambiente saudável.
- O PNDH III é lançado em 2009 e é importante ferramenta para consolidação dos direitos humanos como política pública. O Brasil avançou na materialização das orientações que possibilitam a concretização e a promoção dos Direitos Humanos. Configura-se como amplo avanço a interministerialidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas.

Educação, cidadania e direitos humanos

De acordo com Westphal (2009) a educação na sociedade serve como estrutura intermediária e para tanto essencial para a promoção da dignidade da pessoa humana, para a construção da cidadania e consolidação de um Estado Democrático de Direito. O conhecimento adquirido nas escolas é uma ferramenta que liga a realidade do ser humano a seu crescimento como cidadão. Assim:

> "A educação, no entanto, não constitui a cidadania. Ela dissemina os instrumentos básicos para o exercício da cidadania. Para que o cidadão possa atuar no sindicato, no partido político etc., é necessário que ele tenha acesso à formação educacional, ao mundo das letras e domínio do saber sistematizado. Em consequência disso a formação do cidadão passa necessariamente pela educação escolar (Santos, 2001, apud Westphal,2009)."

Assim a Declaração Universal dos Direitos Humanos cita que "toda pessoa tem direito à educação", porém, na realidade muitas crianças e jovens não têm acesso à educação, desta maneira é essencial a criação e manutenção de políticas públicas de que efetivem a educação a todos. A educação é de grande importância para o progresso social e individual, principalmente no que se refere a promoção do desenvolvimento. Westphal (2009) complementa afirmando que a educação está

intimamente ligada à cidadania, desde o ensino primário até o superior, pois é neste cenário imbuído de significação que são apresentados aos estudantes o real valor em ser cidadão. Desta maneira trabalha-se para despertar no aluno este anseio em se tornar um ser partícipe das transformações sociais. A educação torna-se o pilar para o desenvolvimento e crescimento do sujeito como cidadão, assim:

> "A educação para a cidadania e os programas educacionais voltados para esse fim pressupõem a crença na tolerância, a marca do bom senso, da razão e da civilidade que faz com que os homens possam se relacionar entre si. Pressupõem também a crença na possibilidade de formar este homem, ensinando a tolerância e a civilidade dentro do espaço e do tempo da escola (Santos, 2001, apud Westphal,2009)."

Entretanto, Silva (2011) cita que formação neste sentido deve iniciar-se nos primeiros anos de vida do ser humano e deve possibilitar o exercício contínuo da cidadania, da apreensão dos conteúdos acumulados historicamente sobre os direitos humanos e dos valores primordiais da defesa da democracia e da justiça social. Estes conhecimentos devem relacionar-se ao dia a dia das pessoas e da realidade social em que elas estão inseridas. A apreensão destes conhecimentos almeja o desenvolvimento de ações na busca da

materialização de todos os direitos que assegurem uma vida digna e contribuam à formação de cidadãos e cidadãs comprometidos com a realidade social local e universal. Assim Westphal (2009) afirma que a educação pode ser considerada como um processo que busca integrar os indivíduos na sociedade, proporcionando a ele uma capacidade maior de interferir no meio em que vive. Esta interferência pode se dar principalmente pela busca de melhor qualidade de vida para a população, bem como pela luta na redução das desigualdades existentes. Ao atuar como um ser que participa como agente transformador, o sujeito passa a ser um importante instrumento para consolidar a democracia dentro da Sociedade Civil. Por meio dessa educação é possível contribuir para inverter as injustificadas diferenciações sociais do país e criar uma nova cultura a partir da compreensão de que cada pessoa deve ser respeitada em razão da dignidade que lhe é inerente, pois a dignidade é um valor absoluto que o ser humano possui por se constituir em um fim em si mesmo e não em um meio (KANT, 1989 apud Silva,2011)

Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes

De acordo com a CONANDA (Brasil, 2010) a Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes deve se orientar a partir de princípios, entendidos como valores universais e permanentes,

valorizados e incorporados pela sociedade. Estes princípios conformam a base da Política e são inegociáveis, uma vez que refletem as premissas da Convenção sobre os Direitos da Criança e de outros acordos internacionais das Nações Unidas na área, da carta constitucional brasileira e do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA. Os oito princípios da Política Nacional são apresentados a seguir:

- Universalidade dos direitos com equidade e justiça social - Todos os seres humanos são portadores da mesma condição de humanidade; sua igualdade é a base da universalidade dos direitos. Associar à noção de universalidade as de equidade e justiça social significa reconhecer que a universalização de direitos em um contexto de desigualdades sociais e regionais implica foco especial nos grupos mais vulneráveis.
- Igualdade e direito à diversidade - Todo ser humano tem direito a ser respeitado e valorizado, sem sofrer discriminação de qualquer espécie. Associar a igualdade ao direito à diversidade significa reconhecer e afirmar a heterogeneidade cultural, religiosa, de gênero e orientação sexual, físico individual, étnico-racial e de nacionalidade, entre outras.
- Proteção integral para a criança e ao adolescente - A proteção integral compreende o conjunto de direitos assegurados exclusivamente a crianças e adolescentes, em função de sua condição peculiar

de pessoas em desenvolvimento. São direitos específicos que visam assegurar a esses grupos etários plenas condições para o seu desenvolvimento integral.

- Prioridade absoluta para a criança e ao adolescente – A garantia de prioridade absoluta assegurada a crianças e adolescentes implica a sua primazia em receber socorro, proteção e cuidados, bem como a sua precedência no atendimento e preferência na formulação e execução de políticas e ainda na destinação de recursos públicos.
- Reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos – O reconhecimento de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos significa compreendê-los como detentores de todos os direitos da pessoa humana, embora o exercício de alguns seja postergado. A titularidade desses direitos é plenamente compatível com a proteção integral, esta sim devida apenas a eles.
- Descentralização político-administrativo - A Constituição Federal de 1988 elevou os municípios à condição de entes federados e estabeleceu novo pacto federativo, com base na descentralização político-administrativo e na corresponsabilidade entre as três esferas de governo para a gestão e o financiamento das ações.
- Participação e controle social - A participação popular organizada na formulação e no controle das

políticas públicas de promoção, proteção e defesa dos direitos da criança e do adolescente está prevista na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente; seus espaços preferenciais de atuação são os conselhos dos direitos e o processo de conferências.

- Intersetorialidade e trabalho em rede - A organização das políticas públicas por setores ou segmentos impõe a adoção da ótica intersetorial e de trabalho em rede para compreensão e atuação sobre os problemas, o que está previsto no ECA ao estabelecer que a política será implementada por meio de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais no âmbito da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios. A Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes no Brasil será estruturada em cinco eixos orientadores, sendo que os três primeiros estão voltados para a realização de ações-fim e os outros dois para ações- meio necessárias para o funcionamento do Sistema de Garantia dos Direitos como um todo (Brasil, 2010):

1. Promoção dos Direitos;
2. Proteção e Defesa dos Direitos;
3. Participação de Crianças e Adolescentes;
4. Controle Social da Efetivação dos Direitos;
5. Gestão da Política.

Em cada um desses eixos, foram definidas e agrupadas diretrizes para a Política. De acordo com o documento estas são as linhas orientadoras das ações e são formuladas para responderem aos problemas e demandas que afetam a infância e a adolescência. As diretrizes guardam coerência com os princípios anteriormente descritos da Política, mas enquanto esses foram, considera Westphal (2009), como pontos "inegociáveis", as diretrizes comportam um certo grau de flexibilidade na medida em que são previstas reformulações para se adequarem às mudanças da realidade.

Pluralidade Social para a construção da Cultura de Paz

Silva (2011) afirma que a formação cidadã, com base numa educação em direitos humanos, em um contexto multicultural, devem propiciar a interculturalidade. Senso assim Candau (2000a) apud Silva (2011) entende por interculturalidade a: "Inter-relação entre diferentes culturas", que tem "como ponto de partida o reconhecimento da diferença como base para qualquer trabalho educativo". Ou seja, a interculturalidade reconhece a pluralidade cultural, a diversidade social e as diferentes realidades e possibilita um processo educativo onde estas questões se inter-relacionam e orientam a prática pedagógica. Por isso, a formação cidadã deve dar passos importantes para conscientizar as pessoas de que o direito à diferença e à especificidade cultural de

cada povo não pode negar outros direitos universalmente conquistados. A política do reconhecimento (TAYLOR, 1993 apud Silva, 2011) tem que conciliar-se com a política da diferença e com a política da dignidade igualitária, esta última baseada na ideia de que todos os seres humanos são igualmente dignos de respeitos, independem da situação social, econômica e cultural na qual vivem."

Logo a dignidade humana aparece, portanto, como a chave para mediar os conflitos culturais já que se apresenta como referente ético e racional, princípio da ética pública. Dentro desta linha de argumentação, "a diversidade cultural será reconhecida nesse marco de igual dignidade e de valores, princípios e direitos que a desenvolvem" (Peces-Barba, 2003, apud Silva, 2011). Considerando que não há uma sociedade sem conflitos, como cita Zluhan (2014) pois eles surgem naturalmente nos relacionamentos humanos, já que resultam das diferenças próprias de cada um, dos seus desejos, valores e necessidades. Por vezes, eles são até necessários, para provocar mudanças e melhorar a qualidade do convívio entre as pessoas, porém não se deve confundi-los com violência, agressividade, força e coerção.

Assim há de se considerar que o ambiente escolar como afirma Zluhan (2014) constitui-se como uma das mais importantes organizações sociais que constrói, por meio das relações que se estabelecem no seu interior, inúmeros princípios concernentes a

uma sociedade mais justa e igualitária. Em contrapartida, tornou-se protagonista de um cenário de violências, indisciplina e afrontamentos que leva todos a buscarem respostas e estratégias que possam garantir uma convivência permeada pelos valores de respeito, diálogo e tolerância. Nessa perspectiva, o autor complementa que: "...as propostas pedagógicas que orientam a cultura da paz, do respeito e da equidade devem ser implantadas inter e transdisciplinarmente, integrando os planejamentos de todas as disciplinas, de forma que associem esses valores ao cotidiano da sala de aula, imbricados nos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais de cada disciplina. Pode-se buscar em Vygotsky (1984) apud Zluhan (2014) elementos para pensar a educação em direitos humanos, pois ele relaciona o desenvolvimento cognitivo do aluno ao contexto social e cultural. Dessa forma, os processos mentais superiores (pensamento, linguagem, comportamento volitivo, atenção consciente, memória voluntária etc.) têm origem nos processos sociais. Assim, não é por meio do desenvolvimento cognitivo que o indivíduo se torna capaz de socializar, é na socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores."

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em seu documento Cultura de Paz: da reflexão a ação, a cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. É

uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, uma cultura que respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. Ainda de acordo com esta organização a cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis. Para a UNESCO, paz não é meramente ausência de guerra. Por assim entender, promove esforços em favor da paz e tem se caracterizado fundamentalmente por uma incessante luta pela democratização dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Logo sabemos que para alcançar a cultura de paz é necessário que exista cooperação em todos os níveis e países e coordenação entre as organizações internacionais com competência e recursos indispensáveis que podem ajudar os indivíduos a ajudarem a si mesmos. Esse movimento multidimensional requer o apoio ativo e a participação contínua de uma rede sólida de indivíduos e de organizações, governamentais e não governamentais, que atuem em prol da paz. (UNESCO,2010)

Conclusão

Considerando um contexto de desigualdades sociais, discriminações e injustiças como acorre com a população brasileira há de se valorizar que a formação cidadã aponta na direção da transformação social. Uma formação cidadã consoante com a democracia e o estado de direito e que se desenvolva por meio da cidadania ativa. Por isso, persistir neste caminho e fomentar a educação em direitos humanos no processo de formação cidadã, ampliando cada vez mais seu raio de ação a todos os espaços educacionais e favorecendo sua existência em todas as instituições do Estado, é a forma de construir uma cultura democrática e de respeito aos direitos humanos. Uma formação cidadã que compreenda a multiculturalidade de forma responsável, isto é, que tenha como marco a dignidade humana. Em que se responsabilize em promover a interculturalidade assim como a sua articulação com os direitos humanos pois, somente assim será possível formar cidadãos e cidadãs conscientes de seus direitos e deveres, participativos, tolerantes, com valores e práticas consoantes com a democracia e o estado democrático de direito.

Entretanto estes direitos que hoje são tão proclamados também são extremamente violados em sociedades marcadas pela exclusão, pelos conflitos, pelas desigualdades estruturais, em que se vivenciam situações de injustiça institucionalizada. Assim, a questão dos direitos humanos torna-se central e urgente. É imprescindível promover os direitos

econômicos, sociais e culturais dos diferentes povos, assim como dar atenção prioritária às necessidades dos grupos sociais discriminados. Logo educar para os direitos humanos significa preparar os indivíduos para que possam participar da formação de uma sociedade mais democrática e mais justa. Essa preparação pode priorizar o desenvolvimento da autonomia política e da participação ativa e responsável dos cidadãos em sua comunidade.

Referência bibliográfica

BRASIL. **Construindo a Política Nacional dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes e o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes**. 2011-2020. Conselho Nacional de Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA).

Brasilia,2010. BRASIL. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**: diretrizes nacionais. Secretária de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasilia,2013.

SILVA, A.M.M & TAVARES, C; **A Cidadania Ativa e sua Relação com a Educação em Direitos Humanos**. RBPAE, v 27, n°1, p 13-24, jan/abr,2011

UNESCO; **Cultura de Paz**: da reflexão a ação. Balanço da década internacional da promoção da cultura de paz e não violência e benefícios das crianças do mundo. Brasilia,2010

WESTPHAL, F.P.S; **Direitos Humanos na Educação**, um pilar para o desenvolvimento da

cidadania e a concretização da dignidade da pessoa humana. Revista Direitos Fundamentas e Democracia, v 5, 2009.

ZLUHAN, M.R & RAITZ, T.R; **A Educação em Direitos Humanos para Amenizar os Conflitos no Cotidiano das Escolas**. Ver. Bras. Estudos Pedagógicos (online), v 95, n°239, p 31-54, jan./abr., Brasília, 2014.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

INFORMAÇÕES HISTÓRICAS RELEVANTES ACERCA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Nice Regina dos Santos Puchetti

Neste capítulo pretendemos contribuir para que se possa compreender importantes processos de alfabetização ao longo da história – no passado e no presente – prevendo sempre encontrar meios para auxiliar o educando a realizar seu direito de aprender a ler e a escrever.

A leitura e a escrita em nossa sociedade, durante muito tempo foi privilégio das classes mais abastadas, restritas a uma minoria e normalmente ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito do próprio lar. Conforme Delia Lerner (2002);

> (...) trata-se de práticas sociais que historicamente foram, e de certa modo continuam sendo, patrimônio de certos grupos sociais mais do que de outros. Tentar que práticas “aristocráticas” como a leitura e a escrita sejam instauradas na escola supõe, então, enfrentar – e encontrar caminhos para resolver – a tensão existente na instituição escolar entre a tendência à mudança e a tendência à

> conservação, entre a função explícita de democratizar o conhecimento e a função implícita de reproduzir a ordem social estabelecida. (LERNER, 2002, p. 19)

Três grandes períodos marcam a história da alfabetização, podemos citar como o primeiro a Antiguidade e a Idade Média, onde predominava o método da soletração; o segundo abrange os séculos XVI a XVIII estendendo-se até a década de 60, este caracterizou-se pelas reações aos métodos da soletração e a criação de novos métodos analíticos e sintéticos. Atualmente vivenciamos o terceiro período, marcado pela necessidade em se associar os sinais gráficos aos sinais da fala para se aprender a ler.

Antigamente, todos aprendiam a ler através da soletração, porém este método não é infalível, assim como nenhum outro. De acordo com Marlene Carvalho (1999): “A soletração tem sido criticada porque, pelo menos nas etapas iniciais da aprendizagem, a pessoa concentra-se tanto na decifração das letras em sons que às vezes chega ao final da leitura sem compreender o sentido da frase ou do texto.” (CARVALHO,1999, p. 35)

O que nos remete a entender que a leitura através da soletração torna-se mecanizada, dificultando o que deve ser o principal objetivo do leitor: a compreensão do que foi lido. O método da soletração, também conhecido como alfabético ou

abc, era caracterizado por um processo lento e complexo.

As crianças tinham que decorar as 24 letras do alfabeto primeiro na ordem e depois em sentido inverso, na sequência era apresentada a forma gráfica, partindo em seguida para associação do valor sonoro. Passava-se por um ritual onde eram apresentadas as letras maiúsculas, minúsculas, formando sequencialmente as famílias silábicas, tendo que ser decoradas na ordem até serem esgotadas todas as possibilidades.

Após o estudo das sílabas, vinham os monossílabos, dissílabos, trissílabos, e assim por diante como acontece com as cartilhas. Um método de difícil entendimento, o que levou Comenius a caracterizar a soletração como a “maior tortura do espírito” (Comenius, 1655 – In: MENDONÇA – Pedagogia Cidadã, 2003).

Na Idade Média os textos utilizados tinham cunho religioso, todos escritos em latim. Nesta época apresentavam-se quatro letras por dia, ou seja, o educando aprendia no primeiro dia as letras a,b,c,d – daí a palavra abecedário.

De acordo com Mendonça (2003):

> A partir do séc. XVI pensadores começam a manifestar-se contra o método de soletração, em função da sua dificuldade. Na Alemanha, Valentin Ickelsamer apresenta um

> método com base nos som das letras de palavras conhecidas pelos alunos. Na França, Pascal reinventa o método da soletração: em lugar de ensinar o nome das letras (efe, eme, ele etc), ensinava o som (fê, lê, me, na tentativa de facilitar a soletração. Em 1719, Vallange cria o denominado método fônico com o material chamado "figuras simbólicas", cujo objetivo era mostrar palavras acentuando o som que se queria representar. O exagero na pronúncia do som levou o método ao ridículo e ao fracasso. (MENDONÇA, 2003, p. 36 – In: Pedagogia Cidadã)

Com o intuito de superar as dificuldades encontradas pelo método fônico foi criado na França o método silábico, onde era ensinado primeiro o nome das vogais, em seguida o nome de uma consoante e desta forma apresentavam-se as famílias, ensinando a formar as palavras compostas por estas sílabas e outras já estudadas.

Percebendo que a letra ou sílaba apresentada à criança de um modo isolado, torna-se algo abstrato, dificultando a percepção, criou-se o método global, pois, este tinha como finalidade partir de um contexto, de algo mais próximo à criança. Desta forma, o professor deveria ficar maior tempo na exploração global de palavras, para somente mais tarde fazer a análise da palavra em sílabas.

Os métodos da soletração, o fônico e o silábico são sintéticos, por partirem das unidades menores para as maiores, ou seja, parte-se gradativamente de letras, sílabas, palavras até chegar ao texto.

No século XIX surge a primeira versão da cartilha - o silabário. As cartilhas brasileiras originaram-se em Portugal, uma das mais antigas para o ensino da língua portuguesa foi a de autoria de João de Barros, *a Cartinha de aprender a ler,* cuja primeira impressão ocorreu em Lisboa no ano de 1539.

A cartilha de João de Deus, foi o marco entre o abecedário e os métodos analíticos, visto que este autor era contra os métodos da soletração e da silabação. Os métodos analíticos forma difundidos no Brasil durante a República, utilizando o método da palavração.

Conforme a obra Pedagogia Cidadã (2003):

> A partir de 1930 cresceu consideravelmente o número de cartilhas publicadas, pois isso passou a ser um grande negócio. Por volta de 1944, surge o Manual do Professor, cuja função é orientar o professor quanto ao correto uso do material. E o mercado das cartilhas continuou a crescer. Em pesquisas realizadas nos anos de 1960 e 1980, as principais cartilhas adotadas no Estado de São Paulo eram Caminho Suave, Quem sou eu? e Cartilha Sodré (anos 1960);

> e Caminho Suave, No Reino da Alegria, Mundo Mágico e Cartilha Pipoca (anos 1980). (MENDONÇA, 2003, P. 38 – In: Pedagogia Cidadã).

Ainda hoje muitos professores erroneamente adotam cartilhas no processo de alfabetização, outras vezes as escolas públicas recebem cartilhas para distribuir entre seus alunos. Se a cartilha é um dos poucos materiais que os professores têm a utilizar, o jeito é utilizá-la de forma criativa, alternando a cartilha com outros materiais de leitura como jornais, revistas, panfletos, livros, rótulos etc. Conforme Marlene Carvalho (1999): “O maior erro é usar a cartilha – seja ela boa ou má – como o único e exclusivo material de leitura.” (CARVALHO, 1999, p. 39)

Talvez a maior consequência do mau uso da cartilha seja a defasagem que ela causa na questão da produção de textos. Os textos apresentados nas cartilhas comumente são artificiais, montados para finalidades especificas, não correspondentes à linguagem e a realidade do aluno, comprometendo desta maneira o trabalho pedagógico.

Vimos que de maneira geral, podemos identificar dois métodos de alfabetização: o sintético e o global ou analítico.

O método sintético parte dos elementos menores – letra, fonema ou sílaba – que serão combinados, formando palavras e sentenças. Conforme Marlene Carvalho (1999):

> A soletração, assim como os métodos fônicos, são métodos sintéticos. Existem várias modalidades de métodos fônicos, porém, todos são baseados no mesmo princípio: levar o aprendiz a estabelecer as relações entre sons e letras de tal forma que ao reconhecer a imagem de uma letra seja capaz de emitir o som correspondente. À medida que o aprendiz emite os sons, deve também encadeá-los para formar as palavras. (CARVALHO, 1999, p . 41)

O método global ou analítico tem como ponto de partida elementos significativos – sentenças, contos, textos. Partindo do “todo” para as “partes” este conhecimento habilitará o aluno a formar e identificar novas palavras. De acordo com Marlene Carvalho (1999): “Dentre os métodos analíticos ou globais mais aplicados no Brasil, destacam-se a sentenciação (cujo ponto de partida é a frase) e o método Paulo Freire, que propõe a análise de palavras geradoras.” (CARVALHO, 1999, p. 41)

Historicamente, o processo de alfabetização, analítico ou sintético, exigia sempre a memorização, sem compreensão e discussão de textos, enfim, um ensino marcado por etapas pré-determinadas, sequenciadas e graduadas.

No caso das cartilhas, por exemplo, o próprio alfabetizador parecia estar a mercê de suas “ordens”. Atualmente, a maioria dos educadores parecem já

compreender a alfabetização como um processo de longa duração, que precisa ocorrer de forma contextualizada com a realidade dos educandos; trata-se de aprender a ler estabelecendo ligações entre um saber e outro, levantando e analisando hipóteses.

Do ponto de vista da pedagogia tradicional o ensino é realizado essencialmente pelo professor, devendo as crianças simplesmente executar as tarefas propostas a elas. Já do ponto de vista da pedagogia construtivista, o processo de aprendizagem é construído pelo aluno, ocorre simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo da criança. Realiza-se a partir das experiências das crianças, reúne o falar, o ler e o escrever em um único processo.

Contrapõe o método tradicionalista, pois, no construtivismo as crianças são agentes e criadoras de seu próprio conhecimento, dependendo muito da motivação a qual é submetida, o quanto lhe é apresentado o mundo da escrita, da palavra antes de ir à escola e das condições que encontra ao chegar à escola.

Sabemos que a eficiência da alfabetização atrelada ao letramento não se resolve com um método de ensino, com novos testes de prontidão, nem com novos materiais didáticos. Conforme Emília Ferreiro (2001):

> Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (FERREIRO, 2001, p. 40)

O grande desafio hoje no ambiente escolar é combater a discriminação em relação aos alunos que não conseguem se alfabetizar e também aos alunos que embora tenham se alfabetizado, não chegam a ser leitores e produtores de textos proficientes e autônomos. Ainda conforme Delia Lerner (2002):

> O desafio que devemos enfrentar, nós que estamos comprometidos com a instituição escolar, é combater a discriminação desde o interior da escola, é unir nossos esforços para alfabetizar todos os alunos, para assegurar que todos tenham oportunidades de se apropriar da leitura e da escrita como ferramentas essenciais de progresso cognoscitivo e de crescimento pessoal. (LERNER, 2002, p. 29)

Independente do método adotado durante o processo de alfabetização, muitas escolas partem do princípio de que o importante é ensinar o aluno a decodificar, o que conduz muitos educandos a entender que se alfabetizar é uma árdua e inútil tarefa. Precisamos tornar o processo de alfabetização algo dinâmico, flexível, e isso será possível somente através de atividades que façam sentido, que deem lugar a diferentes momentos e modos de aprender. Enfim, a alfabetização deve ser conduzida de tal modo que o educando perceba que a leitura e a escrita faz sentido também no presente, e não somente em um futuro distante.

O professor alfabetizador deve escolher um método capaz de formar bons leitores e escritores. É preciso que o professor estude, reflita, questione e somente depois escolha qual método irá aplicar. Para fazer uma boa escolha é preciso que o professor explore ao máximo tanto teoria quanto prática dos métodos disponíveis. Com base em Marlene Carvalho (1999), podemos afirmar que: “É melhor refletir antes do que corrigir depois.” (CARVALHO, 1999, p. 36)

Marlene Carvalho (1999), ainda aponta alguns aspectos a serem considerados em relação a escolha de um método:

> - Os fundamentos teóricos – em que se baseia o autor (ou a bibliografia) especializada para justificar o método? Os argumentos – baseados em geral

> na psicologia e na linguística são convincentes?
>
> - As etapas de aplicação – são bem definidas, compreensíveis, articuladas? São adequadas aos interesses e necessidades dos alunos? Por exemplo, um método que pressupõe que as letras sejam chamadas pelos nomes dos personagens das histórias infantis provavelmente não será bem aceito por uma turma de pré-adolescentes.
>
> - O material necessário – está disponível ou pode ser preparado pelo professor? Caso contrário, a escola (ou o aluno) pagará as despesas com o material?
>
> - Os resultados previsíveis – o método já foi suficientemente experimentado, em várias escolas, por muitos professores? Que resultados são descritos pelo autor ou por quem o aplicou? (CARVALHO, 1999, p. 36)

Não há como comprovar a superioridade de eficácia de um método sobre outro, os resultados da alfabetização dependem da turma alfabetizada, do contexto, do interesse, da curiosidade pela leitura, e entre outros aspectos o êxito da aplicação de um método depende muito do professor. Conforme Marlene Carvalho (1999): “O que se conclui é que a competência do professor, seu envolvimento com o trabalho, a atitude encorajadora e confiante em

relação aos alunos pesam muitos mais para o sucesso da alfabetização do que propriamente o método.” (CARVALHO, 1999, p. 42)

Todos os materiais didáticos podem e devem ser melhorados e adaptados pelo professor, visando sempre atender as necessidades da turma. O professor deve respeitar a produção dos alunos, perceber o erro como um processo necessário para evolução da aprendizagem, além de possuir fundamentação teórica aliada à prática, assim poderá superar as imperfeições dos métodos, suas falhas e limitações direcionando o aluno rumo a uma alfabetização consciente e transformadora.

Seja qual for a atividade didática proposta, será indispensável levar em consideração a leitura de mundo das crianças através das linguagens que elas já conhecem, de sua competência comunicativa, por meio do desenho, da dramatização, e primordialmente através da interação com o “outro” e com o meio.

O tempo também é outro fator de peso no trabalho desenvolvido na escola, por isso torna-se necessário controlar com flexibilidade a duração das situações didáticas, retomando os conteúdos em diferentes oportunidades, através da utilização das diferentes modalidades organizativas a saber:

- *Projetos*: Oferecem contextos de sentido para a leitura. Com os projetos é possível organizar o tempo

de forma flexível. Os projetos de longa duração proporcionam ao aluno a oportunidade de compartilhar com a turma o planejamento da tarefa e a distribuição do tempo. Os projetos mais curtos possibilitam a leitura de diferentes pontos de vista, para cumprir diferentes propósitos em relação a diferentes tipos de textos.

- *Atividades habituais*: Repetem-se uma vez por semana ou por quinzena, durante vários meses ou todo o ano letivo, levando o educando a interagir intensamente com um gênero determinado. Pode se constituir como “a hora dos contadores de história”, colocando as crianças em contato com um determinado gênero que não abordariam por si mesmas.

- *Sequências de atividades*: Referem-se a leitura de vários exemplares do mesmo gênero, diferentes obras de um mesmo autor, ou diferentes textos sobre um mesmo tema. O objetivo compartilhado entre professor e aluno é simplesmente ler.

- *Situações independentes*: dividem-se em situações ocasionais e situações de sistematização.

As situações ocasionais permitem compartilhar um texto encontrado pela professora ou pelos alunos, algum deles podem propor a leitura de um artigo jornalístico, um poema ou um conto.

As situações de sistematização guardam uma relação direta com os propósitos didáticos e com os

conteúdos que estão sendo trabalhado, pois permitem sistematizar os conhecimentos linguísticos construídos através de outras modalidades organizativas.

As modalidades organizativas adotadas para o trabalho em alfabetização são exatamente as mesmas que se adotam quando as crianças já se apropriam do sistema alfabético.

Estamos presenciando um momento da humanidade onde as mudanças ocorrem de maneira rápida e constante. A algum tempo atrás a educação era tradicionalmente transmitida pela escola e pela família. Hoje as constantes inovações e conhecimentos são tão vastos que também estão sendo transmitidos por várias agências em forma de novos sistemas de informação, como por exemplo, os meios de comunicação em massa – televisão, rádio, internet etc. Conforme Flávia Maria Sant'anna (1986):"Estamos vivendo numa época inteiramente nova e sem precedentes. Não se trata de um fenômeno quantitativo, mas de uma transformação qualitativa resultante da "revolução científico-técnica", que atinge profundamente o homem." (SANT'ANNA, 1986, P. 17)

Fato este que interfere diretamente na educação, visto que a escola deve preparar o indivíduo para viver ativamente em sociedade, além de torná-lo capaz de direcionar sua própria vida. Esta autonomia, este progresso individual será possível

somente a partir do momento em que utilizarmos meios modernos e dinâmicos de ensino. Meios estes que possam atingir a formação moral e intelectual do educando.

De acordo com Flávia Maria Sant'anna (1986): "O homem precisa dispor de fortes bases ideológicas e de altas virtudes morais para assumir posições de aceitação e colaboração, ser pessoa madura e participante." (SANT'ANNA, 1986, P. 24)

O que nos remete a refletir sobre a importância da preparação e formação continuada do educador para que ele possa compreender a alfabetização como algo capaz de transformar a vida do ser humano em seu aspecto global (mente, corpo e alma), e deixe de entender erroneamente o processo de alfabetização como um ato mecânico, isolado, desprovido da realidade, impossibilitando a formação de um indivíduo que domine e contribua com o mundo que o cerca.

TENDÊNCIAS TEÓRICAS

Podemos citar quatro tendências teóricas ou linhas gerais sobre ensino em seus respectivos vínculos com a educação: tendência tradicional, conservadora e/ou científica; tendência liberal, democrática ou progressista; enfoque humanístico; enfoques críticos e crítico-reprodutivistas.

É fundamental para uma boa prática profissional que o educador conheça as tendências e

enfoques teóricos. Conforme Álvaro Pinto (1982): “O professor precisa buscar os fundamentos, os pressupostos para cada coisa que faz e respostas para suas objeções.” (PINTO, 1982, In: SANT’ANNA, 1986, p. 45)

De acordo com esta citação observamos que a única forma do educador desenvolver uma consciência crítica, e auxiliar aos alunos no processo ensino aprendizagem sem os tão corriqueiros “eu acho”, será possível somente se ele tiver um forte embasamento teórico aliado à sua práxis.

As tendências teóricas precisam ser analisadas em continuidade, conjuntamente e não isoladamente, pois, principalmente em termos metodológicos elas se propagam, se agregam, permanecendo em partes ou se opondo em alguns aspectos.

TENDÊNCIA TRADICIONAL, CONSERVADORA OU CIENTÍFICA

Desde a antiguidade várias propostas educacionais e de ensino têm sido formalmente feitas e estabelecidas. As tendências teóricas e inclusive as ações educacionais e de ensino ora se perpetuam, ora se diversificam.

A escolarização atual se manteve na tendência tradicional, ainda que com muitas exceções, ela possui remotas origens e certas modificações no seu evoluir até os dias atuais. Muitas práticas

educacionais tradicionais mantiveram-se no tempo, em suas diferentes formas e manifestações, servindo de subsídio para as demais tendências.

Modelos de ensino que seguem o paradigma estímulo-resposta, também não se afastam da perspectiva tradicional, tanto do ponto de vista epistemológico – como se adquire o conhecimento, quanto sob o ângulo do controle de comportamento.

A tendência tradicional possui uma visão individualista do processo educacional. O adulto nesta concepção é considerado um ser acabado, enquanto a criança é vista como um “adulto em miniatura” que precisa ser moldado.

O ensino nesta tendência volta-se para o que é externo ao aluno – programas, disciplinas, professor. Existe uma relação unilateral entre professor-aluno, onde o professor é tido como o detentor, transmissor do saber, sua função é vigiar e aconselhar os alunos, corrigir e ensinar a matéria. O aluno é um mero receptor de informações e executor de prescrições, ou seja, os alunos são vistos como dependentes das instruções de ensino que devem ser seguidas sem questionamentos. O educando dentro desta tendência normalmente recebe uma sobrecarga de informações que torna o processo de aquisição de conhecimento, muitas vezes burocratizado e destituído de significação.

A educação tradicional entende o homem como um ser que necessita ser disciplinado, conduzido e controlado pela educação. O conhecimento é restrito à ação da escola, que se caracteriza por uma postura conservadora e transmite um saber desvinculado da vida como objeto real de ensino. Os sistemas educacionais dentro deste parâmetro visam manter os grupos opressores no poder e os oprimidos na condição de submissos ao poder.

Os modelos a serem alcançados já estão pré-estabelecidos, através de métodos e práticas repetitivas, mecânicas onde as ideias estão selecionadas e organizadas logicamente, fragmentando desta maneira o conhecimento.

Desde os tempos coloniais no Brasil a educação é “elitizada”, o que se torna evidente se destacarmos o fato de que o fracasso escolar não raramente está atrelado as camadas menos favorecidas de nossa sociedade.

A escola e os poderes públicos ao longo dos séculos não foram capazes de diminuir esta desigualdade social. Devido a este problema a tendência conservadora se fez e se faz sentir fortemente no positivismo desenvolvido por Augusto Comte, principalmente, de acordo com Flávia Maria Sant’anna (1986), no que se refere:

> - ao tecnicismo da educação desenvolvido nos sistemas

> educacionais, por influência do emprego de modelos estrangeiros, e em geral conhecidos como “paradigma economicista” (Tedesco, J.C., 1984), sob a alegação de valorizar o conhecimento técnico científico;
>
> - a tendência de confundir quantidade com qualidade determinando a desvalorização da subjetividade do ser humano, situando de uma lado a “Razão e a Objetividade e do outro a Natureza e a Subjetividade. (Japiassu, H., 1983). (SANT’ANNA, 1986, p. 48)

Mais do que qualquer outra abordagem teórica preocupou-se fundamentalmente pelo conteúdo (conhecimento) efetivado e organizado através de sequências lógicas, visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado, tendo um fim em si mesmo.

Entre os métodos e técnicas mais utilizadas estavam o verbalismo e a memorização, através de aulas expositivas, explicação, exercícios orais e escritos. As instruções eram sempre programadas e a verificação do rendimento escolar e aptidão eram feitas através de testes e provas.

TENDÊNCIA LIBERAL OU DEMOCRÁTICA

A tendência liberal emergiu vinculada à ascensão da burguesia e modificações estruturais no conhecimento filosófico, biológico e psicológico. Conforme Flávia Maria Santa’anna (1986): “Jonh

Dewey, filósofo e educador, é um dos principais nomes a figurar entre seus percursores, devido à sistematização que fez, criando a teoria reconstrucionista." (SANT'ANNA, 1986, p. 49)

Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho estão entre os célebres educadores que divulgaram e adotaram as concepções de John Dewey no Brasil. Alguns currículos e estilos de ensino aprendizagem foram inspirados na tendência liberal, o que se denominou de "*a reconstrução educacional no Brasil ou a chamada escola nova" (*Flávia Maria Sant'anna, 1986, p. 49). A educação é centrada no aluno, que é um ser ativo e investigador, o professor é tido como orientador e facilitador da aprendizagem.

As propostas educacionais sob o prisma da escolanovista contestava o pensamento e as formas da educação tradicional. Conforme Flávia Maria Sant'anna (1986), os reconstrucionistas ou progressistas propunham:

> - concepção otimista da natureza humana e da evolução social democrática;
>
> - valorização da imaginação criadora e do pensamento reflexivo ou crítico, por meio da investigação e experimentação de ideias e não de assimilação passiva com base no critério de "autoridade";
>
> - respeito pela dignidade humana, pessoal, da criança como do adulto e

> busca de uma sociedade em que a influência recíproca entre as pessoas fosse constantemente estimulada; de uma sociedade em transformação no sentido da cooperação e da coparticipação para solução dos conflitos;
>
> - amplo cultivo da reflexão e da crítica no conviver democrático considerado como ideal moral;
>
> - negação do liberalismo individualista dos séculos XVIII e XIX e revitalização da função social da educação;
>
> - concepção dinâmica da educação como forma de continuidade social da vida e como processo de comunicação, no sentido de compartilhar a experiência e transformá-la num patrimônio comum, coletivo. (SANT'ANNA, 1986, p. 49)

A "escola nova" preconizava a atividade autônoma e livre do aluno para descobrir e recriar o conhecimento através da intuição e de uma experiência reflexiva (interação entre sujeito e objeto), buscando desenvolver um indivíduo capaz de contribuir para as soluções de problemas numa sociedade em transformação.

Tinha como objetivo a transformação social através de oportunidades educacionais iguais para todos e progresso social, porém, os pensamentos e atitudes tradicionais tão arraigados na escolarização

durante séculos não seriam modificados para atender a esta utopia educacional.

A educação tinha como intuito formar o homem inteligente – capaz de desenvolver o pensamento reflexivo, um cidadão democrático

A ênfase dada à transmissão de informações na abordagem tradicional é substituída pela direção mais eficiente do ensino. O conhecimento é resultado direto da experiência, ou seja, da aprendizagem por descoberta (métodos heurísticos) e solução de problemas.

Conforme mencionado por Flávia Maria Sant'anna, as principais críticas negativas sobre as teorias e metodologias da educação liberal têm sido, além das dificuldades de sua efetivação real:

> - demasiada ênfase nos processos de aprender (aprendizagem por descoberta) em detrimento da aquisição do conhecimento em extensão;
>
> - dificuldades de democratização da escola, devido a conflitos de poder, interno e externo;
>
> - demasiado otimismo nas possibilidades pessoais, particulares, tanto de professores quanto do aluno;
>
> - exaustivos esforços e mais tempo para a efetivação do ensino-aprendizagem;

> - maior risco de fracasso na organização escolar devido às exigências de desenvolvimento pessoal e grupal das pessoas com o conviver democrático exige aperfeiçoamento constante. (SANT'ANNA, 1986, p. 52)

Sabemos, no entanto, que os métodos que levam em consideração a situação de vida do educando e a experiência reflexiva, superam os métodos tradicionais de ensino em seus resultados no processo ensino aprendizagem.

A tendência liberal reconstrucionista mostrou muitos avanços na área educacional. Mesmo com algumas regressões, as concepções e propostas metodológicas de Jonh Dewey deixaram-se incorporar de modo claro nos enfoques posteriores.

TENDÊNCIA HUMANISTICA

A tendência humanística pode caracterizar-se como forma de contestação aos sistemas escolares existentes no mundo ocidental. Tem como principal finalidade dar um sentido mais humano à educação, estabelecendo conexão entre cognição e afetividade.

Este enfoque busca valorizar concepções existentes e descobrir novas concepções que permitam a educação do homem "todo" e sua transformação social por "humanização".

Grande continuidade é dada aos ensinamentos de Jonh Dewey. Esta perspectiva educacional, mais

do que qualquer outra, requer educadores comprometidos com o desenvolvimento humano, a dignidade das pessoas, consciência de valores morais e espirituais da educação e reorganização do currículo pelo afeto e expressão corporal, entre outros fatores.

O professor não transmite conteúdos, ele é facilitador do processo ensino aprendizagem, criando condições para que o aluno aprenda através do contato com problemas vitais que tenham repercussão em sua existência, deixando de lado os conteúdos vindos de fora e privilegiando a interação estabelecida entre pessoas envolvidas em uma mesma situação de aprendizagem.

O aluno é considerado único, situado no mundo como um ser em constante descoberta de seu próprio “eu”, o que valoriza a busca progressiva da autonomia através de reestruturações sucessivas, em busca de um estágio final nunca alcançado por completo.

O ambiente favorável é uma das condições necessárias para o desenvolvimento individual, dando ênfase a capacidade do aluno em integrar e processar as informações recebidas. Outro fator importante neste enfoque é o respeito incondicional pela pessoa do outro, considerada capaz de se auto dirigir.

Portanto, é atribuído ao indivíduo papel primordial na elaboração do conhecimento, que se dá justamente através do conjunto de realidades vividas pelo homem, que por serem reais e concretas funcionam como ponto de partida para crescimento e evolução do processo de ensino aprendizagem.

O enfoque humanístico não se prende a uma determinada corrente de pensamento ou teorias anteriores, mas vale-se de conhecimentos já produzidos em antropologia, economia, sociologia etc. De acordo com Flávia Maria Sant'anna (1986):

> É bem provável que a perspectiva humanística encontre pouca acolhida na escolarização. Além de batalhar pela humanização do homem numa sociedade cada vez mais tecnocrata e desumanizada, ainda requer uma utopia a conscientização cultural e moral de todos os que trabalhem na escola, dizendo-se educadores. (SANT'ANNA, 1986, p. 54)

Seriam encontradas muitas dificuldades e barreiras na implementação em larga escala deste enfoque nas escolas, uma vez que isto significaria modificação no sistema escolar vigente e reestruturação institucional.

ENFOQUES CRÍTICOS E CRÍTICOS REPRODUTIVISTAS

Os enfoques críticos e críticos reprodutivistas tanto no Brasil, quanto em outros países, nasceram

sob a influência da nova sociologia política, da fenomenologia e do materialismo dialético. Têm base a educação como politização, ou seja, toda ação educativa deve promover o próprio indivíduo e não servir como instrumento de ajuste deste à sociedade.

Paulo Freire, reconhecido mundialmente, por suas publicações e atividades educacionais tornou-se um dos mais produtores pensadores críticos.

O homem dentro deste enfoque é sujeito de sua própria educação, porém, evidencia-se uma tendência interacionista, já que a interação homem/mundo é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e torne-se sujeito de sua práxis. Sendo assim de acordo com Paulo Freire (1974):

> Nesse sentido é lícito dizer que o homem se cultiva e cria a cultura no ato de estabelecer relações, no ato de responder aos desafios que a natureza coloca, como também no próprio ato de criticar, de incorporar a seu próprio ser e de traduzir por uma ação criadora a experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam. (FREIRE, 1974 – In: MIZUKAMI, 1986, p. 87)

A educação não está restrita à escola, nem a um processo formal. A escola neste enfoque é um local de crescimento mútuo, de professores e alunos buscando sempre a superação da relação opressor-

oprimido. A relação professor-aluno ocorre de forma horizontal. O professor também é um ser participante do processo ensino-aprendizagem, e o grupo torna-se agente de transformação social. O ensino deste enfoque ocorre através de métodos participativos e prioritariamente por meio do diálogo.

Conforme Giroux (1983) as obras de Paulo Freire têm um grande significado fora dos enfoques reprodutivistas:

> Nas perspectivas das teorias da reprodução, o conceito de cultura é inserido na noção de poder. Como resultado, a cultura é considerada como uma categoria política e ideológica, não como um construto antropológico que possa ser definido como uma categoria neutra das ciências sociais (...) Assim, apresentam-se análises que enfatizam como a cultura dominante funciona para legitimar as formas existentes de relações sociais e de reprodução. A análise de Freire (1973) vai além dessa posição teórica de considerar a cultura em termos dialéticos. Em outras palavras, no núcleo de seu conceito de alfabetização está a concepção de que a cultura contém não somente um momento de dominação, mas também as possibilidades de que os oprimidos produzam, reinventem e criem os dispositivos materiais e ideológicos de

> que necessitam para romper os mitos e estruturas que os impedem de transformar uma realidade social opressiva.(GIROUX, 1993 – in: SANT'ANNA, 1986, p. 55)

Os enfoques críticos trazem uma concepção mais otimista das possibilidades humanas e das transformações na escola, enquanto as teorias da reprodução visam manter o poder da classe dominante.

Esses enfoques, propõem em comum o questionamento crítico de tudo o que é aceito como natural; a tentativa de transformação da sociedade através da participação e do diálogo; o conhecimento é visto como uma construção social.

Tanto o enfoque crítico quanto o enfoque crítico reprodutivista no que se referem à práxis inspiram-se nas teorias marxistas e principalmente na luta em defesa dos "oprimidos".

Assim como as perspectivas liberal e humanística, os enfoques críticos também enfrentam muitas resistências, talvez por contarem com uma metodologia de ensino mais apropriada e definida a seus propósitos gerais.

Através de uma educação dentro dos enfoques críticos seria possível fazer o homem participar ativamente da história, da sociedade, transformar a realidade através de um constante e mútuo processo de conscientização.

BIBLIOGRAFIA

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. (2ª ed.). São Paulo: Cortez,1994.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização:** da concepção mecanicista à Sócio psicolinguístic*a.* Porto Alegre: Artmed, 1992.

CARVALHO, Marlene**. Guia prático do alfabetizador***.* São Paulo: Editora Ática, 1999.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Construtivismo:** uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CASTEDO, Mirta; KAUFMAN, Ana Maria; MOLINARI, Cláudia; TERUGGI, Lilia. **Alfabetização de crianças:** construção e intercâmbio. (7ª ed.). Porto Alegre: Artmed, 1998.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção Social da Alfabetização***.* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed, 1991.

COSTA, Sérgio Roberto. **Interação e letramento escolar:** uma (re)leitura à luz vygotskiana e bakhitiniana. Juiz de Fora: UFJF, 2000.

CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel M.; TEIXODÓ, Manuel Miralles**. Escrever e Ler:** como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000

ENRICONE, Delcia; GRILLO, Marlene; HERNANDEZ, Ivane Calvo, MEDEIROS, Marilu

Fontoura de, SANT'ANNA, Flávia Maria**. Dimensões básicas do ensino.** Porto Alegre: Sagra, 1986.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. (24ª ed.) - São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as Letras**. (10ª ed.) – São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo**. A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1997.

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

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. (5ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KAUFMAN, Ana Maria. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. (10ª ed.). Campinas, SP: Pontes, 2007.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento:** uma perspectiva social sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. (1ª ed.). Porto Alegre: Artmed, 2002.

LERNER, Delia**. Língua Escrita na escola:** reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista. Porto Alegre: Artmed, 1995.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras:** a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fapesp, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U., 1986.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais? Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (3ª ed.). Brasília: A Secretaria, 2001.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (2ª ed.). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Pedagogia Cidadã – Caderno de formação – Alfabetização/Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Unesp, 2003.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. (18ª ed.). Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

SILVA, Maria Alice Setubal Souza. **Conquistando o mundo da escrita.** (3ª ed.). São Paulo: Ática, 1994.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. (2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TEBEROSKY, Ana; Colemer, Teresa**. Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZATS, Lia. **Aventura da escrita.** São Paulo: Moderna, 1991.

Acesso em 28/04/2010. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/304-2.pdf?PHPSESSID=2009061009025941

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

OS COMPONENTES DO OBJETO ESTÉTICO E O ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Patrícia Aparecida de Oliveira

Se procurarmos relacionar as tendências do ensino das artes visuais ao longo do século XX com o "paradigma dos três componentes" de Maquet, poderemos constatar a predominância de algum dos componentes em cada tendência observada.

Brent Wilson (1990:51), analisando o relacionamento entre os movimentos da arte-educação em nosso século e as transformações que aconteceram na arte, diz que

> a arte-educação tem muitos valores em comum com o mundo da arte, os professores de arte reproduzem as mesmas concepções de realidade que são encontradas também no mundo da arte. Neste século, a arte-educação esteve baseada em crenças modernistas sobre a natureza da arte, o papel da arte na sociedade, o caráter da criatividade artística, e observações pertinentes a originalidade artística.1[20]

[20] WILSON, Brent. Postmodernism and the Challenge of Content: Teaching Teachers of Artfor the Twenty-First Century. In: Yakel,

Constatamos que a busca do universal foi perseguida pelo ensino que priorizou a assim chamada corrente "essencialista" da arte moderna. Enfocando o assunto, Tom Anderson (1993) considera que, entre os maiores defensores da visão essencialista da arte, encontram-se os críticos de arte Roger Fry e Clive Bell. Na opinião de Anderson, esses advogados do modernismo, de fato, promoviam a noção de que a resposta estética às qualidades formais era o que se poderia considerar como universal a respeito da arte. Os modernistas, portanto, acreditam que certas formas e relações de formas possuem um apelo universal, e que "a forma universal" deve ser buscada e valorizada, estejamos nós olhando para um tapete persa, um calendário asteca ou uma pintura de Jackson Pollock (Anderson,1993:5-6)[21]

Podemos ver que a opinião de Maquet a respeito do componente universal na arte vem bastante influenciada por essa visão modernista de que a arte pode ultrapassar as barreiras das culturas e dos povos.

Norman (Ed.) The Future: Challenge ofChange. National Art Education Association, 1992, p. 99-113

[21] ANDERSON, Tom. Towards a Cross-Cultural Approach to Art Criticism. The FloridaState University. Trabalho apresentado no 28º Congresso Mundial da InSEA,Montreal, 1993.

No ensino das artes visuais, essa visão modernista do "universal" foi repassada através do estudo dos elementos da linguagem, quais sejam, a linha, a forma, a cor, o espaço, bem como o equilíbrio, o ritmo, a composição. Esses elementos eram considerados na sua "universalidade" e, portanto, ensinados de forma totalmente descontextualizada, coma preocupação de propiciar e desenvolver nos/as alunos/as a apreensão e o domínio da linguagem da arte .

A partir do início do século, o ensino da arte apresentou um dos maiores . Pela primeira vez, influenciado pelos estudos psicológicos da época, o ensino de arte passou a ser centrado no/a aluno/a, preocupando-se em respeitar e desenvolver a sua individualidade. Da mesma forma, o foco de atenção do ensino deixou de ser o produto para se concentrar no processo. Este enfoque tem referência ao terceiro componente levantado por Maquet em sua proposta paradigmática, chamado pelo autor de "componente singular", ou seja, "cada ser humano é como nenhum outro ser humano", colocando grande ênfase na livre-expressão. A partir daí, o terceiro componente de Maquet, relativo ao aspecto individual e singular do objeto artístico, passa a dominar o ensino modernista da arte, e alguns cânones da livre-expressão passam a ser defendidos pelos/as professores/as como verdades absolutas, entre elas a mais importante: não interferir no processo livre-criador da criança,

respeitando a sua individualidade e a sua expressão criativa.

Patricia Barbanell (1994) identifica cinco níveis de aprofundamento à questão multicultural no ensino das artes visuais, aperfeiçoando os enfoques que haviam sido originalmente definidos por James Banks (1988)[22]:

Nível 1: Contribuições culturais. Este seria o nível mais simples para o ensino de arte com enfoque multicultural. Nele, embora os recursos didáticos passem a incluir obras de arte de outras culturas, o conteúdo das aulas de arte permanece inalterado.

Nível 2: Enfoque aditivo. Este nível incorpora novas ideias ao conteúdo, embora não o alterando em sua essência e preservando as estruturas tradicionais de ensino. O conteúdo é re-arranjado para acomodar novas informações sobre outras culturas, adicionando os novos componentes aos já existentes.

Nível 3. Infusão. Neste nível, o conteúdo tradicional é expandido para incluir não somente novos materiais, mas também novos conceitos de arte. O ensino de arte busca uma visão criativa, auxiliando os/as alunos/as a compreender as

[22] BARBANELL, Patricia. Multicultural Art Education: Many Views, One Reality. In:Journal of Multicultural and Cross-Cutural Research in Art Education, vol.12,1994, p. 26-33.

imagens culturais e também o contexto a que estas imagens pertencem. Através do encontro com tradições artísticas diversas, os/as alunos/as são levados a descobrir a si próprios/as e a encontrar expressão para seus próprios sentimentos e sua própria identidade cultural.

Nível 4: Transformação. Os/as estudantes, neste nível, desenvolvem a apreciação da diversidade e complexidade das culturas no mundo. A multiculturalidade em arte é apresentada através dos comportamentos, temas ou artefatos humanos universais, tais como rituais de passagem ou a manufatura da cerâmica em diferentes culturas. Este nível abre uma porta para a introdução de perspectivas etnocêntricas, ou monoculturais, fora do enfoque tradicional eurocêntrico. Para tanto, a apreciação dos materiais produzidos por outras culturas deve partir de uma visão etnocêntrica, do seu próprio ponto de vista, enfocando as características especiais destas culturas, suas conquistas culturais. Partes do currículo são então transformadas, passando a adotar diferentes etnocentrismos ao invés do eurocentrismo tradicional.

Este é um dos níveis mais difíceis de serem alcançados no Brasil, devido à dificuldade de material que permita este enfoque, e o despreparo dos/as professores/as. Enquanto materiais visuais com enfoque eurocêntrico existem em quantidade e continuam a ser produzidos, materiais que

apresentem uma visão particular e própria a partir de nossas outras culturas são praticamente inexistentes.

Nível 5: Ação social. Através da compreensão do contexto social da arte e da importância dos artistas como ativistas sociais, os/as estudantes podem desenvolver habilidades de realizar ações sociais com e através de seu fazer artístico. Pelo desenvolvimento de seu potencial criativo, são capazes de examinar criticamente a forma como a arte das minorias é apresentada, ou simplesmente esquecida.[23]

No Brasil este estilo de ensino só terá sentido se devidamente avaliadas e repensadas, para que possamos realmente aproveitar aquilo que possa nos servir como subsídio, não perdendo nunca de vista que elas foram pensadas para realidades muito diferenciadas da nossa, ou melhor, das nossas realidades. É preciso não esquecer os princípios antropofágicos com os quais o Brasil iniciou sua conscientização de país mestiço. Mário de Andrade (1962:26) já alertava, em seu livro Ensaios sobre Música Brasileira, primeiramente publicado em 1928, em seu linguajar característico, que “a reação contra o que é estrangeiro deve ser feita espertalhonamente

[23] BARBANELL, Patricia. Multicultural Art Education: Many Views, One Reality. In:Journal of Multicultural and Cross-Cutural Research in Art Education, vol.12,1994, p. 26-33.

pela deformação e adaptação dele. Não pela repulsa”[24]

No Brasil, Ana Mae Barbosa vem, há muitos anos, batalhando pelo desenvolvimento, em nosso país, de uma visão intercultural para o ensino da arte. São inúmeros os artigos em revistas nacionais e estrangeiras em que a autora aborda o assunto, tanto apresentando problemas e carências, quanto apontando soluções. Em seu livro A Imagem no Ensino da Arte (1991:24), marco fundamental da nova abordagem metodológica que vem sendo proposta em nosso país, Ana Mae salienta “a ideia de reforçar a herança artística e estética dos alunos com base em seu meio ambiente”. No entanto, ela imediatamente adverte que “se não for bem conduzida, pode criar guetos culturais e manter grupos amarrados aos códigos de sua própria cultura sem possibilitar a decodificação de outras culturas”[25]

Podemos ver assim que o ensino da arte vinculado ao modernismo, no século XX, relacionou-se primordialmente com dois dos aspectos do ser humano levantados por Maquet (1986), o aspecto universal e o aspecto singular. Já o segundo aspecto, relacionado com o componente cultural, está sendo

---

[24] ANDRADE, M. Ensaio sobre a Música Brasileira. São Paulo: Liv. Martins Editora,1962.

[25] BARBOSA, Ana Mae. A Imagem no Ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: FundaçãoIOCHPE, 1991

incentivado, com grande insistência, pela proposta de mudança paradigmática do ensino da arte para uma visão pós-modernista.

Wilson (1992), em outro momento, tornando a salientar que o ensino das artes visuais está atualmente calcado sobre o modernismo, apresenta a necessidade de uma mudança paradigmática neste ensino, propondo um ensino pós-modernista. O autor esclarece que o legado modernista para o ensino das artes visuais foi centrado em dois aspectos: os elementos e princípios do design e a expressão, criação e desenvolvimento artístico. Como consequência, aponta que estes dois aspectos conduzem aos dois maiores objetivos do ensino das artes visuais no modernismo: forma e processo. Estes ganham precedência sobre assunto e conteúdo. Os/as professores/as de arte são educados/as no atelier, um atelier “anti-histórico” onde as tradições do passado - temáticas, símbolos, alegorias, estilos, fontes literárias e místicas - presentes nas artes visuais, não são levadas em consideração. Existe apenas o ensino da história da arte, mas à margem da prática educacional em arte.[26]

[26] WILSON, Brent. Postmodernism and the Challenge of Content: Teaching Teachers of Artfor the Twenty-First Century. In: Yakel, Norman (Ed.) The Future: Challenge ofChange. National Art Education Association, 1992, p. 99-113

Outro autor a propugnar esta mudança paradigmática é Arthur Efland (1995). Dizele que, desde os anos sessenta, novas questões críticas têm reformulado o panorama cultural ocidental. Aconteceu uma transformação da consciência da modernidade, embasada nas noções de progresso através do avanço da ciência, passando para um estado de consciência chamado de pós-moderno, onde existe menos confiança no futuro. É justamente essa falta de respostas, na opinião do autor, que vem a caracterizar a pós-modernidade.[27]

Efland, ao analisar as questões da cultura, da sociedade, da arte e da educação no mundo pós-moderno, aponta três problemas básicos que afetam o ensino das artes de forma internacional:

1. A transição do modernismo para o pós-modernismo como movimento cultural no mundo ocidental;

2. .A emergência de um mercado cultural internacional, derivado de forças econômicas mais amplas, que demandam integração e uniformização, em um processo homogeneizante, que unifica as culturas através de fast music, fast computers, fast food - MTV, McIntosh, Mc Donald's;

[27] EFLAND, Arthur D. Cultura, Sociedade, Arte e Educação em um Mundo Pós-Moderno. In:A Compreensão e o Prazer da Arte. Anais. São Paulo: SESC Vila Mariana, 2ºencontro,1998.

3. O mundo de após guerra fria, situação em que as nações se transformam e se combatem, especialmente por problemas étnicos, em um processo de retribalização, em contraste com a globalização dos processos de manufaturados, processos econômicos e sistemas informativos.

Segundo Efland, o modernismo e o pós-modernismo apresentam visões contrastantes sobre a natureza da arte: enquanto o modernismo considera a arte como um fenômeno único, envolvendo objetos distintos com a finalidade de prover uma desinteressada experiência estética, o pós-modernismo vê a arte como uma forma de produção e reprodução cultural, que pode somente ser compreendida dentro do contexto e dos interesses das suas culturas de origem e apreciação. Os/as esteticistas modernistas condenam as preferências artísticas do público leigo em arte e promovem uma posição de exaltação para as artes visuais, enquanto que no pós-modernismo busca-se dissolver as fronteiras entre a arte dita erudita e a popular, condenando-se o elitismo.

O ensino das artes sofre, a partir daí, uma mudança paradigmática: no modernismo, tende a aplicar critérios da gramática visual e da excelência artística, mas esse tipo de visão artística isola a arte do restante das experiências; já no pós-modernismo, o ensino da arte está potencialmente conectado com a vida, desmanchando-se as fronteiras entre a arte e

o contexto cultural mais amplo ao qual ela pertence. O ensino da arte pós-moderno não enfatiza, necessariamente, o mais novo e o mais contemporâneo na arte. Enfatiza, sim, como a arte contemporânea apresenta referências ao passado, como este é visto pelos artistas pós-modernos, que reciclam imagens e fazem citações de obras e estilos.

Ambos os enfoques são essenciais para o ensino das artes. Tanto a visão modernista da excelência artística e do domínio da linguagem, quanto o enfoque plural postulado pelo pós-modernismo devem ser trabalhados, permitindo uma abrangência de estilos e de leituras interpretativas. O grande desafio do ensino da arte, atualmente, é o de contribuir para a construção crítica da realidade através da liberdade pessoal. Precisamos de um ensino de arte onde as diferenças culturais sejam vistas como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre arte e vida.

DESAFIOS PARA O DOCENTE

Intolerância, racismo, machismo, xenofobia, exclusão e desigualdades de toda ordem (econômicas, políticas, sociais, raciais, sexuais, gênero, culturais, religiosas etc.) são, infelizmente, fenômenos que se multiplicam em tempos de globalização e que não afetam do mesmo modo os diferentes grupos sociais existentes nas sociedades

contemporâneas. Eles são ingredientes dos confrontos explosivos que transtornam a vida em sociedade e tornam cada vez maior a necessidade de aprendermos a conviver articulando igualdade e diferença (CANDAU, 1994).

Macedo (2013) destacou que apesar da unanimidade (quase uma obviedade) em torno da presença de múltiplas culturas nos currículos de Artes Visuais, a maioria dos conteúdos presentes nas escolas apresenta homogeneidade e privilegia saberes relacionados à arte ocidental em detrimento da arte de outros povos, mantendo-se as relações de dominação e submissão cultural histórica.

Camille Paglia (2014), que defende uma educação artística baseada num quadro histórico de conhecimentos objetivos acerca dos estilos e símbolos da “Grande Arte”, junto com a valorização da linha histórica de influência artística na cultura ocidental (desde o Egito antigo até a atualidade), sem entendê-la como uma “narrativa" arbitrária e imperialista, critica o movimento multiculturalista nos Estados Unidos, que se seguiu à década de 1960, pois compreende que diante da oportunidade para expandir o conhecimento do mundo da arte ele optou por abordagens que com demasiada frequência têm sacrificado a erudição e a sua cronologia tradicional.

A formação do professor de arte e pretendendo enfatizar a necessidade de aliar os conhecimentos específicos da área aos saberes

pertinentes ao trabalho didático pedagógico, Fuzari e Ferraz (1992, p.49), elucidam que *"[...] a sua prática teórica-artística [...] deve estar conectada a uma concepção de arte, assim como a consistentes propostas pedagógicas. Em síntese, ele precisa saber arte e saber ser professor de arte [...]"*.[28]

O professor de arte, assim como qualquer docente, deve se posicionar em relação a sua área de atuação, compreender detalhadamente o que é arte em todos seus movimentos e períodos, saber fazer e produzir arte e, por fim, saber ensinar arte. Deste modo, a arte, quando presente na formação do indivíduo, pode instigar o aluno a se manifestar por meio das diversas expressões artísticas, porque conhece, compreende e valoriza o patrimônio artístico e cultural ao qual teve acesso (GERHARDT, 2006).[29]

Ao longo da história, é possível observar a cultura pelas diversas produções e manifestações artísticas, permitindo o estudo e talvez o deslindamento da trama social passada e presente em suas metamorfoses. A criatividade é outro aspecto a ser destacado quando sob foco o estudo da

---

[28] FUSARI, Maria F. de R, FERRAZ, Maria H. C. de T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.

[29] GERHARDT, Márcia Lenir. A descontextualização do material – elemento industrializado e das técnicas de construção mecânica para a cognição em arte. Santa Maria / RS. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

arte. Esse campo do saber, quando vivenciado em suas múltiplas possibilidades, pode despertar talentos, fazer aflorar a imaginação, sugerir alternativas para expressão afetiva, bem como, desenvolver potencialidades cognitivas e habilidades psicomotoras, que tendem a contribuir consideravelmente para a formação integral do estudante.

Na atualidade os professores registram dificuldades em ministrar suas aulas, de forma a contemplar o currículo e poder interagir de forma completa com os alunos, bem como poder trabalhar a interculturalidade, conforme expresso a seguir.

É importante um local específico, como uma sala de artes, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e, também, de recursos materiais (como: lápis de cor, giz de cera, tinta guache, pincéis, papeis de maior gramatura, telas, dentre numerosos outros) foi um dos problemas citados pelos respondentes. Conforme Ferreira e Lana (2009, p.44)

> [...] “alguns” profissionais da educação acreditam que o professor de artes não precisa de uma sala ambiente, tratam esta disciplina de forma preconceituosa, insinuando que não tem a importância da matemática e/ou português, pois geralmente não reprova, servindo apenas

> como lazer, complemento de atividades ou confecção de painéis.[30]

Os locais destinados ao ensino e à aprendizagem de arte, no ambiente escolar, devem possibilitar espaço para movimentação e acomodação, dispor de prateleiras que exibam os recursos, assim como lugares que exponham os trabalhos concluídos. Ferreira e Lana (2009, p.45) registram que "espaços apertados inibem a expressão artística, enquanto espaços suficientemente amplos favorecem a liberdade de expressão".

A dificuldades com a reduzida carga horária aliada ao número excessivo de alunos em sala. Conforme Jesus e colaboradores (2008, p.3), mesmo na atualidade, práticas polivalentes são efetivadas pelos professores no ensino de artes, que precisam lidar, ainda, com *"[...] horária insuficiente. Esses problemas acabam reduzindo o ensino de artes, e das demais linguagens, a atividades superficiais, alheias a um propósito educacional realmente significativo*".

Afora o quantitativo reduzido de aulas semanais dedicadas ao ensino de arte, os

---

[30] FERREIRA, Sonia Maria de Oliveira; LANA, Ivan Nys Ribeiro. Inquietações e razões para o ensino da arte. Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, v. 15, n. 2, p. 44-51, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://www.google.com.br/#>. Acesso em: junho de 2019.

professores precisam deslocar-se de uma turma para outra levando os recursos materiais essenciais ao trabalho de conhecimentos que demandam – em diferentes momentos – a vivência, a experimentação, a prática. Isso consome tempo para recolher e guardar materiais em uma das turmas para, depois, retirá-los e distribuí-los em outra. Ferreira e Lana (2009, p.45) ponderam que *"[...] uma das dificuldades do professor em trocar de salas é a impossibilidade do uso de diversos materiais, que é uma das propostas da arte, com propostas de trabalhos diferenciadas"*.

Para Bittar (2007), a carga horária pode ser apontada como uma das formas de desvalorização do professor de arte, principalmente quando se analisa o horário das aulas. No máximo são atribuídas duas horas aulas semanais para a disciplina, geralmente alocadas em dias diferentes, dificultando a continuidade do trabalho docente e sobrecarregando o professor.

Para Ferreira e Lana (2009, p.6), é essencial que os professores de arte se comprometam em, *"[...] com aprender mais para ensinar melhor", principalmente porque reconhecem o profissional da educação como "[...] um tecedor de conhecimentos, semeador de ideias e práticas, que sonham contribuir para um futuro melhor [...]*. Para tanto, é fundamental contar com professores em permanente formação, em constante aperfeiçoamento.

Outro fator que contribui para a dificuldade do docente é a desvalorização profissional. Biasoli (1999, p.80) registra que o enfraquecimento do ensino de arte resulta de processo histórico, que lhe imputou a peja de trabalho manual e lhe negou o *status* de forma de conhecimento, de maneira que, "o conhecimento, historicamente, está relacionado ao racional, à alma, e é tido como algo superior, ao passo que a arte está relacionada ao corpo, ao sensível e, por isso, é considerada algo inferior".

A educação é um fenômeno próprio da humanidade, que instrumentaliza e humaniza o indivíduo para o convívio social, contribuindo para a sua formação, quando o subsidia com os conhecimentos historicamente produzidos pelas gerações precedentes ao longo dos tempos (SAVIANI, 1992).[31] Conforme Nascimento (2012, p.2), *a arte é um dos elementos favorecedores do relacionamento do educando "[...] com o meio social de forma mais prazerosa*".[32]

A arte na escola brasileira parece fadada a um

---

[31] SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da Educação. Pedagogia Histórico-Crítico: primeiras aproximações. 3 ed. São Paulo: Cortez; Autores

[32] NASCIMENTO, Vanderléia Santos de Jesus. Ensino de Arte: contribuições para uma aprendizagem significativa, 2012, p. 1-12. Disponível em: <http://happyslide.org/doc/388200/ensino-de-arte--contribuições-para-uma-aprendizagem>. Acesso em junho de 2019;

papel secundário, pois, apesar do transcorrer do tempo, permanece como suporte para outras disciplinas que integram o currículo, mesmo quando os textos legais consignam sua relevância como área específica de conhecimento humano.

A Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), última Lei de Diretrizes e Bases promulgada no país, conforme nova redação, consignada na Lei n. 12.287 (BRASIL, 2010) estabelece em seu parágrafo segundo que: "*o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos*".

Arte, mesmo reintegrada ao currículo como disciplina, continua a enfrentar problemas diversos para ganhar espaço e condições de ensino nas escolas. Por isso, conforme Gomes e Nogueira (2008, p.585), "[...] apesar do 'avanço' desta lei, a escola e o sistema educativo atual têm enfrentado desafios que transcendem a dimensão estrutural do currículo e a dinâmica das metodologias de ensino". Magalhães (2002) afirma serem numerosos os problemas, principalmente no que tange a aspectos conceituais e metodológicos.

Ensinar e aprender arte são ações importantes no contexto escolar e, também, no contexto social. A herança cultural de um povo não pode ser limitada a alguns, mas precisa e deve ser disponibilizada a

todos. Tentativas para assegurar que esse compromisso se convertesse em realidade demandaram alterações nas práticas escolares e nas legislações educacionais.

Neste sentido a função do docente de arte é de extrema importância e deve ser revisto como auxiliá-lo no decorrer de sua disciplina, para que a aprendizagem dos alunos não seja prejudicada.

As rotas pedagógicas enunciadas se apresentam em sintonia com o entendimento de Mason (2000), educadora inglesa com influência no Brasil no início do século XXI, para a qual o multiculturalismo impacta o campo da arte porque visa romper com as invenções modernas, a visão estética baseada na distinção entre arte superior e arte popular, a celebração das culturas ocidentais, e opõe-se ao eurocentrismo, o essencialismo e o transcendentalismo.[33]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Tom. **Towards a Cross-Cultural Approach to Art Criticism**. The FloridaState University. Trabalho apresentado no 28º Congresso Mundial da InSEA,Montreal, 1993.

ANDRADE, M. **Ensaio sobre a Música Brasileira**. São Paulo: Liv. Martins Editora,1962.

[33] MASON, Rachel. Por uma arte-educação multicultural. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

Artigo. **Estética da Arte e Conceito de Belo e Feio na Arte**. Max Eurique on – Abril 29,2015. Disponível em http://maxeurique.blogspot.com/2015/04/estetica-da-arte-atualmente-o.html. Acesso em junho de 2019.

AVANCINI, José Augusto. **A arte-educação cria elos com o cotidiano?** In: Anais do Simpósio Estadual de Arte-educação – **A arte-educação e a construção do cotidiano.** Porto Alegre, junho de 1995

BARBANELL, Patricia. **Multicultural Art Education: Many Views**, One Reality. In:Journal of Multicultural and Cross-Cutural Research in Art Education, vol.12,1994, p. 26-33.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: FundaçãoIOCHPE, 1991

BAZILI, Fabiana Lopes. **A cultura visual no Ensino das Artes Visuais–um estudo nas séries finais do Ensino Fundamental**. 2012.64f.(Monografia apresentada ao Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, terminalidade: Ensino e Percursos Poéticos) -Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

BAYER, Raymond. **História da estética**. Tradução José Saramago. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

Benjamin, W. (1996) **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamenta**l. Brasília: MEC / SEF, 1998.

CANDAU, V.M. (1995) **Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professore**s In: Anais do VIII Congresso Nacional da Federação de Arte. Educadores do Brasil. Florianópolis, UDESC.

_____. (org.) **Didática: Questões Contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

_____. **Educação Intercultural e Práticas Pedagógicas**. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2015.

CASTILHO, Ana L.S & FERNANDES, Vera L.P. **Questão Estética no Ensino de artes no Ensino Fundamental.** Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT4%20PDF/QUEST%C3O%20EST%C9TICA%20NO%20ENSINO%20DE%20ARTES%20NO%20ENSINO.pdf. Acesso em junho de 2019.

CHALMERS, G. **Seis anos depois de celebrando o pluralismo: transculturas visuais, educação e multiculturalismo crítico**. Tradução de Belidson Dias. In: BARBOSA, A.M.T.B. Org.)

Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. p.245-263.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1988

_____, João Francisco. **O sentido dos sentidos**. Curitiba: Criar, 2003.

EFLAND, Arthur D. **Cultura, Sociedade, Arte e Educação em um Mundo Pós-Moderno.** In:A Compreensão e o Prazer da Arte. Anais. São Paulo: SESC Vila Mariana, 2ºencontro,1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 47 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FERREIRA, Sonia Maria de Oliveira; LANA, Ivan Nys Ribeiro**. Inquietações e razões para o ensino da arte.** Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica do Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória, v. 15, n. 2, p. 44-51, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://www.google.com.br/#>. Acesso em: junho de 2019.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores,1973.

FUSARI, Maria F. de R, FERRAZ, Maria H. C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GERHARDT, Márcia Lenir. A **descontextualização do material – elemento industrializado e das técnicas de construção mecânica para a cognição em arte**. Santa Maria / RS. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual -Mudança Educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HÖGE, Holger. **Estética experimental: origens, experiências e aplicações**. In FRÓIS, João Pedro. Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000

MARTINDALE Colin. **Estética e cognição**. In FRÓIS, João Pedro. Educação Estética e Artística: abordagens transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

MACEDO, J. G .**Identidades forjadas em brancos: ensino de arte e interculturalidade'** Doutorado em ARTES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte. 25/10/2013(199 f).

MARTINS, M.C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T.T. **Teoria e Prática do Ensino de Arte: a língua do mundo**. Volume único, livro do aluno. São Paulo: FTD, 2009.

MASON, Rachel. **Por uma arte-educação multicultural**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MATTOS, Claudia Vallaão de. **Estética e as Artes Plásticas.** Artigo encontrado em CULT. Disponível em https://revistacult.uol.com.br/home/estetica-e-as-artes-plasticas/. Acesso em junho de 2019.

MAQUET, Jacques. **The Aesthetic Experience: an Anthropologist Looks at the VisualArts**. London: Yale University Press, 1986.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Educação estética, arte e cultura do cotidiano**. In: PILLAR, Analice Dutra (org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2001.

NASCIMENTO, Vanderléia Santos de Jesus**. Ensino de Arte: contribuições para uma aprendizagem significativa**, 2012, p. 1-12. Disponível em: <http://happyslide.org/doc/388200/ensino-de-arte--contribuições-para-uma-aprendizagem>. Acesso em junho de 2019;

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma Introdução. In SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala De Aula -Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-34.

PARSONS, Michael J. **Mudando direções na arte-educação contemporânea**. In: A compreensão e

o prazer da arte. Anais. São Paulo: SESC, 1998b, p. 2-9.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

RICHTER, Ivone M. **Multiculturalidade no Ensino da Arte e sua Influência na Leitura dosCódigos Estéticos**. In: A Compreensão e o Prazer da Arte. Anais. SãoPaulo: SESCVila Mariana, 4º encontro,1998, p. 12-17.

_____. **Interculturalidade e Estética do Cotidiano no Ensino das Artes Visuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e especificidade da Educação. Pedagogia Histórico-Crítico: primeiras aproximações**. 3 ed. São Paulo: Cortez; Autores

Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II no ensino fundamental**. São Paulo: SME/DOT, 2006.

VASQUEZ, A. S. (1999). **Convite à estética**. Rio de Janeiro: Brasiliense.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

WILSON, Brent. **Postmodernism and the Challenge of Content: Teaching Teachers of Artfor the Twenty-First Century**. In: Yakel, Norman (Ed.) The Future: Challenge ofChange. National Art Education Association, 1992, p. 99-113.

O VALOR FORMATIVO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Patrícia de Matos Macedo Borogan

RESUMO

Neste trabalho abordaremos, com base nos argumentos de vários autores e no contributo do nosso conhecimento e experiência profissional, os vários aspectos da atividade educativa, visto que o nosso objetivo é o de estimular a capacidade de aprender nos alunos e por isso é possível refletir sobre a influência dos jogos para potencializar o desenvolvimento infantil na educação. Por meio das mais variadas maneiras de ludicidade é possível acompanhar e descobrir toda a potencialidade das crianças, já que os jogos e brincadeiras é um desafio que permite o desenvolvimento integral da criança que está desvendando e aperfeiçoando de forma gradual suas capacidades e o próprio movimento. O trabalho é de caráter bibliográfico com aporte teórico de vários especialista nesta temática.

Palavras-chave: Jogos e brincadeiras. Desenvolvimento. Aprendizagem.

ABSTRATC

In this work, we will approach, based on the arguments of several authors and the contribution of our knowledge and professional experience, the various aspects of educational activity, since our aim is to stimulate the ability to learn in students and therefore it is possible to reflect on the influence of games to enhance child development in education. Through the most varied forms of playfulness, it is possible to follow and discover the full potential of children, since games and play is a challenge that allows the integral development of the child who is gradually unraveling and perfecting his abilities and movement. The work is of bibliographic character with theoretical support of several specialists in this theme.

Keywords: Games and Play. Development. Learning.

INTRODUÇÃO

Friedmann (2002) explica que etimologicamente, o conceito de educação tem duas raízes: "educare" da mesma raiz que "ducere" (conduzir) e também "educere" (tirar algo de onde está, extrair). Como podemos perceber, o conceito oscila entre dois polos opostos, pois o primeiro sentido supõe que algo é influenciado ou introduzido no aluno, propondo-se a instilar um ideal nele, e o segundo sugere que algo se extrai dele, incitando-o à realização própria.

Quando falamos de educação em relação ao brincar, não se trata de nos limitarmos a introduzir na escola a brincadeira que a criança pratica fora dela, mas de considerar que para a criança, desde cedo, tudo é brincadeira.

Porém, a escola tende a diferenciar entre atividade séria e lúdica e tenta tornar toda atividade escolar séria (trabalho), deixando a brincadeira para depois e, mesmo no caso de superação da dicotomia brincadeira-trabalho, tende a cair em um novo entre jogo dirigido pelo professor e jogo livre, tratando-se de uma licença que normalmente não é aceita em propostas escolares apoiadas na opinião da maioria dos pais que, na melhor das hipóteses, aceitam o valor educativo dos jogos e brincadeiras apenas nos primeiros anos.

BRINCAR, JOGOS E BRINCADEIRAS

Segundo Moyles (2002, p. 56), os jogos e brincadeiras podem contribuir para a educação a partir das seguintes premissas:

- Fornece informações sobre a criança em seu desenvolvimento psicológico, socialização e componentes culturais.
- Permite conhecer distúrbios afetivos, de desenvolvimento e intelectuais.
- Proporciona conhecimentos sobre processos de aprendizagem

não institucionais e potencia o desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos no meio natural.

- O jogo permite a comunicação entre as crianças, suspendendo os imperativos ambientais e sociais que permitem libertar-se deles e transgredi-los.

- Ajuda a desenvolver estratégias de intervenção.

O principal problema da sua aplicação escolar, segundo as observações destes autores, é fingir que responde aos fins educativos concebidos pelo adulto, transformando-o em trabalho.

Moyles (2002) afirma que para o uso educativo da brincadeira, deve-se ter em mente que a brincadeira não deve ser imposta, embora deva ser espontânea, pode ser despertada e ter objetivos. O jogo pode ser usado de forma educativa, dirigida, desde que não haja coerção e seja aceito que sua função primária é autodidata e a atividade realizada em um jogo pode ser transferida para outros.

A brincadeira pode usar o instinto de imitação ou pode ser usada para expandir a esfera do eu, compensando sentimentos de inferioridade e ajudando a expressar desejos reprimidos. No entanto, deve ficar claro que são funções que o jogo pode desempenhar, mas que não lhe pertencem, pois se forem consideradas como o fim do jogo

naquele momento, deixa de ser um jogo para se tornar uma ação terapêutica ou algo formal.

O brincar na escola deve complementar ao que se passa em outros ambientes, extraindo as possibilidades daquele ambiente particular, aprofundando as diferenças entre o brincar no ambiente familiar e na escola, buscando aquelas brincadeiras que enriquecem o desempenho da escola em uma linha diferente e específica. A principal característica do brincar em ambiente familiar é a motivação para explorar e experimentar livremente, sendo distribuído por períodos mais longos e contínuos, enquanto na escola é geralmente mais fragmentado devido ao horário escolar que divide o tempo para diferentes tipos de atividades.

Nas palavras de Kishimoto (1999), outra diferença surge pelo fato de o ambiente familiar ser mais propenso às atividades da criança sozinha, enquanto na escola a brincadeira se caracteriza pela existência de muitos sujeitos da mesma idade. Por isso, não se trata de fazer da escola continuação do lar e vice-versa, mas de buscar a complementaridade evitando a duplicação. A escola também pode aliviar o clima emocional em casa e revelar à criança outros tipos de relacionamento com adultos que não são seus pais e com pares que não são seus irmãos.

Na escola, o professor deve saber a importância da relação entre iguais, promovendo-a para o alcance da aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras. A quantidade de trocas que acontecem nesses jogos grupais entre iguais acompanhará a criança posteriormente ao longo de sua adolescência.

Considerando tais aspectos, devemos estar cientes de que o que as crianças aprendem fora do sistema escolar é quantitativamente mais importante a cada vez. Kishimoto (1999) argumenta que o professor deixou de ser o transmissor de muitos aspectos da cultura que antes detinha o monopólio, pressupondo que a escola tenha sido relegada em relação a muitas das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Devemos refletir sobre o motivo pelo qual uma criança de 4 anos consegue jogar jogos com lógica complexa no computador e passa meses aprendendo os mecanismos de adição e multiplicação: Por que não há motivação para as atividades escolares e se vive de costas para os jogos que realmente motivam as crianças hoje?

Maria Montessori (1870-1952) foi uma das precursoras da pedagogia da ação, que desenvolveram não apenas teorias sobre a mesma, mas também grande quantidade de material para a atuação.

Montessori (1998) levanta a importância da educação dos sentidos como agentes imediatos das

noções que mais tarde se tornarão ideias por meio da inteligência, da relação entre o conhecimento da identidade dos corpos e a correlação real e possível entre eles. Enquanto as noções são adquiridas por meio dos sentidos, as ideias são desenvolvidas por meio da inteligência. Para seu método, ela faz uma série muito completa de material sensóriomotor. No caso dos deficientes, material previamente utilizado que lhes permita tomar consciência do seu sentido muscular, para o qual utiliza cavilhas para segurar objetos, sapatos com ilhós e cordões, almofadas para fechar e desatar, etc. Também promove a educação do sentido espacial e da distribuição topológica do espaço por meio do conhecimento das posições relativas dos objetos e de si mesmo em relação a eles por meio de exercícios que vão do concreto ao abstrato. O material, neste caso, são blocos de madeira e um quadro para imitação gráfica.

A educação sensorial começa com o tato, utilizando líquidos com diferentes temperaturas, untuosos, emolientes, etc., e corpos ásperos, sedosos, leves, pesados, de mesma forma e diferentes tamanhos, etc. Montessori (1998) explica que na educação do paladar e do olfato, ele não se limita aos sabores e cheiros comuns, mas procura sabores fétidos, aromáticos, azedos e uma mistura deles para obter cheiros e sabores complexos. A educação auditiva diferencia uma gama de sons e vozes com diferentes cargas emocionais. Utiliza

diferentes corpos sonoros como o tambor e sinos em escala com seus diferentes timbres e tons e utiliza a imitação expressiva de emoções e sons. Para o sentido da visão, ele distingue entre a cor e a forma dos corpos, usando papelão de cores diferentes e ensinando primeiro a distingui-los e depois a nomeá-los. Para a forma, parte de contrastes para chegar a corpos análogos a partir de formas e aninhados e considera que o reconhecimento das formas prepara para o alfabeto.

Em suma, para Montessori (1998), qualquer brinquedo pode ajudar a despertar na criança inteligência e sensibilidade.

Montessori (2008) dando continuidade ao trabalho sobre a educação dos sentidos baseia-se em quatro princípios básicos para estabelecer seu método: mente absorvente, períodos sensíveis, ambiente preparado e atitude adulta.

Leva em consideração a sensibilidade especial que as crianças têm para observar e absorver tudo em seu ambiente imediato, sendo esta uma habilidade única em cada criança para aprender a se adaptar à vida.

Os "períodos sensíveis" são o nome que se deu aos períodos de idade em que a criança mostra capacidades incomuns para adquirir habilidades específicas. Assim, a linguagem entre 1 a 3 anos, o sentido de ordem entre 2 e 3 anos, escrita entre 3 e

4 anos e leitura de números entre 4 e 5 anos. Em sua opinião, as habilidades básicas são ensinadas na escola, em grande parte, após o término dos períodos sensíveis das crianças.

O ambiente da criança deve ser preparado e ela entende como um “ambiente preparado” aquele que é cuidadosamente organizado para ajudar a criança a crescer e aprender. Dois fatores estão envolvidos neste ambiente: o material e o ambiente. Continua a progressão de Montessori (1998), e parte da educação dos sentidos relacionando a linguagem com a atividade manual para terminar na educação intelectual. Assim, para o sentido do tato, confecciona uma série de tabletes com diversos tipos de lixas, papéis e tecidos. Para estimular a sensibilidade térmica, usa garrafas com água em diferentes temperaturas e para a percepção das formas usa peças retangulares e cubos que a criança deve reconhecer sem ver. O sabor e o olfato são desenvolvidos com produtos comestíveis e uma série de latas com substâncias aromáticas. Para a visualização, são utilizados encaixes de corpos sólidos e cilindros de diferentes tamanhos, prismas, lâminas, etc., colocados em ordem. Para a percepção de formas e cores, utiliza peças aninhadas geometricamente e pequenas peças de cores diferentes. Para o ensino da audição, utiliza caixas de metal com diferentes substâncias em seu interior que devem ser reconhecidas por seu som. Montessori (1998) deu grande importância à

educação musical e desenvolveu um material composto por xilofones e sinos de diferentes sons.

Todo o material do método Montessori permite a autoeducação, pois é pensado de forma que a criança reconheça os erros que comete e repita os exercícios. Para reconhecer a dimensão intelectual, a linguagem deve estar relacionada às percepções, associando diferentes propriedades aos objetos, por isso projeta materiais para leitura e escrita, bem como para o aprendizado de noções matemáticas elementares. Para ler e escrever idealizou um alfabeto de madeira com letras cursivas, azuis e vermelhas, para diferenciar vogais e consoantes. Cada letra é acompanhada por uma tabela com uma reprodução da letra em tipo de impressão e objetos que começam com essa letra. Na matemática, usa fitas de tamanhos diferentes, que são nomeadas de 1 a 10 que a criança possui. Também utiliza contas de diferentes cores unidas por um fio, correspondendo a cada cor um número e um comprimento.

Mais interessante do que o material em si, considera Montessori (1998), é o uso que o professor faz dele. Além disso, na aula existe material do dia a dia (pratos, talheres, vassouras, água, escovas, etc.) que cada criança pode escolher para fazer o que quiser sem limite de idade para qualquer atividade. É um material atraente pela sua simplicidade, com um amplo leque de possibilidades

de uso, baseado na estimulação e que permite a autocorreção.

Em relação ao ambiente, estes são divididos em três níveis: comunidade infantil (1 a 3 anos), casa das crianças (3 a 6 anos) e primário. As salas são amplas e luminosas, incluindo flores e plantas em ordem absoluta. Além disso, nos ambientes os menores podem trocar ideias e experiências entre si e os materiais devem ser distribuídos em diferentes espaços aos quais as crianças têm acesso gratuito e podem escolher a atividade que desejam realizar.

Finalmente, a atitude do adulto deve responder a uma união entre a criança e o "ambiente preparado", com o objetivo de auxiliar a criança a ajudar a si mesma. A criança deve ser livre, movimentar-se e experimentar o ambiente, cabendo ao adulto apenas apontar diretrizes.

Zanluchi (2005) concebe a educação como desenvolvimento e aspiração à autonomia pessoal, conforme argumentado por Piaget e na creche ligada à Universidade de Illinois (EUA) eles aplicaram essas teorias com base em nas seguintes premissas:

> 1.- As regras externas não promovem o desenvolvimento ético porque impedem o desenvolvimento da autonomia (controle interno), não basta obedecer aos adultos (detentores de autoridade) ou o

desejo de receber elogios ou evitar punições.

2.- A autonomia desenvolve-se através de relações de cooperação não coercivas. A cooperação com os outros é inconcebível sem a inibição adequada do ímpeto expansivo; portanto, a ajuda antecipatória do adulto é necessária, mas sem se traduzir em coerção.

3.- O educador deve zelar para que a criança aja segundo um sistema de moralidade construído pessoalmente, por isso deve promover o contexto em que tal desenvolvimento pode ocorrer, expressando sem ênfase o que o convence e pretende inculcar na criança, fora de toda coação e como uma emanação de sua autoridade pessoal e sem diminuir a autonomia das crianças.

4.- É impossível evitar completamente a coação dos adultos porque as crianças ficam inseguras quando têm que decidir tudo por si mesmas, mas é necessário conciliar, mesmo que pareça uma utopia, a coação inevitável com a ausência de restrições. Não há coação por parte do educador se não houver violência e propõe à criança o que ela gostaria se fosse responsável. A autoridade é exigida no sistema piagetiano pelo simples bom senso e pesa a

> incoerência científica (ZANLUCHI, 2005, p. 78-79).

Zanluchi (2005, p. 81) apresenta as razões que consideram necessárias para que um jogo coletivo seja educacionalmente útil com base nas premissas anteriores.

> 1.- Propor algo interessante e estimulante para as crianças pensarem em como fazer. Esse aspecto se refere às motivações da criança.
>
> 2.- Permitir que as próprias crianças avaliem o seu sucesso, para o qual é necessário mudar o ponto de vista do adulto para o da criança.
>
> 3.- Permitir que todos os jogadores participem ativamente ao longo do jogo, entendendo como tal a existência de atividade mental e um sentimento de comprometimento do ponto de vista da criança.

Zanluchi (2005) critica as teorias de Piaget, segundo as quais ele defende que o aluno deve ser ensinado a se desenvolver e ser autônomo, sendo isso algo que não se aprende por ele mesmo, mas na interação com o adulto. Para fazer isso, passa por etapas que descreve por meio de um processo que não especifica. A autonomia moral é facilitada ao permitir que a criança aja por sua própria iniciativa e, ao mesmo tempo, incutindo-lhe disciplina. Ambas as

estratégias são necessárias, mas não se sabe como conciliar uma com a outra e com a educação.

No que diz respeito à intervenção do adulto nas brincadeiras das crianças, segundo Antunes (1998), pesquisas mostram que as primeiras necessidades sentidas pelas crianças já são de origem social, pelo que esta intervenção também é muito importante nos jogos e brincadeiras. Se a brincadeira se passa na escola, uma primeira premissa seria que o professor também saiba brincar para o que deve saber se posicionar em relação à brincadeira, levando em consideração:

> - O binômio liberdade-segurança deve estar sempre presente, pois só a partir da segurança pode haver comunicação.
> - A capacidade empática é um “a priori” fundamental para que a relação e a comunicação se estabeleçam.
> - É necessário saber posicionar-se espacialmente para provocar a participação e a coesão do grupo.
> - É preciso saber ouvir e esperar antes de intervir, premissas muito valiosas em qualquer ação educativa (ANTUNES, 1998, p. 78).

De acordo com Antunes (1998, p. 79), o professor, no ambiente escolar, pode realizar as seguintes ações em relação ao jogo:

- Propor atividades que ele determine como um jogo ou oferecer objetos que sirvam de brinquedos.
- Observar as brincadeiras das crianças para tirar conclusões que as ajudem a compreender a personalidade de cada aluno e a dinâmica do grupo.
- Usar o brincar como terapia em um espaço-tempo definido.
- Envolva-se na ação lúdica para reformulá-la ou situá-la.

Por muitos anos Lemaire e Blaye (2012) estudaram a relação entre brincar, aprender e inteligência e como formulá-la. A novidade de seu conceito de inteligência vem, em parte, da nova visão do brincar e de como podemos ficar mais inteligentes.

Lemaire e Blaye (2012) se perguntam e respondem às perguntas: O que é o jogo? Como isso afeta a inteligência? Como brincar ajuda a aprender e ser inteligente? Por este motivo, consideramos importante apresentar a seguir alguns dos seus argumentos e, sobretudo, que o jogo deve ser utilizado como supressor da aprendizagem, praticando-o sempre a continuação como recompensa e como fase preliminar a um novo processo de criatividade e aprendizagem.

Lemaire e Blaye (2012) se propõem a mudar alguns pressupostos na esfera cognitiva e moral. Assim, considera que hábitos e conceitos são habilidades que nos permitem enfrentar novas situações, que a curiosidade desperta para o desconhecido que nos interessa e intrinsecamente nos motiva a aprendê-lo e transformá-lo em uma nova habilidade. Em suma, o processo é executado nesta ordem: configurar o desconhecido, aprender o que vale e brincar de automatizá-lo até que o vejamos se tornar uma nova habilidade, enriquecendo nossa inteligência para novas criações. Moralmente, o aluno só pode ser autônomo no plano ou estrato mental que desenvolveu adequadamente, quando já passou o domínio da habilidade e tem competência para decidir como aplicá-la. À medida que o aluno ganha a capacidade de se autorregular em um setor, o educador vai retirando sua influência, em prol de um comportamento autônomo do aluno.

O objetivo da educação não deve ser o mero crescimento, mas sim um desenvolvimento que permita o acesso a novos níveis qualitativos e que aperfeiçoem o estado anterior. O objetivo não pode ser um fim em si mesmo ou um ideal distante, separado do próprio indivíduo, que pode aliená-lo, mas o próprio sujeito aperfeiçoar-se em alguma habilidade, capacidade, virtude, etc.

A arte de educar é fazer com que o aluno queira a mudança porque a vê como oportuna e renuncia ao que o impede de melhorar. Para isso, junto com o impulso de agir, é necessária certa inibição para poder agir com sentido, que é dado a partir de um plano superior na ordem da evolução mental que inclui não apenas os fins, mas também algum modo de pensar que dê coerência aos os fatos: por quê ou para quê eu faço isso, de acordo com quais regras ou critérios, quais os meios que tem, quais as consequências que acarreta, etc.

Concluindo, compreendemos que a educação não é mero desenvolvimento, mas também um conjunto de habilidades (competência) e autonomia (caráter).

O brincar como experiência cultural não é determinado por propósitos ou fins externos, daí a grande dificuldade em torná-lo didático. Para Santos (2010) a racionalidade existente no brincar é muito especial, pois é livre de fins externos e sua finalidade é imanente. Desse modo, quando se brinca "com a finalidade de....", o brincar deixa de ser um jogo e passa a ser um exercício.

O brincar escapa a qualquer intenção utilitária e efetiva que, infelizmente, são as características que as atuais políticas de Estado buscam no plano educacional, que falam apenas de competência, competitividade e qualidade da educação. Nessa perspectiva, seria muito difícil utilizar o brincar no

ensino entendido como mera transmissão de conhecimentos, mas a educação entendida como manifestação harmoniosa das capacidades humanas é algo mais, por integrar aspectos emocionais e criativos que o brincar contribui para o desenvolvimento. Porém, na teoria das brincadeiras de Lemaire e Blaye (2012), o brincar está intimamente relacionado com a aprendizagem, embora como duas fases complementares de um processo integrado que acaba tornando o que foi aprendido uma rotina. O brincar suprime positivamente o aprendizado, transformando-o em uma habilidade que, após uma fase criativa, permite novos aprendizados.

Como Kishimoto (1999) aponta não se trata do lugar que corresponde ao brincar entre as manifestações da cultura, mas em que grau a própria cultura oferece um caráter de brincadeira. Em outras palavras, o homem é um animal que fez da cultura seu jogo; o brincar conduz à experiência cultural e é um caminho aberto à criatividade, é um caminho aberto a possibilidades, sonhos, incertezas, conhecimentos e saberes. Brincar é, neste sentido, um espaço de possibilidades, de liberdade e de criatividade.

Porém, para Lemaire e Blaye (2012), a conclusão de que "o próprio brincar torna-se cultura" parece mais lógica, isto é, o que permanece (automatismo) quando o resto foi esquecido

(aprendizagem), principalmente quando o brincar suprime o conhecimento e se desdobra ele mesmo em altos níveis.

O brincar não pode ser caracterizado como mero divertimento, capricho ou forma de fuga, mas sim como o principal alicerce do desenvolvimento psicoafetivo e emocional, sendo o início de toda descoberta e criação. Retondar (2007) explica que como um processo ligado às emoções, contribui enormemente para o fortalecimento dos processos cognitivos, uma vez que o córtex cerebral (racionalidade) evolui a partir do sistema límbico (emocionalidade). Por outro lado, como prática criativa e imaginária, permite que a consciência se abra a outras formas de ser, provocando um aumento dessa consciência. Nessa perspectiva, quanto maior a consciência lúdica, maior a possibilidade de se compreender e compreender o mundo.

O brincar, como a arte, é uma atividade livre na medida em que o jogador ou o artista se entrega a ele espontaneamente. Porém, é triste ressaltar que quando um adulto brinca com uma criança, eles se encontram em um momento diferente que limita a possibilidade de comunicação entre eles. Retondar (2007) diz que no caso do educador, a fixação utilitarista no nível didático pode dificultar o processo lúdico e libertário que a vive a criança vive na brincadeira, não concebendo a educação como

desenvolvimento e aspiração à autonomia pessoal uma vez que ela se desenvolve por meio de relações de cooperação não coercitiva. Embora, às vezes, a autonomia seja confundida com a liberação desinibida do impulso expansivo sem compreender que a cooperação não é concebível sem uma inibição autorregulada adequada do impulso expansivo no nível em que o aprendiz é capaz de exercê-lo. Não há coação por parte do educador se não houver violência, se ele pensar e propuser à criança o que ela gostaria de dizer se fosse responsável e racional. O educador deve criar hábitos e despertar competências, não impô-los, ensinando como criá-los e persuadindo-os a cumpri-los, tendo em conta, sobretudo, a oportunidade e o contexto.

Por isso, como afirma Kishimoto (1999), no processo lúdico se encontram aspectos opostos e complementares, pois dentro do campo do brincar existe uma ordem própria e absoluta e, por isso, o brincar cria ordem é ordem. Também quando é jogado, é feito dentro de certos limites de tempo e espaço para que o jogo se afaste da vida cotidiana por sua duração e seu lugar. Assim, por meio da atividade lúdica, estamos limitando e criando uma nova realidade e uma nova ordem dentro da realidade e da ordem previamente estabelecida pelas circunstâncias. O brincar não é a vida "propriamente dita", mas consiste em fugir dela, mas ao mesmo tempo pertence à vida.

Muitas atividades sociais podem ser conceituadas como jogos. A política, por exemplo, é um jogo interpessoal em que a natureza não intervém. Não faz sentido perguntar à natureza quem deve governar em nosso grupo ou quais impostos estamos dispostos a pagar, são coisas que só podem ser decididas de maneira convencional ou política. Em contrapartida, no jogo da ciência se convida a natureza, a realidade, a participar do jogo, e mesmo se concede a última palavra, o que torna a ciência um jogo cultural excepcional.

Procurando investigar a forma como o conhecimento evolutivo dos processos de aprendizagem e mais especificamente a participação da criatividade e do brincar nos mesmos, Bragada (2013) explica que após cada aprendizagem pode e deve ser inserido alguma extensão de brincadeira autêntica e, assim, brincar com o que foi aprendido. A alternância de aprendizagem e brincadeira em ciclos recorrentes e progressivos fornece critérios para o uso frutífero da brincadeira no ensino. É claro que, se brincar for seguir o aprendizado, existe o risco de que, ao tentar ensinar brincando, a carroça seja "posta à frente dos bois". Primeiro se deve ensinar e logo fazer brincar com o que acabou de ser aprendido e não o contrário: não há reforço (brincar) sem esforço prévio (aprendizagem).

A ideia de que o professor deve ser criativo em suas ideias do cotidiano pode ser enganosa, uma vez que seu nível de criatividade pode não estar disponível para o aluno, talvez o ideal seja tornar rotineiro o caminho de estimular a criatividade do aluno, ou seja, que o método em si seja criativo.

A brincadeira e a criatividade não se reduzem a fatores estruturais da inteligência, são fases do processo de seu funcionamento, portanto um ensino de qualidade (criativo) deve afetar seu desenvolvimento e não apenas na diversidade de atitudes. O principal obstáculo a esse propósito renovador vem da ideia instável que se tem da inteligência do estudioso, confinada à faceta cognitiva e abstrata da aprendizagem.

Para propor como um ensino pode ser criativo, segundo Bragada (2013), é conveniente revisar o paradigma dos jogos didáticos onde se observa uma sequência progressiva de habilidades: figuração espacial (plasticina, desenho), espacial-relacionante (quebra-cabeça), temporal-numérico (música, ritmo, jogos de tabuleiro), semântico-verbal (charadas), jogo mental, apreciação estética (ouvir música).

Em uma primeira etapa, a criança manuseia os brinquedos para exercitar e dar prazer aos sentidos. Prevalecem processos divergentes e a sensação é recriada na diversidade. Em um segundo estágio, o brinquedo torna-se um suporte e

supressor de habilidades, a partir da perceptiva do espaço, a imaginativa e das de manuseio e movimento. Na terceira fase manipula vários elementos e as noções de número e tempo. Na última etapa, prevalecem as estruturas de sentido: verbal, semântica, conceitual e contextual. Brinca-se com palavras, com a intenção, com o conhecimento e com ideias.

O brincar faz seu trabalho utilizando o brinquedo, por isso se chama o brinquedo de supressor de habilidade, confirmando a ideia de que o brinquedo serve para projetar habilidades à medida que são alcançadas em cada estágio evolutivo: aparece sucessivamente associado a habilidades manipulativas, às temporárias e à coordenação de multidões ou grupos, até escalar as estruturas mais inteligentes onde os brinquedos têm um caráter de “auxiliares do pensamento”.

Lemaire e Blaye (2012) consideram que a essência do processo criativo é reduzida, assumindo a tenacidade no esforço, a três fases seguidas de uma quarta propriamente lúdica que encerra o ciclo: 1- Labilidade (estímulos desagregados, pensamento divergente), 2- Hipótese (antecipação de soluções possíveis), 3-Estrutura (pensamento convergente, aprendizagem) 4- Jogo de supressão (manipulação, automatismo, formulação).

No jogo se conclui, à força de pontuações e experiências agradáveis, uma habilidade desenhada

a partir de elementos lábeis e por meio de hipóteses antecipatórias da estrutura que se aprende e serve de argumento para o jogo que a consolida. As duas primeiras fases são divergentes e as duas últimas convergentes.

Piaget (1999) afirma que o desenvolvimento de uma habilidade requer vários ciclos das quatro fases anteriores. Quando a habilidade já foi alcançada após um primeiro ciclo, o processo se liquida como um jogo e se torna um hábito ou rotina, sendo necessário continuar brincando para usar a habilidade adquirida para adquirir novas habilidades. O brinquedo nada mais é do que um meio utilizado pelo jogador para a criatividade, embora se preste, em maior ou menor grau, à prática engenhosa do jogo.

Piaget (1999) explica que o educador que quiser estimular o ensino por meio de jogos, brincadeiras e brinquedos terá que primeiro alternar as fases de ensino e de forma lúdica com o aprendido, o que não seria propriamente uma fase criativa, mas lúdica, supressora após a aprendizagem (fases 3 e 4 do primeiro ciclo).

A ideia da relação aprendizagem-brincadeira é decisiva, pois, de acordo com a lei do efeito, as consequências agradáveis dos atos motivam que estas se repetem (aprendam) e as desagradáveis tendem a ser canceladas. Se o jogo, que é agradável, segue a aprendizagem, este se

afiançará, mas se a aprendizagem for chata segue o ato de jogar, que vai contribuir para que o jogo se torne enfadonho e abandonado.

Em qualquer caso, há sempre um jogo que deve preceder e outro que deve seguir ao aprendido, de modo que o jogo que precede deveria ser o supressor e teria o objetivo de afinar as habilidades necessárias já possuídas para iniciar o novo aprendizado. Piaget (1999) explica que os instrumentos deste jogo seriam os brinquedos das fases 3 e 4 do primeiro ciclo. Existem também brinquedos didáticos que devem ser introduzidos como instigadores da curiosidade e da investigação no ciclo seguinte (fases 1 e 2 do segundo ciclo), para canalizar aquelas competências que o aluno já domina para o novo objetivo.

Em resumo, o jogo supressivo (fases 3 e 4 do primeiro ciclo) segue o primeiro aprendizado e precede o segundo após uma etapa criativa interposta (fases 1 e 2 do segundo ciclo), ou seja, os jogos que combinam habilidades simples ficam para trás da aprendizagem que as originou, mas é praticada antes que a atividade criativa os transforme em habilidades mais complexas. A fase da criatividade é intercalada entre aprender e brincar.

Assim como a natureza da inteligência não é compreendida contemplando apenas o espectro de aptidões fatoriais e deve ser considerada como um

processo com suas transformações ao longo do tempo, tampouco o jogo é compreendido se não se capta a função que desempenha em cada momento do desenvolvimento atrás da inteligência.

Lemaire e Blaye (2012) consideram que a utilização do jogo no processo educacional deve ser em relação à idade das crianças. Assim, os jogos motorizados devem ser colocados em prática no primeiro ano e meio de vida para consolidar cada uma das suas aquisições e a melhor forma de estimular e entreter e fornecer-lhe materiais ricos e atrativos (brinquedos) com os quais possa praticar o crescente número de esquemas que a criança domina.

Os jogos de ficção fazem com que muitos pais e professores se questionem sobre as possíveis consequências nefastas da imersão no mundo da fantasia e seu possível desligamento da realidade, o que pode levar a comportamentos de risco ou, pelo menos, ao desinteresse em aprender sobre o mundo real. No entanto, Kishimoto (1999) mostrou empiricamente que as crianças distinguem perfeitamente entre fato e ficção antes dos três anos de idade. Lemaire e Blaye (2012) destacaram a complexidade da esfera ficcional e propõe que no plano da realidade física um mundo psicológico e mental é sobreposto ou desdobrado, o que é um requisito indispensável para o jogo ficcional se manifestar. Nesse mundo paralelo ao real, pode-se

fingir que certas condições deixam de se aplicar, e pode acontecer que coisas ausentes estejam presente ou vice-versa, sem afetar a própria lógica do jogo.

Lemaire e Blaye (2012) consideram que há esse desdobramento da realidade por meio da função semiótica ou ambígua, enquanto outros, como Friedmann (2002), acham que o funcionamento intelectual é suficiente no mundo real para poder explicar o jogo ficcional. No primeiro grupo, devemos incluir também autores que postulam um funcionamento mental diferente para o afetivo e o cognitivo, como Kishimoto (1999).

O grupo que defende o funcionamento mental de nível único usa o conceito de um roteiro de evento familiar para descrever as maneiras pelas quais as representações de jogos infantis são organizadas, mesmo com crianças muito pequenas. Seu uso permite estruturar suas experiências para interpretar e lembrar os eventos e acontecimentos da vida cotidiana. A concepção piagetiana da memória como uma reconstrução contínua de memórias pode ser um argumento a favor dessa explicação das brincadeiras ficcionais infantis.

A contribuição fundamental do jogo simbólico é abrir a imaginação para situações que não estão presentes.

O fim do período pré-escolar coincide com o surgimento de um novo tipo de jogo: o das regras. Bragada (2013) entende que seu início depende, em grande parte, do ambiente em que a criança se move e dos possíveis modelos de que dispõe. A presença dos irmãos mais velhos e a frequência às salas de aula da pré-escola facilitam o conhecimento da criança para esse tipo de brincadeira. Se nos jogos simbólicos cada jogador pode inventar novos personagens, incorporar outros temas, desenvolver ações apenas delineadas, nos jogos de regras sabe-se de antemão o que os parceiros e oponentes devem fazer. Mas, em analogia com os jogos simbólicos, a obrigatoriedade das regras não aparece na criança pré-escolar como derivada do acordo entre os jogadores, mas antes tem um caráter de verdade absoluto. Demora anos de prática para descobrir que em cada escola ou em cada bairro é possível brincar de uma forma diferente e que, não por isso, uma brincadeira é mais verdadeira do que outra. Também se pode jogar o jogo, ou seja, usar as regras do jogo para fingir um jogo real, mas suspendendo as possíveis consequências negativas que surgiriam de sua aplicação.

Os jogos de regras coletivas desempenham um papel muito importante na socialização de grupos humanos. Por este motivo, a organização das atividades desportivas, cada vez mais difundida na nossa sociedade, indica a importância que atribui

à utilidade do jogo na educação e na organização do lazer.

Por fim, devem ser destacadas as possibilidades do jogo de motivar atenção, memória e exploração, fatores fundamentais no processo educacional.

CONCLUSÃO

Conclui-se que todo professor deve saber por quanto tempo a criança mantém a atenção em função de sua idade quando realiza alguma atividade, promovendo aquelas que estabelecem e mantêm o controle da atenção, uma vez que tal atenção é um bom preditor de futuras realizações intelectuais e sociais. Prender sua atenção por mais tempo pode ser considerado um sinal de maior maturidade.

Dessa forma, o brincar, por não ser uma atividade imposta e que proporciona prazer, é um meio natural de prender a atenção da criança. É sabido por todos que a criança quando começa a brincar perde a noção de tempo que permite maiores períodos de aprendizagem, o que não é possível na escola onde, para evitar o tédio, o tempo é dividido em curtos períodos.

O brincar também valoriza a memória com a memória de situações gratificantes e motiva a criança para a exploração e experimentação,

podendo ser utilizado para a realização de atividades que não estão presentes fora do ambiente escolar.

A exploração (comportamento epistêmico) está relacionada à aquisição de conhecimento e informação e tem uma fonte externa de estímulo, enquanto o brincar pode não ter. Quando uma situação ou um novo material é apresentado a uma criança, ela pode ter dois tipos de comportamento, dependendo se é amedrontador ou não. Neste último caso, a nova experiência atrai a atenção da criança e depois a exploração. Primeiro ela inspeciona o objeto ou a nova situação com um comportamento estereotipado que geralmente é acompanhado de concentração e só depois dessa exploração começa a experiência lúdica. Um exame visual inicial é geralmente seguido por um período de exame ativo e manipulação.

Posteriormente, a atividade exploratória desaparece e em seu lugar surge um novo padrão de comportamentos mais imprevisíveis com comportamentos mais variados e inovadores acompanhados por certo relaxamento na postura. A criança adquire informações sobre o objeto ou situação e suas propriedades e as usa para brincar. Do que foi dito, segue-se que é possível distinguir entre comportamentos exploratórios e de jogo. A exploração responde à pergunta o que é esse objeto? Tentando descobrir suas propriedades, enquanto o jogo responde ao que posso fazer com

este objeto. E se baseia na descoberta de novas formas de utilizá-lo. Ambos os comportamentos diferem em seus antecedentes motivacionais e em suas funções. Os comportamentos exploratórios são obrigatórios para a criança antes de começar a brincar e não dependem do humor que ela tenha, enquanto o jogo é opcional e independente do seu humor; as ações exploratórias dependem da natureza do brinquedo, enquanto os comportamentos lúdicos são limitados apenas pelo que a criança deseja. Entre os comportamentos exploratórios ou epistêmicos, alguns autores incluem atividades como quebra-cabeças, labirintos, etc., todas as tarefas em que a criança deseja chegar à solução e o comportamento é determinado pela natureza da tarefa.

Em certas ocasiões, após a exploração, surge uma espécie de jogo repetitivo, com pequenas variações ou padrões de inovação. Este comportamento visa consolidar as competências adquiridas inicialmente (fase de supressão da aprendizagem), mas posteriormente a inovação evita o tédio, a monotonia e desenvolve a flexibilidade combinatória (fase de criatividade e nova aprendizagem). Os comportamentos exploratórios ou epistêmicos promovem o aprendizado diretamente, enquanto os lúdicos o fazem indiretamente.

Por tudo isso e levando em consideração que a aprendizagem é um processo no qual o desenvolvimento de capacidades, ideias e atitudes intervêm e se concretiza, consideramos o brincar um fator fundamental nos processos cognitivos das crianças, pois as motiva a exploração e experimentação.

Deve ser conveniente disponibilizar materiais (brinquedos) que promovam esta exploração e experimentação para permitir o desenvolvimento do brincar livre sem esquecer os aspectos afetivos e sociais. Para isso, o professor deve ser capaz de permitir que as crianças interajam com eles de forma não diretiva e que expressem suas iniciativas lúdicas.

Desta forma, o jogo será um excelente recurso pedagógico e didático que facilitará a tarefa de investigar e aprofundar o conhecimento dos processos de ensino para promover o desenvolvimento infantil no campo educacional.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAGADA, José. **Jogos Tradicionais e o Desenvolvimento**. Editora: Formação, 2013.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender**: o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 2002.

KISHIMOTO, T. M. “**Brinquedo e brincadeira:** uso e significação dentro de contextos culturais”. IN: SANTOS, S. M. (org.) Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

LEMAIRE, Patrick; BLAYE, Agrès. **Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo da Criança**. Editora Instituto Piaget, 2012.

MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1998.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Tradução:

Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A Construção do Real na Criança**. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

RETONDAR, Jeferson. **Teoria do Jogo**. Editora: Vozes, 2007.

SANTOS, Santa Marli. **O Brincar na Escola**. Editora: Vozes, 2010.

ZANLUCHI, Fernando Barroco. **O brincar e o criar**: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação. Londrina: O autor, 2005.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

OS JOGOS COMO FACILITADORES DA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS MATEMÁTICOS

Patrícia Fragatte de Carvalho

Durante muito tempo confundiu-se ensinar com transmitir conhecimento e nesse contexto o aluno era um agente passivo da aprendizagem, acreditava-se que toda aprendizagem ocorria pela repetição e que os alunos que não aprendiam eram responsáveis por essa deficiência e, portanto, merecedores de punição.

Já Gardner (1994) em sua teoria das inteligências múltiplas, defende um modelo de aprendizagem que reconhece a participação construtiva do aluno, onde é essencial que aconteça a interação do sujeito com o objeto a ser conhecido e assim a multiplicidade na proposta de jogos concretiza e materializa essas interações.

Sendo assim, a ideia de um ensino despertado pelo interesse do aluno acabou transformando o sentido do que se entende por material pedagógico e cada estudante, independentemente da idade, passou a ser um desafio para a competência do professor, uma vez que atualmente a prática docente deve estar

voltada para os parâmetros curriculares nacionais (PCN) – que constituem um documento do governo contendo propostas para renovação da base curricular do ensino fundamental em todo o país.

Esse documento traz para a discussão nacional, objetivos, conteúdos e critérios de avaliação escolar. É nesse contexto, o jogo ganha um espaço como ferramenta ideal de aprendizagem.

Afirmam os PCN'S (1997, p.35) que: "o jogo supõe um 'fazer sem obrigação externa e imposta', (...) além de ser um objeto sociocultural em que a Matemática está presente (...)", na medida em que propõe estímulo ao interesse do aluno e principalmente os jogos matemáticos que ajudam a estimular a inteligência-lógico matemática da criança. (ANTUNES, 1999).

Antunes ainda afirma que, essa inteligência se manifesta através da facilidade para o cálculo, para solucionar problemas lógicos e na capacidade de se perceber a geometria dos espaços.

De acordo com Macedo (2000, p.37): "Como todo recurso pedagógico, a utilização do jogo nas aulas de matemática, exige cuidados básicos por parte do professor". Tais como:

- Dar tempo para que os alunos conheçam o material. Em uma primeira etapa é importante que os explorem livremente. Apresentadas às regras, o professor atua apenas como

mediador, pois a aprendizagem e a interpretação dessas regras têm um grande valor didático, inclusive levando os alunos a aprenderem a questionar, negociar, colocar seu ponto de vista e discutir com seus colegas até chegarem a um consenso;

- Criar no aluno hábito de comunicar e trocar ideias. Os diferentes processos, resultados e as estratégias usadas para obtê-las devem também ser sempre discutidos com a turma. Durante o desenvolvimento das atividades o professor pode guiar os alunos a descoberta de fatos específicos, através de perguntas ou desafios. Cada sessão deve terminar com um registro individual ou do grupo, caso tenham discutido de maneira solidária;
- Propor atividades, mas estar aberto a sugestões e modificações das mesmas ao longo de sua realização. Vale lembrar que modificações realizadas na regra de um jogo podem levar à criação de novos e interessantes jogos. O professor precisa estar atento e aberto a novas abordagens ou descobertas, mesmo que em certo momento, determinadas observações lhe pareçam sem sentido;
- Realizar uma escolha responsável e criteriosa do material;

- Planejar com antecedência as atividades, procurando conhecer bem o material a ser utilizado, para que o mesmo possa ser explorado de forma eficiente, usando de bom senso para adequá-los as necessidades da turma.
- Não tornar o jogo algo obrigatório.
- Escolher jogos em que o fator sorte não interfira nas jogadas, permitindo que vença aquele que descobrir as melhores estratégias;
- Trabalhar a frustração pela derrota na criança, no sentido de minimizá-la;

O papel do professor é de extrema importância, pois é ele quem vai orientar a aula de tal modo que os objetivos, a que se propôs atingir com a apresentação do jogo, sejam alcançados. (ANTUNES, 1999)

Complementando a ideia, Macedo (2000 p.38) afirma que:

> (...) as aquisições relativas a novos conhecimentos e conteúdos escolares não estão nos jogos em si, mas dependem das intervenções realizadas pelo profissional que conduz e coordena as atividades.

Dessa maneira, os jogos escolhidos pelo professor devem ser usados também para estimular a resolução de problemas, principalmente quando o conteúdo a ser estudado for abstrato. Nesse

sentido, Moura, (1991, p.49), afirma que “o jogo aproxima-se da matemática via desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas.”

Por sua vez, a matemática deve buscar no jogo (com sentido amplo) a ludicidade das soluções construídas para as situações-problema, seriamente vividas pelo homem. (KISHIMOTO, 2008).

De acordo com Smole (2007), a utilização de jogos em aulas de matemática leva o aluno a observar, levantar hipóteses, tomar decisões, argumentar, investigar a melhor jogada, analisar as regras, aprender com o erro.

É visto como uma possibilidade de diminuir bloqueios apresentados pelos alunos, sobretudo porque os jogos não apenas divertem, mas também extrai das atividades, materiais suficiente para gerar conhecimento, aumentam o interesse e faz com que as crianças pensem com certa motivação na aprendizagem da matemática e, ao mesmo tempo, aprendam e brincam, pois o jogo liga-se ao sonho, a imaginação, ao pensamento e ao simbolismo.

O ser humano como ser simbólico, constrói-se através do coletivo e sua capacidade de pensar está unida a capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade. Nesse sentido o uso do jogo, na Matemática para crianças na educação fundamental, ajuda a prevenção negativa criada pelo imaginário coletivo em relação à Matemática na escola.

Os Jogos Matemáticos podem ser classificados segundo Smole, como:

- jogos quebra-cabeças,
- jogos combinatórios;
- jogos abstratos,
- jogos aritméticos e
- jogos geométricos.

Cada um tem uma função específica e pode ser aproveitado para vários conteúdos da matemática. (SMOLE, 2007).

Com relação ao ato de jogar, para Friedmann, (2006, p.28):

> "(...) o jogo é uma brincadeira que evoluiu. O ato de jogar é uma brincadeira organizada, convencional, com papéis e posições demarcadas. Jogar é o brincar em um contexto de regras e com um objetivo predefinido. O brincar é um jogar com ideias, sentimentos, pessoas, objetos e situações."

Conforme Kishimoto (2008), ao observar o comportamento de uma criança enquanto joga, pode-se perceber o quanto ela desenvolve sua capacidade de fazer perguntas, de buscar diferentes soluções, de repensar situações, de avaliar suas atitudes, elaborar

estratégias, encontrar e reestruturar novas relações, arriscar soluções e depurá-las, enfim, resolver problemas.

Por isso, é necessária a intervenção e uma constante interferência pedagógica e/ou psicopedagógica para que o jogo auxilie na construção do conhecimento. No entanto, também, é preciso cuidar para que a forma de intervir não reduza a motivação e a cooperação entre os alunos, permitindo que eles tomem decisões por si mesmas, desenvolvendo, assim, a sua autonomia intelectual e social.

O ato de jogar para a criança é sinônimo de alegria, entusiasmo, espontaneidade e desejo permanente de recomeçar.

O jogo contribui para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado da sua personalidade, proporcionando-lhe a alegria indispensável à expansão da afetividade, curiosidade, imaginação, integração e criando excelentes oportunidades para o desenvolvimento de capacidades como a observação e a criação. (KISHIMOTO, 2008)

Jogar, em suma, apresenta-se como sinônimo de oportunidade da criança manifestar os seus sentimentos, a sua forma de estar, criar e recriar a realidade. Assim, os jogos podem e devem ser utilizados na escola.

Incluir o jogo e a brincadeira na escola poderá apresentar-se a serviço do desenvolvimento da criança como um instrumento privilegiado nos processos de construção do conhecimento. (SMOLE, 2007)

O jogo e sua relação com o desenvolvimento humano cultural

Em se tratando da etimologia da palavra jogo, esta tem origem no termo latino *jocus* que significa gracejo, graça. Em latim, essa é a palavra usada para brincadeiras verbais, tais como: piadas, charadas, enigmas.

Com relação a origem exata dos jogos, ela é desconhecida, apesar de bastante antiga, pois sabe-se que os gregos e os romanos já falavam sobre a importância do jogo para desenvolver aptidões de pensamento e atitude nas crianças. (ANTUNES,1999).

De acordo com Souza:

> “Há muito tempo já havia sido descoberta a importância das brincadeiras e dos jogos, onde entre os egípcios, romanos e maias, o lúdico se destacava em importância, pois era através dos jogos que as gerações mais jovens aprendiam com os mais velhos os valores e conhecimento de sua cultura.” (SOUZA, 1996, p.343).

Kishimoto (2001) destaca que o jogo é uma atividade que sempre esteve presente em diferentes culturas e sociedades, fazendo parte do desenvolvimento histórico destas.

Em algumas, principalmente nas mais primitivas, ele fazia parte dos rituais de passagem de uma fase para outra da vida, da criancice para a fase adulta, estabelecendo um marco delimitador dessas fases, considerando que algumas habilidades se evidenciavam por meio das regras estabelecidas para os jogos, específicos para este fim.

Segundo Kishimoto existem tipos de jogos e brincadeiras, mas ressalta que o que pretende não é discutir essas classificações existentes como nos mostra, Smole, neste trabalho, mas apresentar algumas modalidades, por exemplo:

- **Jogo educativo** - mesmo sendo datado do tempo do Renascimento, ele continua a ganhar forças especialmente neste século, tido como recurso que auxilia no ensino, ajuda no desenvolvimento e na educação de uma maneira prazerosa. É materializado no quebra-cabeça, que se destina principalmente no ensino de formas, nos de tabuleiro que exigem do aluno a compreensão do número e das operações matemáticas e em muitos outros que ajudam no processo de ensino-aprendizagem;
    - **Os tradicionais infantis** - são aqueles considerados como parte da cultura popular,

expressando-se principalmente pela oralidade, como por exemplo, a amarelinha, pião, papagaios e outras cujos criadores são anônimos. O que se conhece é que são práticas abandonadas por adultos, sabendo apenas que povos antigos como os da Grécia e do Oriente já os praticavam, quase da mesma forma da atualidade. Foram passadas de geração em geração, por meio de conhecimentos empíricos e continuam na memória infantil;

- **Os jogos de faz-de-conta** - são simbólicos, deixando evidente a presença de situação imaginária, sendo a principal importância dessa modalidade a aquisição do símbolo, que é o elemento que ajuda a garantir a racionalidade do ser humano e, quando a criança participa desse tipo de brincadeira, ela estará assim aprendendo a criar símbolos;
- **Os jogos de construção** - para a autora são de grande relevância pois enriquecem a experiência sensorial, auxilia o estímulo a criatividade e desenvolve habilidades e, ainda por meio da construção, transformação do desmontar, o indivíduo poderá expressar seu imaginário, permitindo assim aos educadores verificar as dificuldades de adaptação. Com eles se estimula a imaginação e, ainda, o desenvolvimento afetivo e intelectual.

Com relação ao desenvolvimento humano, em seu sentido amplo, de acordo com Piaget (*apud* Antunes,1999), esse pode ser estimulado sensivelmente através do jogos, principalmente em crianças a partir dos 6 anos de idade, embora em sua teoria os estágios do processo de desenvolvimento sejam universais, cada criança possua características peculiares.

Sendo que o desenvolvimento da inteligência vem a ser uma adaptação da pessoa ao ambiente, adaptação esta que é essencialmente ativa e aprendida pelo sujeito em sua interação com o meio, ou seja, o ambiente e a educação fluem do mundo externo para a criança e da própria criança para seu mundo. (Piaget *apud* Antunes,1999)

Em outras palavras, vale lembrar que todo jogo pode ser usado para muitas crianças, porém seu efeito sobre a inteligência será sempre pessoal e impossível de ser generalizado. “O jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos, elementos esses, importante no desenvolvimento integral da criança.” (Froebel *apud* Friedmann, 2006 p.75).

Já com relação aos aspectos culturais do desenvolvimento humano, Vygotsky, através de suas pesquisas explicitou a influência do contexto social na formação da inteligência, portanto, no desenvolvimento do sujeito.

Neste sentido, valoriza o fator social mostrando que nas brincadeiras e jogos, a criança cria uma situação imaginária, incorporando elementos do contexto cultural adquiridos por meio da interação e da comunicação.

Para este autor a questão fundamental do jogo é que ele propicia a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, o jogo é o responsável pelo impulso do desenvolvimento dentro dessa zona.

As brincadeiras são aprendidas no contexto social, tendo o suporte de seus pares e adultos, os jogos contribuem para a emergência do papel comunicativo da linguagem, aprendizagem das convenções sociais e a aquisição de habilidades sociais. Em outras palavras, conforme as diferentes manifestações culturais, os jogos apresentam expressões e características próprias.

Nesse sentido, Vygotsky (*apud* LA TAILLE, 1992), ainda afirma que o jogo é capaz de promover a internalização da cultura e promover saltos qualitativos no desenvolvimento.

Por fim, nessa mesma linha de pensamento, Huizinga (1985, p. 276) relaciona cultura e vida e explicitou: "o jogo se estabelece logo como forma de cultura (...). As características do jogo são as mesmas da cultura, por conseguinte, a cultura desde a antiguidade, manifesta-se como jogo".

Implicações psicopedagógicas dos jogos

Para Schwartz (1998), o jogo possui duas funções, sendo uma delas, o lúdico quando propicia a diversão e o prazer e, a outra, quando educacional servindo para complementar o conhecimento do indivíduo.

É necessário então que o professor entenda os anseios das crianças para compreender a importância do jogo, quando tiver feito isso, terá uma tarefa muito mais difícil que é o de associar o lúdico (jogo) ao conteúdo a ser ministrado, sem que os dois percam suas essências sendo sacrificados o menos possível.

Mas quando há o equilíbrio entre as duas funções consegue-se o jogo educativo. Nessa linha de pensamento, Rousseau (1761, *apud* Friedmann 2006) comentou:

> “ O jogo tem valor educativo, na medida em que alia o prazer à condição de uma livre aprovação e de uma submissão autônoma as regras... O valor do jogo tem implicações políticas e morais, indo bem além da simples distração. O jogo passa a ser associado a formação do ser humano em sua plenitude.”

Borin, (1996) complementa que os jogos consistem numa simples assimilação, cujo exercício das ações conduz à aprendizagem, gerando, ainda, um

sentimento de prazer pela ação lúdica. Tem influência também pelo domínio sobre as ações, assim os jogos têm dupla função: consolidar os esquemas já formados e dar prazer ou equilíbrio emocional a criança.

Existem alguns elementos comuns que caracterizam os diversos tipos de jogos, são eles:

- Tolerância a dor e frustração pelo erro.
- Estabelecimento de regras na limitação do tempo (começo, meio e fim).
- Percepção do caráter dinâmico e da possibilidade de repetição.
- Limitação do espaço.
- Existência de regras.
- Estimulação da imaginação, autoafirmação e autonomia.
- Socialização

Partindo para uma perspectiva psicopedagógica, muitas vezes o aluno não consegue aprender a escrita e cálculos matemáticos, não por falta de requisitos intelectuais, mas sim por bloqueios e inibições no pensar, gerados por problemáticas afetivas ou emocionais, ou até mesmo a forma do professor ensinar (modelo tradicional). E quando se trata de uma problemática emocional, o psicopedagogo deve encaminhar a criança ao psicólogo, pois se continuar

como agente corretor, se verá fadado ao fracasso. (CHAMAT, 2008).

Mas afinal de contas qual a relação do psicopedagogo com o jogo e com a aprendizagem?

O psicopedagogo tem como foco contribuir para o aprimoramento das habilidades do sujeito quando inserido em dificuldades e/ou problemas de aprendizagem, bem como, nos aspectos que envolvem a área educacional, resgatando e preparando as condições para a aprendizagem do sujeito.

Tanto que a importância do jogo em situações de aprendizagem vem sendo estudada também pela psicopedagogia, com especial interesse, no chamado jogo de regras, que supõe a compreensão das regras lógicas.

É importante que se atente para o fato de que os jogos com regras desenvolvem não só as regras lógicas, mas também sociais e morais, desenvolvendo a criança como um todo, ou seja, manter regras é importante para organizar o pensamento e cria uma oportunidade da criança expressar seus afetos e emoções. (CHAMAT, 2008).

Referências bibliográficas

ALVES, E.M.S. **Atividades lúdicas no ensino da matemática: a democratização de uma experiência .** 1996. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Sergipe. Aracaju

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das Múltiplas Inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1999.

AZEVEDO, M. V. R. de. **Influência dos jogos e materiais pedagógicos na construção dos conceitos em matemática.** 1993. 175 p. Dissertação (mestrado) . Faculdade de Educação Usp.

BARROS, C. S. G. **Pontos de psicologia do desenvolvimento.**
São Paulo: Ática, 1988.

BORIN, J. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de**

matemática. São Paulo: IME-USP; 1996. Pg. 27

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática. v. 3, 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRAVO, J. A. F. & HUETE, J. C. S. **O ensino da Matemática: fundamentos teóricos e bases psicopedagógicas.** Porto Alegre, Artmed, 2006.

BRUNER, J. S. **O processo da educação**. São Paulo: Nacional, 1972.

CHACÓN, I.M.G.. **Matemática emocional** – Os afetos na aprendizagem matemática. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CHAMAT, L. S.J. .**Técnicas de Intervenção psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2008.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção de conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 1994.

DANILUK, O. S. **Alfabetização matemática- o cotidiano da vida escolar**. Caxias do Sul: EDUCS, 1991.

DANTE, L. R.. **Didática da resolução de problemas de matemática**. São Paulo: Ática, 1989.

Dossiê Práticas pedagógicas e formação docente em matemática. Série Estudos . Periódico do mestrado em educação . Campo Grande: UCDB, 1995. n. 26. Jul a Dez/2008.

ECKHARDT, C. A.. **Matemática**: do mal-estar docente ao prazer de aprendê-la e ensiná-la. Educação Matemática em Revista, RS, ano III, n.3, p.43-58, out. 2001.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender.** São Paulo: Moderna, 1996

GARDNER, H. Os principais quebra cabeças da aprendizagem. In**: GARDNER, H. A criança pré-escolar**: Como pensa e como a escola pode ensiná-la. Porto Alegre: Artes Médicas,1994.

GENTILE, P.; GURGEL, T. **Nova Escola:** Matemática 38 planos de aula prontos para usar. São Paulo, n.27, dez. 2009.

_____. **Nova Escola: Grandes Pensadores**. p.29.São Paulo. Edição Especial, n.19, jul. 2008

HUIZINGA, J.; ECO, H. **O Jogo Como Elemento Da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1985.

KAMII, C. **A criança e o número**. Campinas: Papirus,1991.

_____; DEVRIES, Retha. **O conhecimento físico na educação pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

_____. **Reinventando a aritmética:** implicações da Teoria de Piaget. 6 ed. São Paulo: Papirus, 1992.

_____. **Aritmética: novas perspectivas.** Campinas: Papirus, 1986.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

LA TAILLE, Y. de, et al. **Piaget, Vygostky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LOPES, M. da G. **Jogos na educação:** criar, fazer e jogar. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO, L. de, PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Aprender com jogos e situações problema**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MACHADO, N. J. **Matemática e Realidade**. São Paulo:Cortez, 1987

MOURA, M. O. de. **A construção do signo numérico em situação de ensino**. São Paulo:USP,1991.

PANIZZA, M. **Ensinar Matemática na Educação Infantil e nas séries iniciais**: análise e propostas. Porto Alegre, Artmed, 2006.

PARRA, C.; SAIZ I. **Didática da Matemática - Reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PERRENOUD, P. et al. **Formando professores profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POLITY, E. **Dificuldade de ensinagem:** que história é essa? São Paulo: Vetor, 2002.

RANGEL, A. C. S. **Educação matemática e a construção do número pela criança:** uma experiência em diferentes contextos socioeconômicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ROTTA, N. T. **Transtornos de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SÁNCHEZ, J. G. **Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SCHWARTZ, G. M. **O Processo Educacional em Jogo: Algumas Reflexões Sobre a Sublimação do Lúdico.** Revista Licere/ Centro de Estudos de Lazer

e Recreação/EEF/UFMG. v.1, n.1.Belo Horizonte,1998.

SMOLLE, K.S; et al. **Coleção matemática de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____; DINIZ, M. I. **Ler, escrever e resolver problemas:** habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____; et al. **Jogos de matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____; DINIZ, M. I.; CANDIDO, P. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2001

SOUZA, E. R. **O lúdico como possibilidade de inclusão no ensino fundamenta**l. Revista Motrivivência. V. 8 , n. 9, 1996.

TOLEDO, M.; TOLEDO, M. **Didática da Matemática: como dois e dois – a construção da Matemática**. São Paulo: FTD, 1997

ZABALA, A. **A prática educativa.** Porto Alegre: Artmed, 1998

ZASLAVSKY, C. **Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro: Diversão multicultural para idades de 8 a 12 anos.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZUNINO, D. L. A Matemática na Escola: Aqui e agora. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____,D. L. **Ler e escrever na escola**: O real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 52 - 75

Referências eletrônicas

BLUMENTHAL, G. **Os PCN'S e o ensino fundamental em matemática: Um avanço ou retrocesso?** [s.l.p.], [s.c.p], Novembro de 2000, Artigo. Disponível em: <http://www.somatematica.com.br/artigos/a3/ >Acesso em: 31/01/2010

BRASIL. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - Jornada de matemática módulo 1. Cálculos. São Paulo: 2008. Versão digital. Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/jornada/Jornada2008_Modulo1.pdf > Acesso em 01 fev. 2010

BRASIL. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas - Jornada de matemática módulo 2 – Resolução de problemas. São Paulo: 2008. Versão digital. Disponível em:

<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/jornada/Jornada2008_Modulo2.pdf> Acesso em 01 fev. 2010

SANTOS, S. dos. **O Ensino da Matemática com Significação nos Anos Iniciais da Educação Básica,** [s.l.p], [s.l.p], dez. 2007, Disponível em :

< http://www.somatematica.com.br/artigos/a33/ > Acesso em 24/01/2010.

SOUSA, P. M. L. de. **O ensino da matemática:** contributos pedagógicos de Piaget e Vygotsky. Artigo científico. Disponível em

< http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0258 > Acesso em 01/12/2009.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

INCORPORANDO A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosangela Franceschi

A educação de crianças é entendida como o momento mais decisivo para a existência da criança, partindo do nascimento até os sete anos. No ambiente estudantil ela recebe diversificadas maneiras de lidar com o convívio social, pois este é um período crítico em sua maturação. Cada um dos movimentos físicos começados nessa época da vida colabora na coordenação de seu desenvolvimento psicológico.

Por exemplo, quando um pequeno começa a ensaiar seus primeiros passos, sem direção específica, sem um objetivo claro, os adultos tendem a parabeniza-la, mas depois de um tempo costumam se preocupar desnecessariamente com a desordem do ambiente, não compreendendo que tal característica é parte do conjunto de processos físicos e mentais pelos quais toda criança com uma formação saudável tende a passar, sendo que também todos esses movimentos são simplesmente reflexos de um período de descobertas, em que o novo chega à criança porque ela nunca o conheceu,

ou seja, é um momento de investigação interna para ela, de identificação do eu.

> Dentro do processo educacional a dança é um aliado para a formação dos alunos, o encontro da criança com a dança faz com que ela libere toda sua energia acumulada, todos os seus medos, as suas impossibilidades e a sua falta de naturalidade de se movimentar e se expressar. A ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas. A atividade de dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de movimento através de um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. Um dos objetivos educacionais da dança é exatamente a compreensão da estrutura e do funcionamento corporal e a investigação do movimento humano. Esses conhecimentos devem ser articulados com a percepção do espaço, peso e tempo. É uma pratica para toda a vida despertando sentimentos e desenvolvendo capacidades de expressão. (OLIVEIRA, MUZEL e SANTOS, 2014, p. 2)

Qualquer ato do ser humano envolve o quesito físico e corporal. Para a criança, o processo da movimentação é o desvelar de tudo aquilo que a rodeia, desde objetos até pessoas, o que lhe permite descobrir o mundo e também se relacionar socialmente, descobrindo pessoas e criando seus primeiros laços de amizade, para conseguir lidar com seus medos, suas impossibilidades e suas possíveis lacunas de expressão, ainda reprimidas.

Porém é necessário também preocupar com o bem-estar dos pequenos, sendo imprescindível levar em conta a segurança e a integridade física delas durante essas experimentações. Cuidado com quinas, adoção de pisos de borracha, atenção para tipos de brinquedos que podem machucar ao serem movidos rapidamente, etc. Mas nada isso deve funcionar como um instrumento que reprima a expressão das crianças.

A idade vai passando e as crianças continuam a explorar o ambiente cada vez mais, os cuidados devem continuar, mas deve-se também orientar as crianças em suas descobertas para que estas não se privem de descobrir o mundo pelo fato da existência do medo, que os educadores assim como os pais sentem de machucar, daí a necessidade de um ambiente bem equipado com todos os materiais necessário para as brincadeiras principalmente o chão emborrachado.

Expressividade

A dimensão expressiva do movimento engloba tanto as expressões e comunicação de ideias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura. A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. A aprendizagem da dança pelas crianças, porém, não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos. Neste momento de interação o profissional é capaz de perceber todos os movimentos da criança gerando assim uma fonte de informações, e a partir daí formular novas brincadeiras para socializar com as crianças. Interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções, manifestando opiniões próprias e confrontando ideias; Estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos; Estabelecer relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem.

Música

O trabalho com música nas series iniciais possibilita ao aluno e professos uma maneira divertida se aprendizagem e interação, muito importante para o meio social, pois através desta ação o indivíduo aprende variadas formas de se

expressar como também desenvolver suas habilidades, tudo vai depender da escolha e o momento que esta atividade irá acontecer. O trabalho com música deve considerar, portanto, que ela é um meio de expressão e forma de conhecimento acessível aos bebês e crianças, inclusive aquelas que apresentem necessidades especiais. A linguagem musical é excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração. O professor não pode esquecer que para a criança o brincar está inserido em todo memento da sua vida, portanto as aulas de músicas ou momentos musicais devem ser bem lúdicos para chamar a atenção e proporcionar a estas o prazer e a alegria nestes momentos. Podendo assim observar o entusiasmo do aluno e criar um momento para criar instrumentos musicais com a turma.

E como mencionado em trechos anteriores, é sempre possível mesclar formas artísticas. Nesse poema, por exemplo (muito adequado para ser trabalhado em sala de aula), Mário Quintana mistura a dança com a poesia:

A menina dança sozinha por um momento.

A menina dança sozinha com o vento, com o ar, com o sonho de olhos imensos...

A forma grácil de suas pernas ele é que as plasma, o seu par de ar de vento, o seu par fantasma...

Menina de olhos imensos, tu, agora, paras, mas a mão ainda erguida segura ainda no ar o hastil invisível deste poema!

Um breve histórico sobre a dança e sua presença na educação brasileira

A ideia de ensino de arte como técnica está ligada à origem do ensino de arte no Brasil. Com a presença dos Jesuítas, em 1549, iniciou-se o ensino de arte na Educação Brasileira através de processos informais, caracterizados pelo ensino da arte em oficinas de artesões. O objetivo era catequizar os povos da terra nova, utilizando-se, como um dos instrumentos, o ensino de técnicas artísticas.

Na educação formal, o ensino de arte tem a sua gênese marcada pela criação da Academia Imperial de Belas Artes, em 1816, com a chega da Missão Artística Francesa, formada por grandes nomes da arte da Europa. Todos os membros da Missão francesa possuíam uma orientação neoclássica, que marcou o seu modo de ensinar arte. Predominava o exercício formal da produção de figuras, do desenho do modelo vivo, do retrato, da cópia de estamparias, obedecendo a um conjunto de regras rígidas.

A dança enquanto saber autônomo e elemento crucial para o desenvolvimento pleno da criança

A criança na dança aprende a trabalhar a autonomia, a autoria, cooperação, desinibição, a

responsabilidade e principalmente a criatividade, uma competência que no futuro dessa criança fará toda a diferença na sua formação.

A dança contribui para tornar os indivíduos mais sensíveis, criativos, comunicativos e felizes, o teatro é “elemento vivo” no cotidiano das crianças dentro de um ambiente desafiador, seguro, que estimula a parceria e o coletivo, respeitando sempre o processo individual de cada criança, com suas características, habilidades e competências.

A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre esteve integrada ao ato de trabalhar, a religiosidade e as atividades recreativas. As pessoas constantemente falam da dança, como um bem cultural e uma atividade pertinente à natureza humana. Toda ação do homem abrange a movimentação. A criança é um ser em constante mudança e mobilização, utilizando-se destas, para em busca de conhecer a si mesma e a tudo o que a rodeia, envolvendo-se com objetos e pessoas. A ação física é importante para que essa criança se harmonize de maneira integradora às potencialidades motoras, afetivas e cognitivas. A criança se movimenta em tudo que faz no seu, quando corre pula, gira e sobe nos objetos, está entrando em contato com algumas das atividades dinâmicas que estão ligadas à sua necessidade de experimentar o corpo, não apenas para seu domínio, mas também na construção de sua autonomia.

A ação física da criança é a primeira forma de aprendizagem, a motricidade ligada à atividade mental, quando ela se movimenta não só em função de respostas funcionais como a maioria dos adultos, mas sim pelo prazer do exercício físico, a criança sente prazer ao se exercitar constantemente, para explorar o meio onde vive, adquirir melhor mobilização e liberdade de se expressar. Nesta etapa de sua vida, a criança já tem um vocabulário fluente e expressivo de gestos.

A dança na escola como atividade pedagógica, pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Consequentemente, poderá utilizá-lo significativamente com mais sapiência, liberdade, compromisso e empatia. Este olhar está vem de encontro com as pesquisas feitas recentemente pelos neurocientistas, que estudam as relações entre o desenvolvimento da inteligência, os sentimentos e o desempenho corporal, onde dizem que esta relação é cada vez maior entre eles.

A partir dessas teorias cria-se um novo desafio à visão tradicional que separa corpo e mente razão e emoção. Um dos objetivos educacionais da dança é a compreender a estrutura e o funcionamento do corpo e investigar o movimento humano. Tais conhecimentos devem ser articulados com a percepção do espaço, peso e tempo. A dança é um

modo de integrar e expressar tanto no individual quanto no coletivo, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas.

Por meio de atividades lúdicas, a dança contribui para a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade, para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência crítica e à construção de sua imagem corporal, fatores que são importantíssimos para o crescimento individual e a consciência social da criança. Nessas atividades coletivas, as improvisações em dança dão oportunidade para a criança experimentar a plasticidade de seu corpo, de exercitar suas potencialidades motoras e expressivas no seu relacionamento com os outros.

Quando interage a criança pode reconhecer identificações e diferenças, sempre procurando entender e coordenar as múltiplas facetas e habilidades com o espírito de cooperação e de respeito. No planejamento de suas aulas, o professor deve levar em consideração o desenvolvimento motor da criança, observando suas ações físicas e habilidades naturais. Deve estimular a pesquisa consciente a fim de ampliar o repertório gestual, capacitar o corpo para o movimento, dar sentido e organização às suas potencialidades. Deve estimular o aluno a reconhecer ritmos corporais e externos,

explorar o espaço, inventar sequências de movimento, explorar sua imaginação, desenvolver seu sentido de forma e linha e se relacionar com os outros alunos buscando dar forma e sentido às suas pesquisas de movimento. Esses são elementos básicos para introduzir o aluno na linguagem da dança.

A ação física faz parte da aprendizagem da criança e é necessária para o seu crescimento sadio, é permeada pela curiosidade e pelo desejo de conhecer. Por isso é importante termos a dança como uma atividade a ser desenvolvida na escola na escola com espírito apurado, para que a ela tome ciência da função do corpo, do gesto e do movimento como uma manifestação pessoal e cultural.

O aluno deve observar e apreciar as atividades de dança realizadas por outros colegas e por outros adultos, para assim passar a desenvolver seu olhar, sua sensibilidade e capacidade de analisar, criando opiniões próprias, é também uma maneira do aluno compreender e incorporar a diversidade de expressões, de reconhecer individualidades e qualidades estéticas. Tal fruição enriquecerá sua própria criação em dança.

A postura do educador em sala de aula é muito importante para criar climas de atenção e concentração, sem que se perca a alegria que é nata da criança. Pois as aulas tanto podem inibir o aluno quanto fazer com que atue de maneira indisciplinada.

Determinar regras de uso do espaço e de relacionamento entre os alunos é importante para o bom funcionamento da aula.

A roupa correta e adequada para que a criança possa se movimentar é importante e indispensável. Pois é preciso que o aluno tenha condições para o aluno criar confiança para poder explorar todos os movimentos, para assim, estimular a vontade de inventar e a de coordenar suas ações com a dos outros. Os temas devem ser escolhidos de acordo com o desenvolvimento do aluno. Podem ser propostas de pesquisa de movimentos, de estímulos rítmicos, de criação de movimentos em duplas ou grupos e de composição com a área de música.

Não é necessário que cada aula seja original, porque os alunos precisam da repetição das atividades. Pois é isso que faz com que os alunos descubram suas capacidades e adquiram segurança ao se movimentar e possam atuar e recriar a partir de suas descobertas. As aulas também não precisam ser acompanhadas por músicas, pois no silêncio existem ritmos tanto internos quanto externos, que poderão e deverão ser explorados pelo professor em sua metodologia.

> A dança, assim como é proposta pela área de Arte, tem como propósito o desenvolvimento integrado do aluno. A experiência motora permite observar e analisar as ações humanas propiciando o desenvolvimento

> expressivo que é o fundamento da criação estética. Os aspectos artísticos da dança, como são aqui propostos, são do domínio da arte. (PCNs ARTE, 2000, p. 70)

Um breve histórico sobre o teatro

Embora historicamente seja consenso que o teatro nasceu na Grécia antiga, não é nenhum absurdo afirmar que suas raízes já se delineavam desde os tempos pré-históricos. É por meio desta arte que o ser humano podia (e ainda pode) externar seus temores, suas vontades, seus instintos, suas faces sublimes, seus traços mais obscuros, suas paixões, suas dores, enfim, tudo o que forma um ser humano complexo quanto ele é. É possível que esse germe do teatro estivesse, por exemplo, na necessidade do homem aprender a imitar suas caças para poder se aproximar delas e conseguir aniquilá-las sem ser visto, o que certamente nos favoreceu evolutivamente. Após isso, quem sabe, encenar uma caça para mostrar para seus companheiros o quão difícil foi sua jornada. Em seus primórdios, o teatro tinha caráter sacro, sendo que as civilizações pensavam ser a forma de invocar deuses e forças da natureza, tanto par fazer pedidos relacionados à natureza ou à guerra ou também para pedir que os deuses aplacassem sua suposta fúria em momentos tenebrosos, como eventos naturais catastróficos.

O teatro grego nasceu de celebrações e ritos, como as Dionisíacas, que eram festas dadas em

homenagem a Dionísio, o deus lascivo do vinho, da celebração, das comemorações, dos prazeres. É interessante salientar que a relação dos gregos com os deuses era muito diferente daquele a maioria dos brasileiros e dos povos atuais em geral têm hoje em dia em relação a suas religiões. Primeiramente, os gregos criam que seus deuses tinham formas humanas, segundo, não eram exatamente sinônimos de virtuosidade moral, pois tendo a vida eterna, ao contrário dos mortais, o tédio fazia com que eles se entregassem às baixezas humanas, já que não teriam nada a perder com isso. Havia certa proximidade entre deuses e humanos muito diferente da ligação atual entre fiéis e divindades.

O exercício da escrita de peças era muito valorizado, como mostra esse trecho de *History of European Drama and Theatre*:

> In early spring, when the sea was navigable again after the stormy winter months, the citizens of Athens gathered in the theatre to celebrate the Great, or City Dionysia, the largest and most important state (polis) Dionysian festival. The most significant element and climax of this festival was the performance of tragedies over a period of three days. The choregoi (producers), poets and actors competed in the tragic agon

> (competition), and a victory earned them tremendous prestige and respect from the polis. The winning poets were held in such high regard by their fellow citizens that they would often be elected to important political or military posts. Sophocles, for example, who won twenty victories in the tragic agon between 468 BC (the first year he competed) and the year of his death in 406 BC, was awarded the post of Hellonotamias in 443–2. Between 441 and 439, he was awarded a generalship with Pericles during the Samic War, it is claimed due to the enormous success of Antigone. In 428 he was awarded another generalship, this time with Thucydides, and in 411 he was finally elected as one of the probuloi – all of which is impressive evidence of the effect that performances of the tragedies had on the polis. (FISCHER-LICHTER, 2002, p. 20)

As peças gregas passaram a ser representadas em espaços especiais que são parecidos com os teatros atuais. Eram construções em forma de meia-lua, cavadas no chão, com bancos parecidos com arquibancadas, chamados de teatros

de arena. Podemos citar como exemplo de grandes dramaturgos gregos Ésquilo, Sófocles e Aristófanes.

Um breve histórico sobre o teatro na educação brasileira

A palavra teatro vem dos verbos gregos e diz respeito ver, enxergar, lugar de ver, ver o mundo, se ver no mundo, se perceber, perceber o outro, e a sua relação com o outro. Sendo assim, segundo Silmara Lídia Morais (2004), o teatro tem o papel de mostrar o comportamento social e moral, por meio do aprendizado de valores e do adequado relacionamento com as pessoas.

Segundo Lindomar Araújo o teatro surgiu no século VI a.C. na Grécia, em advento das festas dionisíacas realizadas em homenagem ao deus Dionísio. Deus este do vinho, do teatro e da fertilidade. Sendo assim essas festas, eram rituais sagrados, procissões e recitais que duravam vários dias, ocorria uma vez por ano na primavera, ocasião em que se fazia a colheita do vinho naquela região.

Para Berthold (2000), há diversas fontes que podemos considerar para o surgimento do teatro, como por exemplo, as danças e os costumes populares, ela diz que o teatro primitivo tem como base os impulsos vitais, os costumes dos povos, a religiosidade, etc.

É importante lembrar que os romanos deram origem à forma do anfiteatro, em que era uma galeria

com arcos, arquibancadas e orquestras em semicírculo, onde a tragédia e comédia tinham tratamento diferenciado e as personagens eram criadas de acordo com o tipo da obra.

Em outros enfoques, necessariamente na renascença, as atividades dramáticas ocorriam em quase todas as escolas. Portanto a história do teatro seguiu a história da humanidade, em que cada povo tem sua maneira de representar, ganhada no transcorrer dos séculos. Nesse período objetivava a arte de falar, prática essa, voltada para o diálogo. A partir desse ensino os espetáculos passaram a ser muito valorizados.

Nesse mesmo período o teatro aparece, com caráter popular e seguindo as exigências do público em geral. Seu principal idealizador foi o inglês Willian Shakespeare um dramaturgo que deixou sua marca em várias conquistas do teatro.

O dramaturgo alemão Bertolt Brecht se manifestou contra o teatro realista. Para ele o teatro iria informar e modificar os indivíduos e consequentemente a sociedade, porque apresentava caráter político. Em suas peças contava com cooperação dos elementos técnicos e iluminação, cenas pequenas, aproximação da realidade e teatralidade, técnica ainda usada nos dias atuais.

Para Sábato Magaldi (2007), o teatro no Brasil apareceu no século XVI, sendo implantado pelos

jesuítas, em prol de catequizar os índios, para que estes interiorizassem os hábitos condenáveis dos portugueses e seu principal objetivo era a divulgação da fé religiosa. Entre 1534 e 1597, o padre José de Anchieta, entre outros autores dessa época, se preocupava mais com a religiosidade, do que com a parte artística.

Todavia, por quase dois séculos, a atividade teatral jesuítica não pode ser desenvolvida e o teatro no Brasil não obteve avanços. Sendo assim, durantes os séculos XVII e XVIII, o país permaneceu absolvido com o processo de colonização, período em que pertencia a colônia portuguesa. Devido à mudança da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, acarretou inegável evolução para o teatro, concretizado pela Independência em 1822.

Um breve histórico sobre as artes visuais

Arte visual é a denominação que se dá a qualquer forma de manifestação artística que se expresse visualmente, seja ela manual ou digital, tangível ou intangível, bidimensional ou tridimensional – e neste caso, ela é conceituada como arte plástica.

Sabe-se que tal forma de expressão existe desde a Pré-história e seus primeiros artefatos tangíveis de que se têm relato são da Idade da Pedra (cerca de 40.000 a.C.), como o conjunto de estatuetas de Vênus e a arte rupestre, feita em cavernas ou a partir de pequenos entalhes em pedra e osso.

Posteriormente, com a sedentarização e a prática da agricultura, inicia-se a produção do artesanato.

Com a evolução das formas de vida e o desenvolvimento de instrumentos de caça e pastoris a partir de novos materiais disponíveis como as pedras e as conchas, no neolítico, tais elementos também vão sendo utilizados artisticamente e esse movimento de descoberta e aprimoramento se dará dessa forma concomitante, ao longo de toda a história, em seguida com o cobre e o ferro, na Idade dos Metais que receberá influência da arte Grega e Etrusca, evidente nas formas geométricas e nos ornamentos metálicos do período.

Um ponto de inflexão que se seguirá, durante o aparecimento das primeiras cidades na antiguidade marginalmente aos rios, será o surgimento da escrita que deve ter tido muita influência das técnicas utilizadas em esculturas na época como os entalhes e os relevos. Dela surgirá a literatura e o aperfeiçoamento das representações planas bidimensionais, proporcionado pelas novas habilidades físicas desenvolvidas com o movimento da escrita.

Então, com o desenvolvimento da civilização egípcia será observada a construção de templos e pirâmides, ornamentados com figuras humanas e animais reais e mitológicas, além de trabalhos em madeira e metal que proporcionaram uma evolução

significativa do desenvolvimento das técnicas empregadas nesses materiais.

Da arte românica vai derivar a arte medieval, principalmente por causa do fortalecimento e generalização do cristianismo como forma de vida na Europa. Assim, as produções visuais da época vão refletir o temor e a angústia que predominavam sobre a consciência geral, com as catedrais, o estilo gótico e os mosaicos que irão constituir a etapa seguinte denominada de arte bizantina.

Com os crescentes questionamentos, a gradual diminuição da influência religiosa em diversas esferas e o surgimento de uma concepção antropocentrista, tendo o humanismo direcionado o movimento a partir de novas descobertas proporcionadas pela ciência, o Renascimento somara aspectos da arte clássica greco-romana a esse aspecto individualista e durante o absolutismo fará aparecer o Barroco.

Nessa época ocorre a invenção da imprensa, o que permite a universalização da cultura e uma maior disseminação de informações, textos, partituras e conhecimento em geral. Em sequência se firmou a corrente iluminista e o papel fundamental da razão, fazendo com que emergissem as correntes românticas (individual e dramática) e neoclassicistas (moralizante e político).

Em sequência com a concretização do sistema capitalista, a queda das monarquias e a instauração dos governos democráticos aparecem o realismo e o impressionismo.

Já o século XX, se iniciará com a belle époque francesa e assistirá à constituição de uma sociedade pós-catastrófica que terá passado por duas guerras mundiais e um profundo esvaziamento de sentido de sua existência. Os movimentos modernistas da primeira fase do período aparecem justamente para quebrar com as concepções artísticas antigas, para distorcer as formas como fizeram os cubistas, após a invenção da fotografia, os expressionistas (de maneira completamente abstrata) e para libertar-se da lógica e da razão como fazem os surrealistas, influenciados por Sigmund Freud. Outros retratos pessimistas da figura humana são vistos no cinema com Fritz Lang e no movimento existencialista que abarca o final do século anterior até o começo deste.

As artes visuais enquanto saberes autônomos e elementos cruciais para o desenvolvimento pleno da criança

> Há quatro coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas a fazem. Elas as veem. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Além disso, [...] “as artes envolvem aspectos estéticos

> que estão relacionados à educação da visão, ao saboreio das imagens, à leitura do mundo em termos de cores, formas e espaço; e propiciam ao sujeito construir a sua interpretação do mundo, (EISNER, 2008, p.85)

Outras artes e formas de incorporação destas na educação infantil

As crianças transformam sua capacidade de sentir, de perceber e de imaginar, tanto ao concretizar formas artísticas quanto na apreciação e no conhecimento das formas que elas e seus amiguinhos produziram, por meio da natureza e das diferentes culturas. Propicia também o relacionamento criador do aluno com outras disciplinas do seu cotidiano, pois o aluno que conhece a arte estabelece relações mais amplas quando, por exemplo, estuda um determinado período da história. Quando estimula constantemente sua imaginação torna-se mais hábil para fazer a construção de um texto, a elaborar estratégias pessoais para solucionar um problema matemático. Então podemos dizer que a arte é um fazer, um conjunto de atos pelos quis se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura.

Para Kant a ideia de arte foi proposta como jogo, como uma atividade "desinteressada", mas não arbitrária, enquanto sujeita aos limites da natureza

humana. Kant ainda diz que o prazer estético que anima o jogo da criação é puramente subjetivo, pois é exercida com representações e não com a realidade do objetivo. Há uma estética própria da representação, e que não precisa coincidir com a verdade objetiva. Pois é esteticamente verdadeira que o sol mergulha nas águas do mar na hora do poente, embora, à luz da ciência, essa imagem venha a ser uma ilusão dos sentidos.

> (...) Kant retoma os termos de Baungarten, seu contemporâneo pela primeira vez empregou o termo Estética no sentido preciso de Teoria da Arte (A estheticaes750). Ao artista é dado combinar sensações, imagens, representações; ao filósofo cumpre articular conceitos. Mas nem Baungarten nem Kant chegaram a postular uma liberdade formalizante absoluta para o produtor estético; criam ambos também na existência do Belo enquanto norma, cuja realização deveria guiar a voz do poeta. Como em todo jogo, também na arte a liberdade de formar atenderia a leis de necessidade interna; leis adequadas ao cumprimento de um objetivo universal: no caso da arte, a beleza, ou harmonia (...) (BOSI, 2004, p. 15)

REFERÊNCIAS BIBLIOGÁFICAS

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BORGES, Cândida. **MÚSICA NA IDADE MÉDIA.** Disponível em: <Cândida Borges>. Acesso em: 10 abr. 2016

BOSI, Alfredo**. Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: conhecimento de mundo**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 243p. (Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil). v.3.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília : MEC/SEF, 2000.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva.** São Paulo: Átomo, 2003.

MOOSBURGER, Laura de Borba. "**A origem da obra de arte" de Martin Heidegger: tradução, comentário e notas.** Orientador André de Macedo Duarte. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2007.

BUORO, Anamélia Bueno**. O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da Arte na escola**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERRAZ, Heloisa; FUSARI, Maria F. de Resende; **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

OLIVEIRA, Rafael Cavalheiro de; MUZEL, Andrei Alberto; SANTOS, Mariól Siqueira. **A IMPORTÂNCIA DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Disponível em: <http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos.pdf>. Acesso em: 5 maio 2016.

PEREIRA, Viviane Magalhães. **HEIDEGGER E A ESTÉTICA: UMA CRÍTICA À TRADIÇÃO?** Disponível em: <file:///C:/Users/LAB-121/Downloads/14860-44588-1-PB.pdf>. Acesso em: 26 maio 2016.

PONTES, Gilvânia. **A presença da arte na educação infantil: olhares e intenções.** Disponívelem:<http://www.ufrgs.br/gearte/dissertacoes/dissertacao_gilvania.pdf>. Acesso em: 7 maio 2016.

SILVA JÚNIOR, João Bezerra da. **O Ensino de Arte no Brasil.** Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-de-arte-no-brasil/14770/>. Acesso em: 20 maio 2016.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de Música: Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola**. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Sandro Luís de Oliveira Alves

O homem ao contrário dos animais é totalmente dependente nos seus primeiros anos de vida. E esta dependência e sua sensibilidade estão sendo pequenas, depende de pais e educadores, da nutrição e do cultivo destes diferentes aspectos da personalidade humana.

A preocupação com a saúde da criança tem que abranger também a sua saúde emocional, caso contrário, nunca chegaremos a ter adultos equilibrados, capazes de construir uma sociedade mais harmoniosa. Sua espontaneidade é comprometida pela necessidade de cumprir tarefas pré determinadas e de ter um desempenho que lhe assegure uma boa colocação dentro da escola de valores situada entre o êxito e o fracasso.

A ludicidade é tão importante para a saúde mental do ser humano, e precisa ser considerada; o espaço lúdico da criança está merecendo maior atenção, pois é o espaço para a expressão mais genético do ser, é o espaço do exercício da relação afetiva com as pessoas e com os objetos. (Cunha,

1994, p. 08).

Percebe-se através das palavras do autor que o lúdico é algo importantíssimo e que ainda não conseguiu perceber o seu valor, é preciso, portanto, que se viva mais atento quanto ao brincar da criança, pois é através dele que a criança relaciona com o meio em que vive.

Para Piaget, a criança se desenvolve através de sua interação com o ambiente que a envolve e o nível de sua interação depende do potencial intelectual que possui.

O brinquedo é oportunidade de desenvolvimento, brincando a criança experimenta, descobre, inventa, exercita e confere suas habilidades. Estimula a curiosidade, a iniciativa e a autoconfiança; proporcionando à aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração, e da atenção.

O brincar é, portanto, uma forma de desenvolvimento do potencial humano, através dela a criança domina e desenvolve os aspectos indispensáveis para a sua aprendizagem e para se tornar um adulto seguro e equilibrado.

É indispensável à saúde de qualquer criança, às vezes a criança deficiente não demonstra interesse por brinquedos, não os explora e não manifesta prazer nas brincadeiras de grupo, o professor deve intervir proporcinando-lhe

experiências positivas, essas devem ser concretas para que a criança possa abstrair e a partir daí aprender. (Benjamin, 1984, p.56).

Quando brinca ela tem condições de entender o mundo a sua volta e assim, trabalha aspectos como frustração, baixa estima e outros. Vimos, portanto, que brincar é um ato não só prazeroso, mas altamente benéfico para as crianças, mesmo para as muito pequenas.

O brincar é condição saudável de todo o processo evolutivo, neuropsicológico, ele manifesta a forma como a criança está organizando a realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos, já que muitas vezes, ela não sabe, ou não pode falar a respeito deles.

Ao estudar os Rituais Simbólicos, (Oliveira, 2000 p. 32), comprovou o quanto sua utilização vem sendo estudada e reconhecida em diversos grupos sociais, principalmente junto à família e à escola, quer através do enfoque da Psicologia de Aprendizagem, quer da Psicologia Clínica. Nos rituais contidos nas brincadeiras infantis a criança é introduzida de forma viva e significativa ao mundo das regras sociais e morais, que contém a seriedade e o compromisso do respeito a um contato estabelecido.

Segundo Oliveira (2000), quem brinca de certa forma pisa no chão sagrado, já que acredita

plenamente na realidade vivida e sentida, mergulhando fundo em suas águas, respeitando suas alianças. Rito e crença permanecem indissociáveis na evolução do brincar, ambos mantendo por pólo formador e sustentados a imagem mítica da ligação efetiva com o grupo primordial (mãe e criança).

É sensação de estar integrado que percebemos que o brincar, principalmente nos primeiros anos de vida, vem a ser uma situação altamente significativa para a formação da personalidade saudável da criança, favorecendo sua sociabilidade e criatividade, ajudando-a inclusive a identificar, controlar e canalizar impulsos provenientes de fantasias agressivas para atividades mais adaptadas.

Nesse processo, a realidade dá-se e entrelaça-se num movimento dinâmico, que forma e reflete sua estruturação mental. (Oliveira, 2000, p. 28).

O brincar da criança combina corpo e símbolo, numa inserção gradual e progressiva ao universo histórico-cultural, que contém regras sociais e morais que a ajudam a manter-se no eixo maior do respeito a si mesmo, ao outro e a liberdade.

AS REGRAS DO BRINCAR

Nesse processo de adaptação mútua, os ritos

contidos na brincadeira infantil têm um papel facilitador e integrador, pois possibilita aos seres humanos inovar seus conceitos sobre a individualidade e o grupo em que vivem. e adquire no processo de formação e desenvolvimento sócio cultural humano, desde a pré-história, um papel insubstituível. Sua função maior é a de preservar a coesão do grupo, criando condições de estabelecimento de laços positivos, afetivos e duradouros entre seus membros. (Oliveira, 2000), os ritos revelam-se como excelentes mecanismos, convergentes inter e intragrupais, favorecendo o contato criança e criança, pais e professores. A eficácia e validade dos rituais estão associadas a sua possibilidade de combinar um caráter cerimonial, que obedece a uma tradição, repetindo-se mais ou menos formalmente, segundo determinadas regras, a espontaneidade e originalidade dos participantes no momento os ritos conciliam, portanto o que se repete (passado) ao atual (presente); o social ao pessoal, a tradição à inovação.

BRINCAR E SUA IMPORTÂNCIA

Na infância, segundo Vygotsky, o brincar é a atividade própria para a formação da criança. O direito à infância se confunde com o direito de brincar. A brincadeira é uma linguagem infantil que mantêm um vínculo essencial com o mundo da criança. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da

imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se.

Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das idéias, de uma realidade anteriormente vivenciada. O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam.

Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumindo, utilizando-se de objetivos substitutos.

Como já sabemos, as brincadeiras podem variar de uma região para outra, adquirindo assim peculiaridades regionais ou locais.

É possível, no entanto reconhecer uma mesma brincadeira e até mesmo identificar as variantes que surgem no decorrer do tempo.

O significado dessa importante atividade lúdica atesta para o prazer de brincar livremente, segue em desenvolvimento, na repetição das brincadeiras,

que tradicionalmente reaparecem em novas combinações.

A CRIANÇA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil pode não ser necessariamente sistemática, pois ela deve valorizar o brincar, pode ser criativa e comprometida com uma educação formativa sem imitar a escola. Levando em consideração as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero a seis anos, a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para exercício da cidadania que devem estar embasadas neste princípio de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), firma: o respeito à dignidade e os direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc. (Brasil, 1999, p. 13).

Assim a Educação Infantil que engloba as Creches, os Centros de Educação Infantil e as Pré-escolas, passaram a fazer parte do sistema educacional brasileiro. A partir disso, houve uma superação, pelo menos no nível legal, do caráter assistencialista até então predominante nos serviços voltados as crianças de zero a seis anos.

A Educação Infantil possui objetivo próprio, é um direito da criança pequena: a Educação Infantil se propõe a oferecer à criança possibilidade de

exprimir seu próprio modo de ser, possibilitar-lhe a construção de significados com os quais possa interpretar a realidade, oferecerem-lhe espaço para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, permitir-lhe, através de interações afetivas, constituir e desenvolver suas relações sociais e seus esquemas cognitivos.

Em 1996, com a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Base) nº 9394, a Educação Infantil especialmente as creches, passaram a ser responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação, fato que trouxe uma mudança significativa de propostas pedagógicas para a Educação Infantil, fundamentando-se no RCNEI/MEC (Brasil 1998), que apresenta a natureza das atividades próprias à Educação Infantil.

Enfoca a especificidade do atendimento à criança, como a divisão dos serviços a serem oferecidos em diferentes faixas etárias: “creche” para crianças de zero a três anos e “pré-escola” para as de quatro a seis anos.

As instituições de Educação Infantil têm muita responsabilidade na construção da infância, pois a criança passa grande parte de seu tempo nelas, considerando que as crianças permanecem no mínimo quatro horas diárias e ingressando cada vez mais cedo nela.

BIBLIOGRAFIA

BENJAMIN, Walter, *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.* São Paulo, Editora Summus, 1984

BRASIL. Lei nº 9394/1996. In: TABET, Ramez**.** *Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília:* Senado Federal, 31 p.1997.

Brinquedo e cultura. Coleção Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, p. 109 1997,

BROUGÉRE, G. *Jogo e Educação.* Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T.M. Org. *O brincar e suas teorias.* São Paulo: Pioneira, 1998.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 3 v. 1998.

CUNHA, Maria Antonieta, *Literatura infantil: teoria e prática.* São Paulo, Ática, 1995.

KISHIMOTO, T. M. *Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e Educação.* 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

Jogos tradicionais infantil: O jogo, A criança e a Educação Petrópolis: Vozes, 1993.

OLIVEIRA, Vera Barros (ORG) *e a criança do nascimento aos seis anos*, São Paulo, SP: vozes,

2002.

O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes**,** p. 105-118, 1991.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança.* 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SARMENTO, M.J. *As culturas da infância nas encruzilhadas* da 2ª modernidade*,* 2002.

VYGOTSKI, Levy. S. *A construção do pensamento e da linguagem**.*** 496 p. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

DIDÁTICA NA PRÁTICA DOCENTE

Simone Aparecida Capuano

Diante do processo ensino aprendizagem pode-se ressaltar algumas ferramentas que são importantíssimas no processo de transmissão de conhecimento pelos profissionais da educação, para alcance dos objetivos propostos nos planejamentos de aula, como os métodos e didáticas aplicadas no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Valente (online, 2011) define a Didática:

> A Didática é a ferramenta cotidiana do professor e, como tal, está em continua evolução, razão porque os conteúdos destes cursos destinam-se não só reforçar os conceitos fundamentais dessa disciplina, mas sobretudo, aperfeiçoar e atualizar o professor sobre o conhecimento de novas técnicas que possam vir a ser utilizadas em sala de aula.

Segundo Haidt (2004, p. 13):

> A Didática é uma seção ou ramo específico da Pedagogia e se refere aos conteúdos do ensino e aos processos próprios para a construção do

> conhecimento. [...] a Didática é definida como a ciência e a arte do ensino.

Contudo, para que haja domínio de técnicas educativas eficazes é essencial que o docente tenha conhecimento das didáticas que podem ser utilizadas diante do processo de transmissão de conhecimento, tanto em área pedagógica, bem como nas áreas técnicas, já que para (ROSA et al, 2002, p. 24):

> [...] a didática se caracteriza por uma semântica vasta e algo difusa. Traduz um campo interativo que deve muito do hibridismo a ramificações umbilicais e ao seu próprio funcionamento interno. Tem presente a sua vocação integradora e transformadora dos saberes. Uma transformação resultante de filtragens sucessivas do saber do cientista aos conteúdos de ensino/aprendizagem e condicionada por preocupações filosóficas, psicológicas, epistemológicas e sociológicas.

A Didática se divide em Didática Geral e Didática Especial, onde Piletti (2006, p. 43) enfatiza que:

> "A Didática Geral estuda os princípios, as normas e as técnicas que devem regular qualquer tipo de ensino, para qualquer tipo de aluno. A Didática Geral nos dá uma visão geral da atividade docente".

E ainda, conforme Piletti (2006, p.43) diz que:

A Didática Especial estuda aspectos científicos de uma determinada disciplina ou faixa de escolaridade.

> [...] analisa os problemas e as dificuldades que o ensino de cada disciplina apresenta e organiza os meios e as sugestões para resolvê-los.

Assim, como ramificações da didática pode se citar: Aprender a pensar/pensar para aprender, este método consiste em levar o individuo a pensar de forma reflexiva, estando em causar um pensar mais profundo, mais consciente e bem mais eficiente, objetivando a montagem de estratégias para afastar o “não sei”, “não sou capaz” de fazer, ou de resolver, Santos (2007).

Tem - se a viragem da concepção de ensino por aquisição conceptual para a concepção de ensino por mudança conceptual. A aprendizagem por aquisição conceptual consiste:

> “[...] na estruturação dos conhecimentos que o professor vai transmitir, independentemente da presença, da natureza e da origem dos conhecimentos que o aluno já possui-abstrai da realidade interna”, conforme Santos (2007, p.39). A aprendizagem por mudança conceptual o problema básico está em como mudar os conceitos, Santos (2007).

Ainda na didática pode-se ressaltar a viragem da concepção de ensino de ciência pura para a

concepção de ensino CTS.

O ensino de ciência pura é uma concepção de ensino, marcadamente interior à ciência, tendo a ciência como atividade neutra, de acordo com uma metodologia especifica mais ou menos universal e uniforme, Santos (2007).

A concepção de ensino CTS, embora tenha a ciência como referência, não deixa de fora a tecnologia e a sociedade, constando aí o significado da sigla.

Através dos conhecimentos didáticos pedagógicos, abri - se caminhos para o docente visualizar o que se pretende atingir diante de uma sala de aula, o leva ao conhecimento de novos recursos didáticos, de novas técnicas que poderá fazer uso no processo de ensino aprendizagem, como aulas expositivas, separar a turma em grupos, usar o método do caso, jogos de empresas, fazendo uso também dos recursos tecnológicos, Moreira (2003).

Didática com a Metodologia

Muitos ainda confundem a Didática com a Metodologia, ambos estudam os métodos de ensino, porém existe uma diferença, a Didática faz um julgamento ou uma critica dos métodos de ensino, e a Metodologia os classifica sem fazer juízo de valor e sem juízos de realidade, (Piletti, 2006).

Segundo Libâneo, (1994, p. 26):

> A didática e as metodologias específicas das matérias de ensino formam uma unidade, mantendo em si relações recíprocas. A Didática trata da teoria geral do ensino. As metodologias específicas, integrando o campo da Didática, ocupam-se dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais.

Desta forma, percebe-se que a metodologia trata dos métodos e técnicas existentes para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem, conforme salienta Gil (2011, p. 21):

> A Metodologia do Ensino Superior é uma disciplina que procura caracterizar-se pelo rigor científico. Envolve procedimentos que devem ser adotados pelo professor para alcançar os seus objetivos, que geralmente são identificados com a aprendizagem dos alunos.

Assim, um curso de Metodologia do Ensino Superior procura esclarecer o professor acerca da elaboração de planos de ensino, formulação de objetivos, seleção de conteúdos, escolha das estratégias de ensino e instrumento de avaliação da aprendizagem.

Observa - se que para se fizer uso dos métodos de ensino é necessário fazer um estudo, um acompanhamento identificando as deficiências no processo de ensino, para poder sana lá através

dos métodos existentes.

> Como métodos/estratégias de apoio ao processo de ensino aprendizagem pode se ressaltar as Aulas Expositivas, A discussão em grupos, Simulações, Recursos Audiovisuais, Avaliação da Aprendizagem Gil (2011)

As Aulas Expositivas no ponto de vista pedagógico de Gil (2011, p. 74) são adequadas para:

> transmitir conhecimentos; apresentar um assunto de forma organizada; introduzir os alunos em determinado assunto; despertar a atenção em relação ao assunto; transmitir experiências e observações não disponíveis sob outras formas de comunicação; sintetizar ou concluir uma unidade de ensino ou um curso.

As discussões em grupos é uma estratégia que vem favorecendo o alcance de objetivos, para Gil (2011, p. 76):

> Favorecer a reflexão acerca de conhecimentos obtidos mediante leitura ou exposição; desenvolver novos conhecimentos mediante a utilização de conhecimentos e experiências anteriores; favorecer o enfoque de um assunto sob diferentes ângulos; dar oportunidade aos alunos para formular princípios com suas próprias palavras e sugerir aplicações para esses princípios; ajudar os alunos a

> se tornarem conscientes dos problemas que aparecem na informação obtida a partir de leituras; facilitar a aceitação de informações ou teorias contrárias às crenças tradicionais ou ideias prévias.

Já as Simulações têm como objetivo segundo Gil (2011, p. 86):

> Estimular a reflexão acerca de determinado problema; promover um clima de descontração entre os alunos; favorecer o autoconhecimento; desenvolver a empatia; analisar situações de conflito; desenvolver atitudes especifica; e desenvolver habilidades especifica.

Os recursos audiovisuais são importantes ferramentas para o professor no processo de ensino aprendizagem conforme define Gil (2011, p. 93):

> Com vistas a torna a comunicação mais clara e precisa, os professores, com frequência cada vez maior, vêm lançando mão dos recursos conhecidos como audiovisuais, que vão desde os simples desenhos ou diagramas até os sofisticados equipamentos e programas de multimídias.

A avaliação através de provas tem suas desvantagens, se tornando objeto de varias acusações conforme Gil (2011, p. 105):

> Provocar situações de ansiedade e de stress; conduzirem a injustiças, em virtude da liberdade concedida aos

> professores; reduzirem-se geralmente ao controle da retenção de conhecimentos, deixando de lado aspectos importantes da inteligência e da personalidade; serem realizados com alto grau de subjetividade; consumirem demasiado tempo e energia dos professores e alunos; enfatizarem mais a forma do que o conteúdo; incentivarem a fraude; favorecem a especulação com a sorte; valorizarem demasiadamente o espírito de competição; não respeitarem o saber elaborado pelos alunos.

Neste sentido, quando se parte para realidade não se pode afirmar todas essas criticas, de certo é, que muitas vezes interpretações distorcidas prejudicam os alunos, mas, contudo este é o método utilizado para mensurar o conhecimento para os concursos públicos e vestibulares. Sendo assim conforme salienta Gil (2011, p. 106) destacam-se os pontos positivos:

> Embora a medida rigorosa seja talvez impossível, é possível a obtenção de resultados bastante satisfatórios do ponto de vista estatístico; são úteis para que os alunos possam situar-se em relação à matéria e aos outros alunos; constituem uma forma de controle do trabalho dos professores; representam uma forma privilegiada de fornecimento de feedback para o professor e para o aluno.

Como pode ser analisado, existem vários métodos/didáticos pedagógicos que podem ser

utilizados pelos docentes como recurso diante do processo de ensino aprendizagem, conforme os objetivos propostos nos planejamentos de aula.

Formações para a docência

Passes, dilemas e perspectivas da formação para a docência no ensino superior brasileiro Considera-se que a docência, independente do nível de ensino em que ela aconteça, é uma ação humana.

Reconhecer a dimensão humana da docência é admitir, assumir que ela se constitui histórica e socialmente e, por conseguinte, é parte integrante da identidade profissional do professor. As discussões sobre a importância e o significado da formação e do desenvolvimento profissional dos professores que atuam na educação superior, nos últimos anos tem se destacado pela diversidade de concepções e enfoques presentes nas pesquisas e na literatura nacional e internacional.

Esses estudos destacam sobremaneira a urgência de (re) significar os processos formativos a partir dos conhecimentos pedagógicos, inerentes e necessários à profissão docente. A docência na educação superior é uma atividade complexa e, por conseguinte, considera Cunha

> [...] exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de outras profissões [...] o exercício da

> docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para a formação dos professores (CUNHA, 2010, p.25-34).

Entretanto, a concepção de formação para a docência no ensino superior tem se concentrado na sua crescente especialização em uma determinada área do conhecimento. Os cursos de pós-graduação stricto sensu priorizam a formação para a pesquisa científica em detrimento do "preparo" para a docência, conforme exige a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº. 9394/96. Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos, pois quando se pensa em formação de professores é comum relaciona-la ao processo de formação para a docência na educação básica (ensino fundamental e, no máximo, médio), como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário.

A esse respeito pondera Cunha (2010, p.34) que:

> "A própria carreira dos professores da educação superior, na grande maioria dos casos, se alicerça em dispositivos ligados à produção cientifica decorrente da pesquisa e pouco faz menção aos saberes necessários ao ensino".

De acordo com dados da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES, 2003) o Brasil vem titulando, em mais de 2,6 mil cursos, perto de oito mil doutores e de 28 mil mestres por ano. Desses últimos, perto de nove mil continuam seus estudos e pesquisas no doutorado. Apesar desses indicativos, a política educacional brasileira não tem demonstrado preocupações concretas com a formação profissional inicial e continuada desses docentes, pois grande número de professores sem experiência e formação para o exercício da docência predominam no mercado do ensino superior brasileiro.

Ao abordar questões relativas a formação para a docência no ensino superior, Morosini (2000) ressalta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº. 9394/96 se abstém no plano da formação pedagógica do professor do ensino superior. O pós-graduando, de acordo com o enunciado legal, será preparado (e não formado) prioritariamente, nos programas de mestrado, doutorado ou em cursos de especialização lato sensu.

Saberes da docência

A “preparação” para docência fica a cargo de uma única disciplina, em geral denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, com carga horária média de 64 horas/aula.

> Anastasiou e Pimenta (2002) consideram que apesar da pouca carga horária dessa disciplina, são os únicos momentos de reflexão “sobre seu papel [do professor], sobre o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, a avaliação, a realidade onde atuam” (ANASTASIOU e PIMENTA, 2002, p.108).

Já Morosini (2000) considera que uma única disciplina, por si só, não “prepara” e sequer forma o professor para atender às exigências das Instituições de Ensino Superior brasileiras:

> Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Corroborando com essa assertiva, Veiga (2006) defende que tal exigência é indispensável à atividade reflexiva e problematizadora do futuro profissional. O ensino articulado aos componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social, não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica. A pesquisa e a extensão indissociadas da docência necessitam interrogar o que se encontra fora do ângulo imediato de visão O conhecimento científico produzido pela universidade não é para mera divulgação, mas é para a melhoria de sua capacidade de decisão (VEIGA, 2006, p. 201).

Cognitivos e afetivos, que acabam dando

suporte para sua futura docência:

> [...] O ensino, especialmente o ensino de graduação é entendido como decorrência das demais atividades, assumindo uma forma naturalizada de exercício. A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina a partir da sua experiência como aluno, inspirado em seus antigos professores (CUNHA, 2006, p.258-259).

Tardif (2002, p.19-20) analisa tal experiência é necessariamente formadora, contribuindo para a aquisição de “crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de ensinar, bem como sobre o que é ser aluno”. Considera-se que a experiência docente em sala de aula é inexorável à profissionalização do professor no ensino superior, mas não é suficiente e não é a única referência da docência. Nessa perspectiva, a formação do professor do ensino superior, nas representações dos pós-graduandos, acontece de forma tácita e artesanal.

Em geral, afirma Lüdke (1999, p. 6):

> (A formação exigida do professor tem sido restrita ao conhecimento da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico) e [...]

> dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário. Nele as prioridades são concentradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, em geral, consideradas como exclusividade dos programas de pós-graduação.

Tudo o que não se enquadra dentro dessas atividades passa, em geral, para um quadro inferior, como são as atividades de ensino e formação de professores (LUDKE, 1999, p.6).

Corroborando com Lüdke, Chauí (1999, p.4) afirma que a formação para a docência no ensino superior é assumida como:

> [...] transmissão rápida de conhecimentos e o recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins [...] A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento.

Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUÍ, 1999, p.4). Considera-se que docência no ensino superior requer formação profissional para seu exercício, ou

seja, conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de conhecimentos e habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade, pois competem ao professor duas responsabilidades básicas: formar profissionais para diversificadas áreas de atuação, inclusive formar futuros professores para a Educação Básica e gerar conhecimentos em suas área de conhecimento.

Em relação à primeira responsabilidade constou-se que, em geral, os pós-graduandos que declaram ter experiência como professores no ensino superior não têm conhecimentos pedagógicos específicos e não associam o trabalho docente vinculado ao compromisso formativo da Educação Superior.

Esse compromisso pressupõe que os professores tenham consciência da especificidade da docência superior considerando o conhecimento do conteúdo específico, ou seja, conceitos básicos de determinada área que implica no modo de compreender seu processo de construção; o conhecimento pedagógico geral, isto é, aquele que vai além, incluindo os objetivos, metas e propósitos educacionais, interação com os alunos, de estratégias instrucionais, de como os alunos aprendem, de outros conteúdos, de conhecimento curricular e, ainda, o conhecimento pedagógico do conteúdo, integrando, tanto o conteúdo específico

quanto o pedagógico de cunho geral que exige a definição de como o professor concebe os propósitos de ensinar determinado conteúdo, o que os alunos devem aprender, entre outros aspectos. Lembrando que todos esses aspectos deverão estar indissociados da pesquisa e da extensão.

O trabalho docente deve ser considerado em sua totalidade, pois não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento.

O professor, portanto, necessita fundamentar sua prática nos saberes da docência – saberes científicos, pedagógicos e experienciais –, os quais, em diálogo com os desafios do cotidiano, sustentam e possibilitam o desenvolvimento da identidade de um profissional reflexivo, crítico e pesquisador, articulado a contextos mais amplos, considerando o ensino como uma prática social.

Anastasiou e Pimenta (2002, p. 190-196) observam que a formação atualmente oferecida aos pós-graduandos os separa de qualquer discussão sobre a dimensão pedagógica da formação para a docência no ensino superior, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à atividade de ensinar, e elaboram uma comparação entre as características dos elementos

constituintes de cada atividade.

Salientam que, para além da docência, espera-se dos professores seu envolvimento na administração e gestão em seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículos, políticas de pesquisa e financiamento, não apenas no seu âmbito, mas também no âmbito dos sistemas públicos estaduais, do sistema nacional de educação e das instituições científicas de fomento, de políticas de pesquisa, de ensino e de avaliação, aspectos que, de maneira geral, não são contemplados no processo de formação profissional do docente do ensino superior.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa C. & PIMENTA, Selma G. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002. (coleção Docência em Formação v. 1). 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. 3. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Moderna, 2006.

ANTUNES, Celso. Novas Maneiras de Ensinar. Novas Formas de Aprender. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CANDAU, V. M. (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. Rev. Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, 2006.

CUNHA, M. I. (et al). Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In:FERNANDES, C.M.B (Org). Educação Superior: Travessias e Atravessamentos. Canoas: Ed ULBRA, 2001. Páginas: 33-90.

CUNHA, Maria Isabel da (org.). Trajetória e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010.

CHAUÍ, Marilena. A universidade Operacional. (In) Folha de São Paulo. Caderno Mais. 09/05/99.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. In: Educação & Sociedade: Revista de Ciência da educação. São Paulo: Cortez, [S.D].

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Metodologia do ensino superior. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

Metodologia do ensino superior. 4. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

Didática do ensino superior. 1 ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LIBANÊO, Jose Carlos. Didática. 1 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática: Velhos e Novos Temas. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

LÜDKE, M.; MOREIRA A.F.; CUNHA, M.I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. Educação & Sociedade. Campinas, v.20, n. 68, p. 278-298, 1999.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: Castanho, S.,Castanho. M. O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas:Papirus, 2000.

MOROSINI, Marília Costa. Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação. Brasília: Inep/MEC, 2000. p. 11-20.

MOTA, R. O papel da inovação na sociedade e na educação. In: COLOMBO,

S.S. (Org). Desafios da gestão universitária contemporânea. Porto Alegre: Artmed, 2011. Página: 81-96.

PAPADOPOULOS, G; S. Aprender para o século XXI.

In: DELORS, J. Educação para o século XXI: Questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PILETTI, Claudino. Didática Geral. 23. ed. 7ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos Anastasiou. Docência no ensino superior. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no Ensino Superior. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSA, Dalva E. Gonçalves. et al. Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANCHO, J. M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, HERNÁNDES & COLS. Tecnologias para transformar a educação. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006. Páginas: 15- 41.

SANTOS, Lucíola Licínio. Currículo em tempos difíceis. In Educação em Revista, N. 45, Junho de 2007, p.291-306.

SILVA, E. M. de P. Desenvolvimento tecnológico e inovação: nota sobre Pós- Graduação, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação. In:

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de P Graduação (PNPG 2011-2020). Brasília, DF: CAPES 2010. Páginas: 191-216.

STEINER, João E. & MALNIC, Gerhard. Ensino Superior: Conceito e Dinâmica. São Paulo: Edusp, 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. Piracicaba: UNIMEP, 1998.

VEIGA, I. Aula universitária e inovação. Veiga, I. Pedagogia universitária: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.

SITES CONSULTADOS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Estatísticas da pós-graduação, 2003. Disponível: http//:www.capes.gov.br

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 20/11/2011.

Decreto n° 5786, de 24 de maio de 2006. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_2006/2006/Decreto/

D5786.htm>.

Parecer n° 997, de 03 de dezembro de 1965. Disponível em>

http://www.ccpg.puc-rio.br/nucleodememoria/textosfinais/parecerCFE97765.pdf.

Resolução n° 12, de 06 de outubro de 1983. Disponível em

http://vsites.unb.br/ft/ft/atualizacao/ccpg/leg5.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial 1403 / 2003. Brasília, DF, 2003.

Fundamentos para formação do professor da educação básica. Brasília 1999. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/esbo%E2%80%A1o4.pdf.

Plano decenal de educação para todos (1993/2003). Brasília MEC 1993. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf.

Portaria/MEC n. 13, de 05/01 de 2000. Brasília: MEC, 2000. Disponível em:

<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/pdf/p13.pdf>. Acesso em: 17 set. 2010.

PORTARIA Nº 1129, de 27 de novembro 2009. Brasília, DF, 2009. D <http://portal.mec.gov.br/index.

Conferência nacional de educação básica: documento final.

Brasília 2008. http://conferencia.mec.gov.br/documentos/docreferencia. set. 2010. © 2011. Fundação Victor Civita. Todos os direitos reservados.109

Conferência nacional de educação: documento final. Brasília 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/imagens/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final

DECRETO Nº 6.755, de 29 de janeiro 2009. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96). 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf

Dados sobre o FUNDEB. Disponível em:

Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília. 1997. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdfCANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In:

UNICEF. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In:

Conferência Mundial de Educação para Todos. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Dados sobre o Saeb. Disponível em: http://www.inep.gov.br/basica/saeb.

UNESCO. Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos. 1993.

<http://nsae.acaoedcuativa.org.br/portal/imagem/stories//declaracaonovadeli.pd

VALENTE, Nelson. DIDÁTICA: Ferramenta Cotidiana do professor. Disponível: http://jornaldebates.uol.com.br..

VEIGA, Ilma. Docência Universitária na Educação Superior. Disponível: http://naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educac ao_superior.pdf.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

MAS QUEM É O NOSSO ALUNO?

Sueli de Lima Mendonça Menezes

A partir dos princípios históricos e teóricos que já elucidamos nos capítulos anteriores, podemos agora buscar um aprofundamento no tema principal deste projeto de pesquisa: o aluno.

Nas próximas linhas procuraremos delinear importantes questões acerca das definições que se mostram inerentes à realidade do adolescente e seu cotidiano.

Caracterização da Adolescência

Para termos uma definição aprofundada dessa importante e complexa fase da vida de todo o ser humano, utilizaremos inicialmente as definições de Alberastury (1981) que foca o tema de maneira abrangente.

O autor define a adolescência como uma condição ou processo de crescimento, um “período da vida compreendido entre a puberdade e o desenvolvimento completo do corpo” (p.89), sendo que a harmonia interna surge a partir de uma relação afetiva significativa e positiva com os pais e da capacidade criativa que eles proporcionam, gerando sua identidade.

Ele ainda destaca que esse período representa a transição entre a dependência infantil e a auto suficiência adulta, com grandes variações individuais e culturais (considerando que o período da adolescência está entre os 12 até aproximadamente os 21 anos) e que ainda representa o ajustamento sexual, social, ideológico, vocacional e de luta pela emancipação (1981).

Prestes (2010), autora que efetuou estudos sobre a obra de Alberastury, destaca que didaticamente podemos dividir a adolescência em três períodos distintos (p.105), são elas:

- A pré-puberdade (11 a 13 anos) – período que privilegia o desenvolvimento dos aspectos físicos devido à alterações corporais e hormonais. É a fase em que ocorre a pubescência, na qual o indivíduo tem sua sexualidade despertada.
- Puberdade (13 a 18 anos) – nesta fase o autor considera como preponderante as questões psíquicas, que conceituam o processo de perda e lutos de imagos internas, contradição interna de identidade e sentimento de impotência frente à realidade concreta.
- Pós-puberdade (18 a 21 anos) – nesta etapa, são privilegiados os aspectos sociais, os quais envolvem valores contraditórios e ambíguos dentro de contexto sociocultural, ainda com

> referência maior à noção de temporalidade, responsabilidade, culpa, cooperação e solidariedade. É a fase final da elaboração da identidade pessoal, da definição profissional, expectativa na escolha do parceiro sexual e da participação comunitária sociopolítica.

Ainda, durante esses três períodos, notamos uma intensa ampliação e enriquecimento do universo cognitivo, como já mencionamos ao abordar a teoria de Jean Piaget.

Outro aspecto que merece destaque é o desenvolvimento emocional durante a fase da adolescência, na qual, por seu aspecto talvez conflitante e de transição, é definitivamente o período no qual o ser humano vai enraizar seus preceitos, a partir de seu código social e, encontrando seu espaço social, vai gerar sua identidade adulta.

Prestes e Moro (2010, PP. 106-107) define a identidade como “a consciência do u individual que o indivíduo tem como um ser no mundo”. A autora ainda afirma que desde a primeira infância, a criança desenvolve o conceito de individualidade, o que se dá pelas interações das quais ele participa e do desenvolvimento e do funcionamento mental.

Grimberg (1971), ao desenvolver estudos aprofundados sobre a questão do desenvolvimento da identidade em crianças e adolescentes, destaca que sua formação é resultante da interação entre três

aspectos específicos: o vínculo de integração espacial, relacionado à imagem corporal e como ele se vê; o vínculo de integração temporal, relacionado à capacidade de lembra-se de coisas passadas e imaginar-se no futuro; e o vínculo de integração cultural, que diz respeito às interrelações que são inicialmente com as figuras paternas e posteriormente com outros membros sociais, que estabelecerão os vínculos afetivos na decorrência de sua vida.

Outro importante pesquisador da área, Outeiral (1994, apud PRESTES & MORO, 2010), desenvolveu um trabalho que destaca a importância da função da frustração para delimitação dos limites sociais e de convivência em geral.

Assim, o autor destaca que o “não” tem duas designações específicas e importantes no desenvolvimento infantil. Primeiramente, quando referente a imposições e delimitações paternais, tendem a frustrar a criança, de maneira a estabelecer os limites já mencionados.

Em contextos diferentes, a criança se permite à emissão do “não”, o que resulta em uma tomada de posicionamento frente a situações, como destacado por Prestes & Moro (2010, p. 107):

> Em determinado momento, quando uma criança ou adolescente diz “não”, ela pode estar querendo dizer aos pais que é independente deles, que é um sujeito com desejos próprios, com uma

> identidade, que pensa por si, logo, existe como pessoa. Por outro lado, pode, também, estar tomando uma posição de desafio, de onipotência (...); pode estar querendo dizer que sabe tudo, não precisa dos adultos. Assim, a experiência da frustração, então, organiza, dá continente, dá limite ao adolescente.

Ainda, em excesso, esse sentimento tende a ser modificado e transformar-se em tendências agressivas, fazendo com que o adolescente tenha dificuldades no convívio social, problemas de comunicação, imaturidade e incapacidade para compreender regras.

Há vários processos que são encarados como luto, sendo que podemos destacar a questão do desenvolvimento do corpo, da identidade, a postura dos pais, tema que abordaremos posteriormente dada sua importância, e a sexualidade, além dos padrões e diferenças individuais de desenvolvimento físico e fisiológico.

Podemos perceber, portanto, que a maior parte das questões conflituosas que se apresentam durante o processo de amadurecimento que a criança passa até que atinja a adolescência e a própria adolescência, estão às voltas com as interações que são propiciadas e as relações sociais que são estabelecidas.

Ao considerarmos as condições atuais de uma sociedade capitalista, que instiga constantemente uma visão imediatista de satisfação e resolução de problemas e ainda que impulsiona o individualismo, podemos buscar uma reflexão mais concisa acerca dos conflitos que se erguem e como a sociedade acaba influenciando o comportamento do adolescente.

> Os jovens, mobilizados em função de suas transformações internas, percebem as ambiguidades e as contradições sociais como agentes de transformação social. Querem transformar a si próprios, os outros e o mundo como um todo e, dentro de certos limites, esta é uma atitude saudável e desejável (PRESTES & MORO, 2010, p.112).

Durante o período da adolescência, portanto, a pessoa vai se desvencilhando de conceitos idealizados e vai buscando adequação ao contexto que a ele se impõe, sendo esse um importante processo para que se torne um adulto saudável.

Outro aspecto específico que merece atenção é o desenvolvimento intelectual, posto que desde o nascimento, a necessidade de estímulos adequados para que haja uma evolução cognitiva significativa, como elucidamos anteriormente ao debatermos a teoria epistemológica genética de Jean Piaget, é

preponderante no desenvolvimento global desse ser humano.

Assim, as questões levantadas elucidam as condições de desenvolvimento no período que antecede e o da própria adolescência, o que se faz necessário para que saibamos contextualizar as vivências pelas quais nossos alunos passam, no intuito de sermos capazes, enquanto profissionais da área da educação, de buscarmos soluções para possíveis situações comportamentais que prejudiquem o processo de ensino e aprendizagem.

A Influência das Novas Mídias

Como vimos, a adolescência é um período de grandes mudanças e conflitos, mas um aspecto específico tem se destacado na rotina da maioria absoluta dos jovens: a necessidade extrema de socialização.

Com o advento das novas mídias, principalmente da internet, com a crescente utilização das redes sociais como oportunidade para a realização de interações, os jovens tem gasto grande quantidade de tempo na utilização desse meio de comunicação.

Várias questões podem ser levantadas a partir disso, e várias pesquisas têm sido realizadas na busca de respostas plausíveis quanto a real influência que a utilização excessiva dessa mídia tem na vida de um adolescente.

Inicialmente, podemos destacar a questão simples do tempo que é gasto diariamente, tempo esse que poderia ser utilizado para outros fins que poderiam ser considerados mais produtivos. Estamos considerando, por exemplo, que muitos desses adolescentes, que não possuem maturidade e organização suficientes para discernir entre a importância de estar numa rede social, se divertindo e se comunicando, e de estar realizando, por exemplo, atividades escolares que são imprescindíveis para sua formação.

Muitas vezes, o controle familiar acaba ainda não sendo efetivo para garantir que realmente o tempo dedicado a tais redes sociais seja saudável e não prejudique as demais atividades que devem ser desenvolvidas por esses adolescentes.

Outra questão é a exposição, muitas vezes desnecessária, e perigosa a qual esses jovens estão suscetíveis. Desconhecendo os possíveis malefícios dessa exposição, as frequentes publicações realizadas incluem fotos, locais que frequentam, preferências, amigos e uma infinidade de temas que poderiam indicar a qualquer um coisas que deveriam ser íntimas e preservadas.

Mas definitivamente uma das questões que merecem maior atenção é a dependência psicológica que estes jovens têm tido. A necessidade de se comunicar, de compartilhar suas vidas e estar conectado é tão grande que há diversos relatos de

jovens com transtornos consideravelmente graves ocasionados por essa dependência.

Quando trabalhamos com jovens dentro de uma sala de aula, notamos a presença de variados equipamentos eletrônicos, utilizados com o intuito de mantê-los conectados a esse mundo virtual.

A partir disso, o desafio imposto aos professores torna-se cada vez maior, posto que a mera proibição pode chegar aos limites do autoritarismo.

Além de ter a função de orientar esses jovens, os professores podem se valer de todos esses recursos para incrementar suas aulas e tentar torná-las mais atraentes e instigantes para os alunos.

Kampff (2009, p. 13) discorreu sobre a importância da tecnologia, das mídias e da inclusão digital e destaca que muitas tecnologias já estão tão integradas a nossa vida cotidiana que passam despercebidas. E ainda:

> As tecnologias em geral, das mais simples às mais sofisticadas, ampliam o potencial humano, seja físico ou intelectual. As tecnologias empregadas com fim educacional colaboram nesse sentido, ampliando as possibilidades do professor ensinar e do aluno aprender. Da lousa e giz aos computadores ligados à internet, muitas são as tecnologias que, utilizadas

> adequadamente, podem auxiliar no processo educacional (p.14).

Podemos concluir, portanto, que muito embora estejamos abordando um tema que envolve situações de fragilidade e de suscetibilidade, desde que haja a orientação correta para que a utilização dessas mídias ocorra de maneira mais apropriada e condizente com as necessidades reais, e consideravelmente normais, de um adolescente, podemos tirar grande proveito delas.

Em sala de aula, é de fato um recurso que pode estabelecer grandes avanços no contato entre professor e aluno, considerando que deve haver o estabelecimento de regras para garantir que os alunos saibam que sua utilização pode ser direcionada e que não deve ocorrer de maneira indiscriminada.

Se utilizadas de maneira apropriada, as “novas mídias” podem ser ferramentas que contribuirão imensamente para que cumpramos os objetivos de oferecer aulas de qualidade.

A importância e influência da família

Quando abordamos a temática das relações sociais, devemos ter em mente o primeiro círculo social no qual a criança interage desde seu nascimento: a família.

É no seio familiar que nascem as primeiras impressões de mundo que a criança vai ter e também

é a partir disso que são geradas suas expectativas sobre as relações que ela vai ter provavelmente para o resto de sua vida.

Nesse sentido, essas relações cheias de contrariedades, ambiguidades e conflitos se mostram preponderantes na construção da identidade do adolescente, como já mencionado anteriormente.

Aos pais, cabe uma difícil função de instruir e limitar ao mesmo tempo em que cria os importantes laços afetivos que serão essenciais para seu relacionamento.

Mas uma grande questão que vem se tornando preponderante na atualidade é a ausência que os pais têm tido na vida de seus filhos.

Pelas condições atuais de trabalho que os pais e as mães vêm enfrentando rotineiramente para, na maioria das vezes, prover o sustento familiar, o tempo real de relacionamento entre pais e filhos tem sido depreciado tanto quantitativa quanto qualitativamente. A esse respeito:

> Nessa perspectiva, observam-se pais com pouca implicação e disponibilidade em estar com os filhos. Para suprir a ausência, equivocadamente, presenteiam os filhos com excesso de objetos, de coisas, de consumismos, de descartáveis; são presentes embrulhados e, angústia, que podem aumentar a ansiedade no

> estabelecimento dos laços pessoais. E, por vezes, esses embrulhos despertam a culpa nos filhos por verem seus pais fazendo tantos sacrifíc8ios para lhes dar tudo, até aquilo que não têm. (PRESTES & MORO, 2010, 128).

As autoras ainda destacam que a primeira responsabilidade que envolve a paternidade é a decisão em ter filhos, ato no qual é gerada uma expectativa afetiva grande. Mas sabemos que na maioria das vezes, esse planejamento familiar acaba não sendo uma regra, mas sim uma exceção. Mas não podemos deixar de levar em consideração que "do ponto de vista social, os pais funcionam como grupo de referência aos filhos" (Op. Cit. p. 128).

E também:

> Encaminhando a questão do lado dos filhos assinala-se que eles ficam à espera de afetividade, da possibilidade de compartilhar e, quando isso não acontece, acabam por querer chamar a atenção de alguma forma, às vezes negativa exibindo problemas de aprendizagem, inibições e fracasso escolar. Podem também, quando não estão na escola, estar nas ruas, recebendo influências de padrões de conduta inadequados, conturbando suas relações sociais e a maneira como veem e significam o mundo. Considera-se que a criança procura um modelo de comportamento

> e, na ausência dos pais, absorve padrões de atitude das pessoas que a cercam (p.130).

Assim, podemos perceber que ser um pai educador é uma tarefa extremamente complexa, principalmente ao considerarmos, como mencionado, que eles acabam sendo o primeiro modelo de conduta e comportamento.

A Importância do Laço Família-Escola

A existência de uma relação fortalecida entre a família e a escola é imprescindível para que a criança sinta-se confortável no ambiente escolar, tanto na questão afetiva, quanto na intelectual.

Prestes e Moro (2010) destacam:

> A escola deve cumprir sua função social para o sujeito trabalhar os valores mais gerais, envolvendo situações problemáticas atuais e urgentes, visando à emancipação do aluno, do cidadão, no processo de escolarização. Dessa maneira, a integração da família com a escola proporciona a formação do cidadão para além da de aluno, o sujeito é integrante de uma comunidade relacional e tem responsabilidade com o seu ambiente participando solidariamente (p.135).

Devemos levar em consideração que é no seio familiar que a criança vivencia seus primeiros valores humanos como justiça, solidariedade e respeito, e

esses são os valores que a criança deve levar para a escola e que também devem estar presentes nas relações que essa criança encontrará no ambiente escolar.

Vygostky (1998) postula que um dos principais defeitos da prática educacional é a dissociação dos valores afetivos dos intelectuais e cognitivos. Assim sendo, a parceria entre a família e a escola é essencial para o desenvolvimento do ser humano em sua integridade.

A partir disso, devemos estabelecer o quão proveitoso é o fortalecimento dessa relação, cabendo à escola estimular a presença dos pais ao lado de seus filhos, e todos dentro da escola, construindo diariamente as relações que serão extremamente significativas para o crescimento individual de cada um de nossos alunos.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. **Adolescência Normal**. Porto Alegre: Artmed, 1981.

ARANHA, Maria Lúcia de Almeida. **História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna. 2006.

BRANDÃO, CARLOS RODRIGUES. **A Educação como Cultura**.São Paulo,BrasiHense.,1985,

DA VIS, CLÁUDIA e OLIVEIRA, ZILMA DE. **Psicologia na Educação**. 2 ed. São Paulo, Coitez, 1993. 123 p.

GRIMBERG, León; GRIMBERG, Rebeca. **Identidad Y Crisis**. Buenos Aires: Kargieman, 1971.

KMPFF, Adriana Justin Cerveira. **Novas Linguagens em Educação**. 2ª edição. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

KUPFER, MARIA CRISTINA M. **Afetividade e Cognição: Uma Dicotomia em Discussão**. In: Secretaria do Estado da Educação, Série Ideias, 28. Os desafios enfrentados no cotidiano escolar. São Paulo. FED, 1997. Pp. 175-191.

KUPFER, MARIA CRISTINA M. **Contribuições da Psicanálise aos estudos sobre família e educação.** In: Revista USP, São Paulo, Vol. 3, 1992.

KUPFER, MARIA CRISTINA M. **Freud e a Educação, O Mestre do Impossível**. São Paulo, Scipione, 1995.

LANE, SILVIA T. MAURER; SAWAIA BADER BURIHAN (ORGS.). **Novas Veredas da Psicologia Social**, São Paulo, Educ/Brasiliense, 1995.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário de Psicanálise**. Portugal, Martins Fontes, 1967.

LA TAILLE, Yves, OLIVEIRA, Marta K., DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em educação**. São Paulo: Summus, 1992.

MIELNIK, Isaac. **Dicionário de Termos Psiquiátricos**, São Paulo, Roca, 1987.

MARTINS, João Carlos. **Vygotski e o Papel das Interações Sociais na Saía de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo**. In: Secretaria do Estado da Educação, Série Ideias, 28. Os desafios enfrentados no cotidiano escolar. São PauloJFDE, 1997, pp.l 11-122

OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico.** São Paulo, Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. **Organização do Ensino no Brasil: Níveis e Modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã. 2002.

OUTEIRAL, José. **Adolescer**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

PRESTES, Irene Carmen Piconi; MORO, Catariana de Souza. **Psicologia e Educação**. Curitiba: IESDE Brasil S.A. , 2010.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

AS DIMENSÕES E OS DESAFIOS DO APRENDER A LER E A ESCREVER

Thalita Roque da Silva

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do “B + A = BA”, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Com o tempo, a superação do analfabetismo em massa e a crescente complexidade de nossas sociedades fazem surgir maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas que já não lhes basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura. Seguindo a mesma trajetória dos países desenvolvidos, o final do século XX impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira

condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania. Foram no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo “letramento” surgiu ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (Soares, 2003).

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafo Centrica. Assim, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de uma sociedade (TFOUNI, 1995, p. 20).

Com a mesma preocupação em diferenciar as práticas escolares de ensino da língua escrita e a dimensão social das várias manifestações escritas em cada comunidade, Kleiman, apoiada nos estudos de Scribner e Cole, define o letramento como:

> (...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizada ou não alfabetizada, passam a serem, em função dessa definição, apenas uns tipos de prática – de fato, dominante – que

> desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (1995, p. 19)

Mais do que expor a oposição entre os conceitos de “alfabetização” e “letramento”, Soares valoriza o impacto qualitativo que este conjunto de práticas sociais representa para o sujeito, extrapolando a dimensão técnica e instrumental do puro domínio do sistema de escrita:

> “Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *Letramento* que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos.” (MAGDA SOARES, 2003)

Ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita garante-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código (Soares, 1998). Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas a

possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural. Em função disso, talvez a diretriz pedagógica mais importante no trabalho (... dos professores), tanto na pré-escola quanto no ensino médio, seja a utilização da escrita verdadeira nas diversas atividades pedagógicas, isto é a utilização da escrita, em sala, correspondendo às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. Nesta perspectiva, assume-se que o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização escolar é o texto: trecho falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva.

Partindo da concepção da língua escrita como sistema formal (de regras, convenções e normas de funcionamento) que se legitima pela possibilidade de uso efetivo nas mais diversas situações e para diferentes fins, somos levados a admitir o paradoxo inerente à própria língua: por um lado, uma estrutura suficientemente fechada que não admite transgressões sob pena de perder a dupla condição de inteligibilidade e comunicação; por outro, um recurso suficientemente aberto que permite dizer tudo, isto é, um sistema permanentemente disponível ao poder humano de criação.

Como conciliar essas duas vertentes da língua em um único sistema de ensino? Na análise

dessa questão, dois embates merecem destaque: o conceitual e o ideológico.

O embate conceitual

Tendo em vista a independência e a interdependência entre alfabetização e letramento (processos paralelo, simultâneos ou não, mas que indiscutivelmente se complementam), alguns autores contestam a distinção de ambos os conceitos, defendendo um único e indissociável processo de aprendizagem (incluindo a compreensão do sistema e sua possibilidade de uso). Em uma concepção progressista de “alfabetização” (nascida em oposição às práticas tradicionais, a partir dos estudos psicogenéticos dos anos 80), o processo de alfabetização incorpora a experiência do letramento e este não passa de uma redundância em função de como o ensino da língua escrita já é concebido. Questionada formalmente sobre a “novidade conceitual” da palavra “letramento”, Emília Ferreiro explicita assim a sua rejeição ao uso do termo.

Há algum tempo, descobriu no Brasil que se poderia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de texto, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio àquele em que se passa a perceber a função social do texto. Acreditar nisso é dar razão à velha consciência fonológica.

Note-se, contudo, que a oposição da referida autora circunscreve-se estritamente ao perigo da dissociação entre o aprender a escrever e o usar a escrita ("retrocesso" porque representa a volta da tradicional compreensão instrumental da escrita). Como árdua defensora de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas para o sujeito, o trabalho de Emília Ferreiro, tal como o dos estudiosos do letramento, apela para o resgate das efetivas práticas sociais de língua escrita o que faz da oposição entre eles um mero embate conceitual.

Tomando os dois extremos como ênfases nefastas à aprendizagem da língua escrita (priorizando a aprendizagem do sistema ou privilegiando apenas as práticas sociais de aproximação do aluno com os textos), Soares defende a complementaridade e o equilíbrio entre ambos e chama a atenção para o valor da distinção terminológica:

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos ou sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-

se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele.

Assim como a autora, é preciso reconhecer o mérito teórico e conceitual de ambos os termos. Balizando o movimento pendular das propostas pedagógicas (não raro transformadas em modismos banais e mal assimiladas), a compreensão que hoje temos do fenômeno do letramento presta-se tanto para banir definitivamente as práticas mecânicas de ensino instrumental, como para se repensar na especificidade da alfabetização. Na ambivalência dessa revolução conceitual, encontra-se o desafio dos educadores em face do ensino da língua escrita: o alfabetizar letrando.

O embate ideológico

Mais severo do que o embate conceitual, a oposição entre os dois modelos descritos por Street (2014) representa um posicionamento radicalmente diferente, tanto no que diz respeito às concepções implícita ou explicitamente assumidas quanto no que tange à pratica pedagógica por elas sustentadas.

O “Modelo Autônomo”, predominante em nossa sociedade, parte do princípio de que, independentemente do contexto de produção, a língua tem uma autonomia (resultado de uma lógica intrínseca) que só pode ser apreendida por um processo único, normalmente associado ao sucesso

e desenvolvimento próprios de grupos “mais civilizados”.

Contagiada pela concepção de que o uso da escrita só é legitimo se atrelada ao padrão elitista da “norma culta” e que esta, por sua vez, pressupõe a compreensão de um inflexível funcionamento linguístico, a escola tradicional sempre pautou o ensino pela progressão ordenada de conhecimentos: aprender a falar a língua dominante, assimilar as normas do sistema de escrita para, um dia (talvez nunca) fazer uso desse sistema em formas de manifestação previsíveis e valorizadas pela sociedade. Em síntese, uma prática reducionista pelo viés linguístico e autoritário pelo significado político; uma metodologia etnocêntrica que, pela desconsideração do aluno, mais se presta a alimentar o quadro do fracasso escolar.

Em oposição, o “Modelo Ideológico” admite a pluralidade das práticas letradas, valorizando o seu significado cultural e contexto de produção.

“Rompendo definitivamente com a divisão entre o “momento de aprender” e o “momento de fazer uso da aprendizagem”, os estudos linguísticos propõem a articulação dinâmica e reversível descobrir a escrita” (conhecimento de suas funções e formas de manifestação), “aprender a escrita” (compreensão das regras e modos de funcionamento) e “usar a escrita” (cultivo de suas práticas a partir de um referencial culturalmente significativo para o sujeito).

CONSTRUÇÃO DE UMA COMPREENSÃO GLOBAL PARA CAPACIDADE LEITORA

A leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. Às vezes, ler é um processo de descoberta, como a busca do saber científico. Outras vezes requer um trabalho paciente, perseverante, desafiador, semelhante à pesquisa laboratorial. A leitura pode também ser superficial, sem grandes pretensões, uma atividade lúdica. É uma atividade profundamente individual.

Ao contrário da escrita, que é uma atividade de exteriorizar o pensamento, a leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão. Por isso, a escola que não lê muito para os seus alunos e não lhes dá a oportunidade de ler muito está fadada ao insucesso e não sabe aproveitar o melhor que tem para oferecer aos seus alunos.

Vista como um instrumento de poder, a leitura vem através dos tempos assumindo seu papel na sociedade, que é o de contribuir como decodificadora de signos, embora vá além deste nível. FREIRE (1984) comenta que “os signos são os próprios fatos, acontecimentos, situações reais ou imaginárias em que os sons, paisagens, imagens tendem a melhorar a relação homem – meio – mundo”.

A importância de trabalhar nesta investigação é por crer que o hábito de ler exerce uma grande força

no contexto social, político, econômico e cultural, uma nova perspectiva de vida e visão de mundo.

Colaborando com esse entendimento, KRAMER (2010):

> Aborda a leitura de mundo através da atuação do conhecimento prévio, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto, mundo, que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar partes de um texto num todo coerente.

A realidade está aí para mostrar a problemática existente na sociedade quando afirma que “o desinteresse pela leitura é um grave problema, pois a falta de informação leva à preguiça mental e conduz a humanidade ao caos social e cultural; infelizmente, nos meios acadêmicos também”. Ora, se o contingente universitário apresenta sérios problemas no que diz respeito à leitura, linguagem, etc., sendo ele considerado parte da elite pensante do país, isso nada mais é do que o reflexo de uma organização desestruturada em termos de formação de futuros leitores e incentivadores da leitura.

A leitura, tomada como problema social se relacionada com “maus” leitores, raramente é vista como leitura de prazer. Evidentemente, algumas perguntas surgem: é preciso ler? Por quê? Para quê? Muitas respostas existem, como por exemplo: – para estudar; – para instruir – se; para ser alguém na vida,

enfim, uma série de respostas que têm como consequência à ação. Ação esta que proporcione vantagens, não uma ação que resulte em prazer; uma leitura comparada à alimentação que nós saboreamos conforme nossa fome e nossa disposição momentânea, em que nós engolimos, devoramos, mastigamos.

Não podemos ser omissos, quanto à afirmação de que as diferenças de nível econômico acarretam, geralmente, diferenças de possibilidades educativas. Nesse sentido, a ação da leitura de prazer também é afetada por essa diferença, pois o acesso a instrumentos culturais e o tempo de lazer não são estimulados nem entendidos como lazer, hobby, etc., ou simplesmente ignorados como direito ou como necessidade.

A leitura amplia os conhecimentos do ser humano. É através dela ou mesmo pelo hábito de ler que o indivíduo habilita-se a exercer os conhecimentos culturalmente construídos e dessa forma escala com maior facilidade os novos degraus do ensino, e em consequência atinge também sua realização profissional. O ato de ler é função primordial da escola, e é esta que possibilita o educando a ler o mundo e a construir a sua própria história.

Se observarmos a realidade que nos cerca, não existe outro caminho senão investir na educação

para todos sem discriminação, há necessidade de que se ultrapasse a estrutura educacional atual.

Colocada como base da educação, a leitura assume seu papel político democrático ou não, dependendo do grupo social a que está submetida. Portanto se a escola pretende participar no processo democrático do país deve estimular a leitura nas séries iniciais, partindo em primeiro lugar de uma metodologia de ensino da leitura que fomente no educando o prazer de ler, desenvolvendo o senso crítico diante do que foi lido, relacionando com a realidade.

FREIRE (1980) enfatiza: A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele… de alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

A leitura constitui-se num instrumento de produção e reprodução. É esta um bem cultural onde o ser humano se constrói como sujeito de sua própria história, interagindo no seu mundo ou na sociedade em que vive; Assim a leitura propiciará a mudança almejada pela sociedade.

Partindo desse pressuposto poderemos assegurar que o nosso aluno sentirá interesse e ficará motivado à leitura.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura.

Conforme CAGLIARI (1996 p.39):

> Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se torna um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chances no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor.

Nesse artigo, os PCN's (1997, p.53) enumeram uma série de condições essenciais para desenvolver uma prática de leitura eficiente: dispor de uma boa biblioteca na escola; dispor de um acervo de

classe com livros e outros materiais de leitura; organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia; planejar as atividades diárias garantindo que as leituras tenham a mesma importância que as demais; possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras; garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando; possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola; Incentivar a leitura diária; usar textos diversificados.

Além das condições descritas, são necessárias algumas sugestões para o trabalho com os alunos que podem servir de referência de uma leitura como dever diário, para uso a leitura pode ser realizada: de forma silenciosa, individualmente; em voz alta (individual ou em grupo); pela escuta de alguém que lê.

Para um melhor desempenho na leitura, precisaria de leitores competentes com capacidade de raciocínio acerca dos textos lidos. E o que seria para nós um leitor competente?

Alguém que, por iniciativa própria, seja capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leituras de textos, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos. O cidadão transformado em leitor e usuário da escrita constrói o conhecimento com uma visão crítica da realidade, sempre descobrindo o saber para a construção de um novo mundo através da leitura.

A aprendizagem da leitura constitui uma relação simbólica entre o que se deve dizer e diz com o que se vê e lê. A leitura deve ser vista, igualmente, como um fenômeno duplo que envolve o compreender e a compreensão. É necessário fazer uma distinção entre ler e aprender a ler. Ler é estabelecer uma comunicação com textos, por meio da busca da compreensão.

A aprendizagem da leitura constitui uma tarefa permanente que se enriquece com novas habilidades na medida em que se manejam adequadamente estes textos cada vez mais complexos. Por isso, a aprendizagem da leitura não se restringe ao primeiro ano de vida escolar.

Atualmente, sabe-se que aprender a ler é um processo que se desenvolve ao longo de toda a escolaridade e de toda a vida.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1991, p.26) as crianças antes da sua entrada para a escola, já tem construções mentais sobre a leitura e a escrita e não

se limitam a receber passivamente os conhecimentos.

De acordo com as autoras, a criança que chega à escola já é um “bom” leitor do mundo. Desde muito nova começa a observar, a antecipar, a interpretar e a interagir, dando significado aos seres, objetos e situações que a rodeiam. Ela utiliza estas mesmas estratégias de busca de sentido para compreender o mundo letrado.

Ainda para as autoras, essa aprendizagem natural da leitura deve ser considerada pelo professor e incorporada as suas estratégias de ensino, com o fim de melhorar a qualidade desse processo contínuo iniciado no momento em que a criança é capaz de captar e atribuir significado as coisas do mundo. Assim, é a ação de ler o mundo em que a criança enfrenta progressivamente numerosa e variados textos.

O trabalho de leitura, na escola, tem por objetivo levar o aluno à análise e à compreensão das ideias dos autores e buscar no texto os elementos básicos e os efeitos de sentido. É importante que o leitor se envolva, se emocione e adquira uma visão dos vários materiais portadores de mensagem presentes na comunidade em que se vive.

A leitura acontece quando se produz o sentido e quanto mais informação, experiências de leituras anteriores, mais consciência na formação de

sentido terá o leitor, pois além de que se encontram nas linhas é preciso entender também as entrelinhas. Só quem lê interpreta, questiona, estabelece julgamentos do que pode e deve fazer, exercendo plenamente a sua cidadania. Só quem lê pode mudar a realidade para melhor. A leitura está basicamente relacionada ao fato de possibilitar ao ser humano o seu sucesso, e a tomada de consciência da sua importância torna-se aí essencial para que se valorize muito a leitura sendo que esta não poderá ser uma ação mecânica, pelo contrário, deverá ser cobrada, exigindo do aluno tudo que foi lido, incentivando-o sempre para que tome gosto pela mesma.

E para compreendê-la no todo, há necessidade que se aprenda a ler e se leia muito. Agindo assim o aluno não encontrará dificuldades em outras matérias, pois todas dependem da leitura. O ato de ler deve acompanhar o ser humano a vida toda. Isso é muito importante.

No entanto, a leitura escolar é uma das formas de se fazer leitura, pois dentre os alunos que não gostam de ler na sala de aula, estão aqueles que usam a leitura na vida diária, como vendedor ou lendo jornais, revistas, listas de preços, etc.

Escola deve oferecer condições para que as interações aconteçam, assim, o aluno avança na construção do conhecimento significativo através da contextualização e da interdisciplinaridade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAGLIARI, C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.

CARVALHO, M**. Alfabetizar e letrar.** Petrópolis: Ed Vozes, 2008 COSTA, Marta Morais da. **Literatura Infantil**. IESDE Brasil S.A. 2008.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. Maria Cruz Costa Magalhães. São Paulo: Cortez editora, 1985.

_____. **Alfabetização em processo.** 14. ed.Trad. Maria Cruz Costa Magalhães. São Paulo: Cortez editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982.

FORNAZIERI, Wanda Andrade da Silva. **Sala de Aula Construtivista**. Uberlândia. 1986.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ler e escrever? Linguagem e Letramento em foco**. CEFIEL/IEL/UNICAMP, Campinas, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica . **Pró Letramento, Programa de formação continuada de professores-Alfabetização e Linguagem** Brasília, 2008. Acesso em 23/08/2016. www.mec.gov.br

REVISTA NOVA ESCOLA. Edição especial: **Tudo sobre leitura**. Ed. Abril: 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2ed**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Linguagem e Escola: **uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** ; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo : ed. Parábola, 2014.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o ensino da Leitura e da Escrita**. 8 ed. São Paulo: Vozes

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem.** São Paulo: Editora Ática, 2000.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

O ENSINO DE GEOGRAFIA E O USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO (TICS)

Vanessa Cristina Wirthmann

RESUMO

Este estudo tem por objetivo compreender como o docente pode desempenhar um trabalho pedagógico significativo no ensino de Geografia em todas as etapas e modalidade da Educação Básica com o uso das tecnologias de informação enquanto recursos didáticos para a aprendizagem de conceitos geográficos. Quando se pensa em tecnologias de informação, em tecnologias digitais, não se pode negar que há uma sociedade que é mediada pelo seu uso constante, que já não vive sem o uso destas tecnologias, seja ela qual for. É inegociável pensar em viver de maneira em que elas não trazem um comportamento humano diferenciado nas relações sociais, atingindo desde o uso pessoal ao contexto escolar em todas as esferas. Por essa razão, é importante e necessário que todos os docentes que atuam nesta área, devem estar atualizados, capacitados para utilizar destes recursos dentro e fora da sala de aula, enfrentando todos os desafios existentes na educação e o uso destas tecnologias de

informação. Desta forma, o estudo indica que o docente para desempenhar um trabalho pedagógico significativo no ensino de geografia deve estar atento a estes aspectos.

Palavras-chaves: Geografia, Tecnologias de Informação, Processo Ensino-Aprendizagem

ABSTRACT

This study aims to understand how the teacher can perform a significant pedagogical work in teaching Geography in all stages and modality of Basic Education with the use of information technologies as didactic resources for the learning of geographical concepts. When we think about information technologies, digital technologies, it cannot be denied there is a society that is mediated by its constant use, that no longer lives without the use of technologies, whatever it may be. It is non- negotiable to think of living in a way that does not bring different human behavior in social relations, reaching from personal use to the school context in all spheres. For this reason, it is important and necessary that all teachers working in this area, must be updated, trained to use these resources inside and outside the classroom, facing all the challenges that exist in education and the use of these information technologies. In this way, the study indicates that the teacher to perform a significant pedagogical work in the teaching of geography and they must be aware of these aspects.

Keywords: Geography, information tecnologies, Teaching-Learning Process

INTRODUÇÃO

A Educação tem sofrido muitas mudanças e este período está sendo revolucionário e desafiador para muitos educadores. São diversas as denominações para as transformações ocorridas atualmente como: globalização, mundialização, que são também denominadas pelos estudiosos de tecnologias de informação. As tecnologias de informação tiveram um crescimento muito grande e têm sido aceleradas nos últimos anos, trazendo muitos benefícios, mas também malefícios se não usadas com sabedoria. Para a educação, a influência destas transformações é muito nítida.

Para Macedo et al (2015), nas escolas brasileiras, a inclusão das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC's no ensino vem ocorrendo, sobretudo, a partir das últimas décadas do século XX. Nesse período, vivencia-se a popularização e o barateamento das ferramentas tecnológicas que possuem função didático- pedagógica, como a televisão, aparelho DVD, projetor de slides, computador, e outras ferramentas, o que torna a aquisição mais viáveis para as escolas. Porém, conforme destaca Stümer (2011, p.5), "a maioria dessas tecnologias aguarda para ser plenamente absorvida pelo setor educacional". Isso se deve ao fato de, atualmente, nem todas as escolas possuírem

os aparatos tecnológicos e acesso livre à internet, como também professores capacitados para utilizar tais recursos em sala de aula e, assim, obterem resultados satisfatórios.

Quando se fala em escolas e educação não poderíamos deixar de mencionar sobre os profissionais, principalmente o professor, o que mais sofre neste aspecto inovador, que não pode mais apenas ter sua formação clássica, como antigamente, mas deve conviver com essa nova problemática e necessita de formações pedagógicas, cursos de capacitação, planejamento, entender estas novas concepções de recursos para um efetivo processo de ensino-aprendizagem, para que não fique ultrapassado e suas aulas monótonas, considerados como incapazes.

O professor não pode ser o transmissor do conhecimento, nem o aluno como receptor passivo. O ensinar e o aprender começam a ser subsidiados (e não substituídos) pelo uso de tecnologias, que otimizam as possibilidades de construção das situações de aprendizagem significativas.

Na concepção de Straforini (2008, apud Macedo et al, 2015) , não se deve dissociar o estudo do lugar do que acontece no mundo, sendo importante uma análise local-global, pois “o espaço apresenta-se como totalidade para todos, ou ainda, os espaços da globalização fazem parte da mesma totalidade” (STRAFORINI, 2008, p. 84). Esta

totalidade, como resultado das ações de outros períodos, retrata o que hoje verificamos no lugar, deste modo, surgem abordagens possíveis de serem compreendidas durante as aulas de Geografia.

As tecnologias de informação são poderosos recursos para todas as áreas, principalmente na Geografia, em que muito se utiliza *GPS, Google Earth*, *sites* que direcionam a população, mapas, lugares, territórios, comparações estatísticas entre países etc. A tecnologia se aproximou de nossa realidade e reinou. Assim, concepções de ensino e aprendizagem, recursos e estratégias, tempo e espaço ganharam redefinições à medida que conexões à internet possibilitaram o acesso ao mundo inteiro. Além de possibilitar uma aprendizagem vivenciada e contextualizada pelos estudantes.

DESENVOLVIMENTO

BNCC E CONCEPÇÕES DE ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Segundo a própria Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2019), é um documento de caráter normativo, e preconiza o uso de novas tecnologias, define:

> O conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham

> assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Enquanto a parte da - BNCC (2019) da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Geografia – visa estudar o ambiente em que se vive, ações humanitárias pelo mundo inteiro, propõe no Ensino Fundamental a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais voltadas para identidade, território, memória social, formação ética, consciência do Eu, do Outro, família, sociedade, justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, o combate aos preconceitos de qualquer natureza, trabalha também a temporalidade, espacialidade, ambiente, região, natureza e diversidade (de raça, religião, tradições étnicas etc.), pensamento espacial, modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder,

lucratividade, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo, que posteriormente se tornam mais complexas no Ensino Médio.

Essas aprendizagens desenvolvidas por meio das capacidades de observação, memória e abstração permitem percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos, estabelece diálogos entre indivíduos, grupos e povos, promovendo alteridade, ética, conceitos e metodologias da área. Para a BNCC (2019), as operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos.

Ainda de acordo com a BNCC (2019), é importante utilizar os termos corretos em relação ao pensamento espacial, a fim de estimular o raciocínio geográfico como: analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos

naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais.

A BNCC (2019) está organizada e dividida por temáticas com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade como: território, lugar, região, natureza e paisagem. E em articulação com as temáticas, as competências gerais da Educação Básica, as competências específicas de Geografia, devem-se destacar as principais abaixo que são do Ensino Fundamental e se estendem ao Ensino Médio:

- Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
- Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
- Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
- Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de

diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.

- Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
- Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
- Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.
- Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
- Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel

geopolítico dos Estados-nações.

- Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
- Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
- Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
- Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO APLICADAS AO ENSINO DE GEOGRAFIA

Antes de se falar em quais são as tecnologias de informação, é necessário entender brevemente o que é comunicação e o conceito de tecnologia, além de perceber que é praticamente impossível conhecer alguém que não seja adepto de pelo menos uma forma de comunicação que envolva tecnologia, posteriormente o conceito de TICS (tecnologias de

informação e comunicação) e o uso delas no processo de ensino-aprendizagem de geografia.

Para Wotton (2006, apud Macedo 2015):

> Comunicar não é produzir e distribuir informação, é remodelar o que já existe, ter sensibilidade às condições nas quais o receptor capta a mensagem. Segundo ele, não há comunicação sem a existência de indivíduos livres e iguais. Conseguir se comunicar é uma tarefa difícil, pois o maior problema é o receptor, não os meios de comunicação. Para Wotton, comunicar significa ir além das mensagens, das técnicas, criticar as ideologias que a veiculam (WOTTON, 2006, p.25., p.99).

De acordo com dicionários da Língua Portuguesa, tecnologia é o conjunto dos instrumentos, métodos e técnicas que permitem o aproveitamento prático do conhecimento científico. Embora seja simples dizer que a tecnologia proporciona avanços na humanidade, não é tão simples conceituá-la. Analisando a etimologia da palavra, verifica-se que é constituída de duas palavras gregas: "*tecnhos*" e "*logia*". Também utilizado para definir os conhecimentos que permitem fabricar objetos, modificar o meio ambiente, sempre em prol a satisfação das necessidades humanas. Enquanto a primeira palavra significa o processo de se fazer algo, a segunda significa o sistemático entendimento sobre algo, ou melhor, o conhecimento

da manipulação da natureza para finalidades humanas.

Para Kenski (2007), tecnologias são um conjunto de conhecimentos e princípios que e se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade. Ainda para o autor (2012), a tecnologia está nos diferentes lugares de nossa vida e acaba se passando por natural. A autora usa o termo tecnologia como o "conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade". Também define o bom uso das tecnologias (2012):

> As novas tecnologias de comunicação (TICs), sobretudo, a televisão e o computador, movimentaram a educação e provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, a compreensão do aluno e o conteúdo veiculado. A imagem, o som e o movimento oferecem informações mais realistas em relação ao que está sendo ensinado. Quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado (Ibidem, p. 76).

A era tecnológica surgiu como uma alternativa desta era moderna, facilitando todo processo de comunicação através da inclusão digital, com a inserção de computadores, facilitando e aperfeiçoando o acesso a informações e a realização de tarefas da vida humana, além de capacitar os próprios usuários destas tecnologias.

A TIC está presente no dia a dia de todos, em todos os ramos da indústria, da educação e da comunicação. Este requisito de evolução se dá pelas rápidas transformações tecnológicas a que está submetido o homem moderno, principalmente quando envolvemos um dos recursos mais utilizados: o computador.

Todas estas inovações fizeram com que a humanidade passasse a viver de forma nova, mais complexa, mais globalizada, fruto de uma sociedade neoliberal, com muita informação através da tecnologia, hoje a internet é a número um. A revolução da informática trouxe consigo inúmeros impactos que, por sua vez, atingiram diversas áreas sociais. A educação não escapa dessa mudança. Cada vez mais a tecnologia se faz presente na escola e no aprendizado do aluno, seja pelo uso de equipamentos tecnológicos, seja por meio de projetos envolvendo educação e tecnologia.

Masetto (2000) define as TIC's como:

> [...] o uso da informática do computador, da internet, do CD- ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para educação a distância – como chats, grupos ou listas de discussão, correio eletrônico etc. – e de outros recursos de linguagens digitais de que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz (Ibidem, p. 152).

Diante das mudanças que a sociedade passou e vem passando nos últimos anos, a educação foi umas das que mais sofreu com essas transformações. Esse paradigma clássico de comunicação se rompeu e a anexação do computador e da Internet na vida dos alunos, trouxe uma avalanche de informações que as escolas e os professores muitas vezes, não estão preparados para absorver. A adaptação das escolas ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), ainda é um desafio para alguns educadores, pois muitos não possuem domínio das ferramentas tecnológicas. O estudo e a utilização da rede mundial de computadores- a internet, tecnologia que muda radicalmente a vida de todos também vive em constantes mudanças, não sendo um produto definido e acabado, o que torna mais difícil o processo de comunicação, mas ao mesmo tempo prático e rápido, o que faz do usuário estar sempre em atualização. A utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino como a internet, produto de globalização, é cada vez mais necessária, pois torna a aula mais atrativa, proporcionando aos alunos uma forma diferenciada de ensino. Para que isso se concretize de maneira que todos os envolvidos se sintam beneficiados, a questão das TIC deve estar bem consolidada. A forma de ensinar e aprender podem ser beneficiados por essas tecnologias, como por exemplo, a Internet, que traz uma diversidade de informações, mídias e softwares, que auxiliam nessa aprendizagem.

As TIC´s possibilitam a adequação do contexto e as situações do processo de aprendizagem às diversidades em sala de aula. As tecnologias fornecem recursos didáticos adequados às diferenças e necessidades de cada aluno. As possibilidades

constatadas no uso das TIC´s são variadas, oportunizando que o professor apresente de forma diferenciada as informações. Por meio das TIC´s, disponibilizamos da informação quando precisamos, de acordo com nosso interesse. O termo TIC é a junção da tecnologia ou Informática com a tecnologia da comunicação, a Internet é um ensinamento claro disso. As TIC quando são utilizadas, melhoraram o processo de ensino, pois criam ambientes virtuais de aprendizagem, colaborando com o aluno na assimilação dos conteúdos. O computador e a Internet atraem a atenção dos alunos desenvolvendo neles, habilidades para captar a informação. Essa informação manifesta-se de forma cada vez mais interativa e cada vez mais depressa, que os envolvidos no processo de ensino, muitas vezes, não conseguem assimilar. (OLIVEIRA, 2015)

Segundo Castells (2003, p. 69): o que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo cumulativo entre a inovação e seu uso [...] e as novas tecnologias de informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Pode-se dizer que sistema de comunicação e interatividade continuará crescendo alterando a cultura da humanidade, transformando rapidamente a sociedade atual, e o

professor precisa estar atualizado neste movimento.

Neste sentido, compreende-se o ensino nas escolas com o uso de tecnologias de informação, a incorporação destes instrumentos como recurso para que garantam mais eficácia e maior variedade de estratégias e recursos no processo de ensino, tornando as aulas mais dinâmicas e fazendo com que os alunos se interessem mais por elas.

Para o ensino de Geografia, é possível trabalhar teoria e prática com o uso destes recursos, dando conceitos na prática do cotidiano nas aulas, contextualizando a vivência destes estudantes. Exemplos disso são o uso de sites, mapas, paisagens disponíveis na internet. O professor como mediador deve fazer a seleção das tecnologias mais adequadas para a aprendizagem dos conteúdos, o planejamento e avaliações de atividades.

De acordo com Cândido *et al* (2014, apud Macedo et al 2015), as tecnologias, principalmente, tecnologias móveis (celulares, tabletes, *smartphones*...) são usadas continuamente pelos estudantes contemporâneos que, através do acesso à internet se conectam com pessoas nos mais diversos lugares do mundo e em tempo real, no entanto, destacam que o grande desafio do professor de Geografia é direcionar o uso adequado dessas tecnologias nas aulas, produzindo um ensino de qualidade. Ainda de acordo com Cândido *et al* “A Geografia por ser uma ciência dinâmica, dispõe de

uma variedade de conteúdos que podem ser trabalhados com diversos recursos didáticos, obtendo resultados ainda mais eficazes no ensino e aprendizagem", quando utilizadas com diferentes recursos como jogos, fotografias, televisão, e outros meios digitais.

Sacramento e Munhoz (2009, apud Macedo et al 2015) revelam que, na Geografia escolar, a utilização do computador e outros meios digitais para mediar o ensino podem criar novas formas de ensinar e aprender, ao propor ambientes diferenciados, nos quais educadores e educandos podem simular eventos, criar situações problemas, tornando mais concreto e próximo do real, conceitos abstratos e sem significado para os alunos. Compreende-se, desse modo, a importância que as tecnologias da informação e comunicação podem desempenhar na aprendizagem da Geografia. Assim, é importante buscar a incorporação dessas tecnologias nas aulas, no entanto, se faz necessário refletir sobre a maneira como elas serão empregadas para não incorrer na ineficácia dos objetivos delineados no planejamento das atividades.

EXEMPLOS DE TICS QUE PODEM SER USADAS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

As características mais conhecidas das TIC´s são: a agilidade, a horizontalidade e a possível manipulação do conteúdo da comunicação e

informação mediante as redes. Os autores resumem os principais tipos tecnológicos utilizados, apresentando uma breve descrição por função e a categoria de tecnologia que estão inseridos, conforme quatro pressupostos, segundo Kenski (2012): Conectividade, convergência, conteúdo e capacidade. Alguns exemplos mais antigos de TICs, mas que ainda têm sua finalidade e complementam os mais novos:

- Computadores pessoais (PCs, personal computers);
- Câmeras de vídeo e foto para computador ou Webcams;
- Gravação doméstica de CDs e DVDs;
- Suportes para guardar e portar dados como discos rígidos ou hds, cartões de memória, pendrives, zipdrives, entre outros;
- Telemóveis ou celulares com aplicativos adequados para pesquisas;
- Tv por Assinatura, TV a cabo, TV por antena parabólica, TV por parabólica, TV digital;
- Correio eletrônico (e-mail) e as Listas de discussão (mailing lists);
- Internet, a World Wide Web, websites e home pages, quadros de discussão (mensage boards);

- Streaming, podcast, wikipedia entre outros;
- Tecnologias digitais de captação e tratamento de imagens e sons (Vimeo, Youtube, last Fm);
- Captura eletrônica ou digitalização de imagens por meio de scaners;
- A fotografia, cinema, vídeo e som digital (TV e rádio digital);
- Tecnologias de acesso remoto: Wi-Fi, Bluetooth, RFID.
- LanSchool, Wiki, redes sociais.

As tecnologias da web 2.0 se ramificaram entre os usuários nos últimos anos. Redes sociais como o Facebook, Linkedin, Instagram etc. têm atraído milhões de usuários para usos pessoal, pedagógico, financeiro, entre outros. Com o avanço das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC´s) e da Educação a Distância (EaD), os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) adquiriram uma posição de destaque como ferramentas potencializadoras do processo de aprendizagem.

Existem outros tipos de TIC´s indispensáveis a educação como e-learning (eletronic learning, ou todo meio eletrônico que serve como instrumento de aprendizagem), b-learning (Blended Learning, ou aprendizagem mista, o que mistura o sistema

presencial com a abordagem a distância), m-learning (termo que vem do mobile learning, ou todos equipamentos portáteis, celulares, tablets, entre outros dispositivos), ambiente pessoal de aprendizagem (APA), MOOCs (origem Massive Open Online Courses, ou cursos online abertos em massa), bem utilizadas em cursos de EaD, entre tantos outros que se proliferam. Mas com este avanço das tecnologias, a educação não sai ilesa e o Brasil vem se adaptando a tudo isso.

Os recursos utilizados são os mais diversos, como escrito anteriormente, eles se complementam e se renovam. Neste estudo estão apenas algumas possibilidades de uso, não sendo esgotados. Embora haja um desgaste físico por muitas vezes não haver espaço com todo o material que precisa, levando de um lugar para o outro, psicológico, pois precisa pensar, se envolver e planejar, levando em consideração planos e estratégias e até mesmo financeiro, pois muitas vezes não há os recursos, e o professor disponibiliza de recursos próprios. Em pensar no uso de alguns recursos nas escolas públicas devido à falta de planejamento, de verbas e todo um montante que todos que trabalham na educação sabem, é possível ajustar e tentar utilizar destes recursos cabíveis e mostrar para o estudante que é válido esse empenho.

Algumas possibilidades e exemplos de atividades abaixo demonstram a possibilidade do uso

das tecnologias em sala de aula, mas que não devem ser consideradas como receitas ou manuais prontos e acabados. São recursos e propostas pedagógicas que tiveram o objetivo alcançado ao final da sequência aplicada nas escolas.

- Pesquisas em geral: o uso da internet;
- Para trabalhar conceito cartográfico, podem ser utilizados: mapas, plantas, o *software Google Earth*, Google Maps, *sites* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE; jogos criados pelos próprios estudantes;
- Para países, capitais, cidades e bandeiras: utilização de sites que mostram o formato, cores das bandeiras e outros dados históricos etc.
- Elaboração de slides com dados pesquisados, em comparação com vídeos sobre um determinado assunto;
- Utilização de músicas sobre lugares, territórios e pesquisas sobre.
- Uso de reportagens verdadeiras x fake news.

É preciso compreender que a ferramenta tecnológica não é ponto principal, nem o mais importante no processo de ensino e aprendizagem, mas um dispositivo que proporcionaliza a mediação entre educador, educando e saberes , assim é

essencial que se supere o velho modelo pedagógico e é preciso ir além de incorporar o novo (tecnologia) ao velho.

A inserção dessas novas Tecnologias de Informação na escola, que se torna um ambiente mais chamativo, tem promovido novos rumos ao ensino e aprendizagem, animando o desenvolvimento do pensamento crítico criativo e a aprendizagem cooperativa, centrando-se nas diferenças do indivíduo e na capacitação do aluno para torná-lo um usuário independentemente da informação e meios de comunicação eletrônica. Uma vez que a realização de atividades interativas acontece, o estudante passa a desafiar regras, faz descobrir novos padrões de relações, improvisa entre outras competências desenvolvidas.

Porém Gesser (2012, apud Lobo; Maia 2015) observa alguns limites na integração das TICs na educação, tais como: dificuldade para mudar os modelos curriculares atuais nas unidades escolares; vários profissionais da educação ainda são resistentes ao uso da tecnologia; a falta de conhecimento tecnológico por parte de professores e alunos; facilidade de dispersão dos alunos em frente às tecnologias usadas; falta de apoio financeiro nas redes de ensino. Enquanto Moran (2005, apud Lobo; Maia 2015) também faz algumas observações sobre os problemas na integração das TICs a educação. Em alguns aspectos concorda com Gesser, porém, em

alguns pontos diverge conforme baixo:

- Alunos estão prontos para o uso das tecnologias, professores, em geral, não. Os professores que não dominam as novas tecnologias, tentam segurar o máximo que podem, fazendo pequenas concessões, sem mudar o essencial. Com isso mantêm uma estrutura repressiva, controladora e repetidora. Os professores sabem que precisam mudar, mas não sabe como.

- As redes de ensino exigem mudanças dos professores sem dar-lhes condições para que eles as efetuem. Existe investimento em tecnologias, porém, com a falta de preparo dos professores, os administradores se frustram ao ver que tanto esforço e dinheiro empatados não se traduzem em mudanças significativas nas aulas e nas atitudes do corpo docente.

- A maior parte dos cursos presenciais e on-line continua focada no conteúdo, focada na informação, no professor, no aluno individualmente e na interação com o professor/tutor. Convém que os cursos hoje – principalmente os de formação – sejam focados na construção do conhecimento e na interação; no equilíbrio entre o individual e o grupal, entre conteúdo e interação (aprendizagem cooperativa), um conteúdo em parte preparado e em parte construído ao longo do curso.

Vários pontos devem ser levados em conta quando se procura responder à questão: o uso das TIC´s utilizadas para acelerar o desenvolvimento em direção à meta de “educação a todos e ao longo da vida; alcançar equilíbrio no ensino e aprendizagem a partir de instrumentos pedagógicos como as TICs; a formação para cidadania e o uso das TIC´s. As TIC´s, como qualquer ferramenta, devem ser usadas e

adaptadas para servir a fins educacionais e outros fins; questões éticas e legais, ligadas ao tratamento da educação como uma mercadoria, à globalização da educação face à diversidade cultural. Porém o Brasil precisa melhorar as competências do professor em utilizar as tecnologias de comunicação e informação na educação. A forma como o sistema educacional incorpora as TIC´s afetam diretamente a diminuição da exclusão digital existente no país. Não se pode mais pensar de forma arcaica, distanciada da realidade e deve se levar a repensar o fazer pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade tecnológica em que vivemos hoje exige um novo perfil de educador que seja: comprometido, estudioso, competente, crítico, aberto à mudanças, exigente e interativo que aprenda com o aluno, que esteja aberta a riqueza de explicações e que seja de forma a ultrapassar o tradicional da organização curricular, oferecendo condições para o trabalho coletivo e interdisciplinar novo espaço tecnológico.

O ensino sofreu muitas mudanças e o professor, nesta nova sociedade, parceiro, interlocutor, orientador do educando deve buscar novos caminhos que subsidiem as aprendizagens, neste caso de Geografia. Ele e o aluno estudam, pesquisam, debatem, discutem, constroem e chegam a produzir conhecimento, desenvolver habilidades e

atitudes.

Utilizar novas estratégias e recursos como abordagem dos conteúdos e conceitos geográficos constitui-se de extrema importância para construir um ensino de qualidade e que valorize os aspectos da vida cotidiana, mesmo com todas as dificuldades existentes. Porém com o uso das tecnologias para a sala de aula podem ser promovidos a inclusão social destes estudantes, assim como a especialização dos saberes; a colaboração transdisciplinar e interdisciplinar; saberes a partir da comunicação e interações com um mundo, no qual não há limitações geográficas, culturais e a troca de conhecimentos e experiências, acesso à informação e a consideração do conhecimento como um valor precioso.

A escola é um ambiente privilegiado de interação social, que deve estar integrado aos espaços de conhecimento incorporado aos recursos tecnológicos e a comunicação.

Enfim, se espera do professor no século XXI que seja sujeito atualizado nas tecnologias para manejar os instrumentos que a cultura indica nos modos de viver e de pensar civilizadamente nos novos tempos. É bem notável a mudança na forma de pensar dos professores, mas ainda encontramos aqueles que são resistentes, inseguros e que não acreditam nos benefícios que a tecnologia proporciona. Inúmeros estudos comprovam seus benefícios, suas vantagens, de modo que não existe

razão para não aplicar os recursos tecnológicos em sala de aula. Para isso, ainda são necessários muitos estudos, discussões e muitas pesquisas em novas tecnologias da informação, interações, aprendizagem cooperativa, que oriente a formação de professores no seu desenvolvimento e ofereça alguns parâmetros como material de apoio ou recurso para a tarefa docente nesta perspectiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF. 2018. Disponível em:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_si te_110518.pdf Acesso em: 16. out. 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 7. ed. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

KENSKI, Vani. Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 3.ed. São Paulo: Papirus, 2007.

KENSKI, V. M. **Prática Pedagógica – Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LOBO, Alex Sander Miranda. MAIA, Luiz Cláudio Gomes. **O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior.** Caderno de Geografia, v.25, n.44, 2015.

MACEDO, Helenize Carlos de.; SILVA, Robson de Oliveira. MELO, Josandra Araújo Barreto de Melo. Oficina Pedagógica: uso de geotecnologias no ensino de Geografia e as transformações na sociedade e reflexos na

escola. **Revista de Geografia de Londrina**, v. 21, n. 2, p.139-152, maio/ago. 2012.

MACEDO, Helenize Carlos de. Silva, Robson de Oliveira. Melo, Josandra Araújo Barreto de. **O uso das tic's na aprendizagem de conceitos cartográficos e geográficos no ensino fundamental.** Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 6, n. 10, p. 88-105, jan./jun. 2015. Disponível em: http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/. Acessado em 02 de nov. 2020.

MASETTO, Marcos T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

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

OLIVEIRA, C. Pedrosa, M. S. **Tic's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno**. 2010. Disponível em: file:///C:/Users/DARIOPCPS/Downloads/11019-39666-1-PB.pdf. Acessado em: 20 out. /2020.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

CENTRO HISTÓRICO DE SÃO PAULO: MARGINALIZAÇÃO DA PERIFERIA EM BENEFÍCIO DE UMA CIDADE BURGUESA

Wagna Maria Pereira

RESUMO

O presente artigo pretende analisar os fatores históricos e geopolíticos, tanto quanto as relações de poder que promovem discursos que marginalizam o centro de São Paulo. Objetiva-se discorrer acerca das abordagens das periferias urbanas no processo histórico de metropolização de São Paulo, argumentando pressupostos da divisão intraurbana por meio de ideias da marginalização e exclusão social. Problematizamos a distribuição espacial e econômica entre centro e periferia urbana, por meio das categorias que abordam as lutas de classes em detrimento de uma hegemonia de capital industrial. Especificamente objetiva-se compreender como as relações de poder influem negativamente na história e nos perfis socioeconômicos da região central de São Paulo. Como aporte teórico, buscamos aprofundar em teses de autores que, por meio de diferentes abordagens teceram uma crítica à forma agressiva de expansão dos centros urbanos e do processo de acumulação de capital pela burguesia

em detrimento de uma grande periferia marginalizada. Neste ensaio, observou-se que o conflito entre os diferentes grupos sociais na disputa territorial era uma característica que sempre esteve presente ao longo das décadas, interferindo nas formas de mediar e resolver conflitos, interferindo na dimensão demográfica, à medida que a democracia deve ser entendida como um trabalho contínuo e permanente sobre os conflitos existentes. O texto busca, com isto, apresentar elementos para a construção de uma perspectiva teórico-analítica, almejando colaborar para o tratamento das desigualdades socioeconômicas e um caminho possível para pensar as relações entre centro-periferia na metrópole paulista.

Palavras- Chave: Centro histórico de São Paulo; Marginalização das Periferias; Processo de Urbanização; Capitalismo; Exclusão Social.

ABSTRACT

This article aims to analyze the historical and geopolitical factor, as well as the power relations that promote discourses that marginalize the center of São Paulo. The objective is to discuss the approaches of urban peripheries in the historical process of metropolization in São Paulo, arguing the assumptions of intra-urban Division through ideas of marginalization and social exclusion. We problematize the spatial and economic distribution between the center and the urban periphery, through

the categories that address class struggles at the expense of a hegemony of industrial capital. Specifically, the objective is to understand how power relations negatively influence the history and socioeconomic profiles of the central region of São Paulo. As a theoretical contribution, we seek to deepen the theses of authors who, through different approaches, criticized the aggressive form of expansion of urban centers and the process of capital accumulation by the bourgeoisie to the detriment of a large marginalized periphery. In this essay, it was observed that the conflict between different social groups in the territorial dispute was a characteristic that has Always been present over the decades, interfering in the ways of mediating and resolving conflicts, in the demographic dimension, as democracy must be understood as a continuous and permanent work on existing conflicts. The text seeks, with this, to present elements for the construction of a theoretical-analytical perspective, aiming to collaborate for the treatment of socioeconomic inequalities and a possible way to think the relations between center-periphery in the metropolis of São Paulo.

Keywords: Historic center of São Paulo; Marginalization of the peripheries; Urbanization Process; Capitalism; Social exclusion.

INTRODUÇÃO

Ir ao centro de São Paulo constitui, para inúmeros paulistanos e turistas, a oportunidade de vivenciar um processo histórico. Este patrimônio caracteriza-se por edificações que foram preservadas no sentido de deixar um legado para o futuro, com diferentes modalidades arquitetônicas.

Perpassados inúmeros projetos de reforma urbana, a estrutura da cidade colonial teve suas ruas alargadas, o que nos dois últimos séculos, comprometeu a permanência da diversidade arquitetônica e sua relação harmônica com os logradouros públicos. O patrimônio arquitetônico foi gestado de forma centralizadora e sem participação popular, levando em consideração a inspiração do modelo urbanista europeu, inviabilizando a decorrência de ruas estreitas e sinuosas, optando do transporte público para o transporte de veículos particulares. A demanda por abertura e alargamento de ruas e avenidas para o tráfego acentuou o processo de desapropriação e demolição de imóveis, desconsiderando-se aspectos familiares e sociológicos.

O centro de São Paulo caracteriza-se pela diversidade cultural de áreas com alta concentração de etnias, no caso de bairros que apresentam grande índice de imigrantes italianos, orientais, judaicos e árabes; atualmente sendo influenciados por imigrantes de diversas partes do Brasil, tais como

nordestinos, nortistas e mineiros, contribuindo para a transformação social e arquitetônica de nossa cidade.

Ao longo do tempo, a modernização da sociedade brasileira, assim como a urbanização do centro de São Paulo, tem constituído um meio para o progresso, mas concomitantemente vem enfrentado questões quanto a exclusão social, a marginalização e a periferias em seu entorno.

Isto nos levou a analisar os fatores históricos e geopolíticos, tanto quanto as relações de poder que promovem discursos que marginalizam o centro de São Paulo, no que resultou na construção da unidade de análise denominada centro e periferia da economia capitalista local. Traçando um parecer, essa estrutura de análise é pautada na existência de um centro economicamente rico e uma periferia pobre, representando a percepção ideal e o reconhecimento teórico da existência de uma concentração centralizada na produção social. Para isto, tem-se a contribuição de autores de escolas de pensamento econômico que propuseram a analisar os efeitos do desenvolvimento das relações burguesas de produção em detrimento do conceito de periferia.

O presente artigo tem como um dos principais objetivos, debater conceitos de Centro e Periferia, por meio da crítica de valores modernos, observando as relações de poder que definem o sistema capitalista, para isto, seguiremos uma linha de análise histórica

dos processos de formação da cidade de São Paulo, reconhecendo suas especificidades e elementos geopolíticos. A análise histórica debaterá os temas referentes a colonialidade e identificação de procedimentos e relações de poder que ainda infringem o perfil da região.

Desde 1996, a mídia apresenta dados e reportagens a respeito de ações de grupos sociais organizados em movimentos de luta por moradia e a marginalização, nos quais muitas vezes, leva a ocupação de imóveis vazios na área central de São Paulo. Em média, mil seiscentos e oitenta pessoas vivem em situação de risco, na região denominada de Cracolândia, composta em sua maioria de indivíduos dependentes químicos, comércio e tráfico de drogas, dentre eles o crack, que costuma ocupar determinada área no centro da cidade de São Paulo.

De uma forma a alavancar os processos democráticos em detrimento da marginalização, busca-se no primeiro capítulo, abordar sobre os aspectos históricos, geográficos e geopolíticos da Cidade de São Paulo, traçando perspectivas do centro cultural. No segundo capítulo, iremos abordar a configuração do espaço público do centro de São Paulo e as questões relacionadas ao poder econômico e a marginalização dos grandes centros, em detrimento de uma face burguesa.

Busca-se assim, colaborar com aspectos da construção socioeconômica, com o tratamento das

desigualdades presentes no grande centro de São Paulo, assim como apresentar caminhos possíveis para estruturar as relações centro-periferia na metrópole paulista.

PROCESSO HISTÓRICO DO CENTRO DE SÃO PAULO

O centro histórico de São Paulo conta com uma população estimada de dez milhões de moradores, um patrimônio cuja característica é, sobretudo, constituída por edificações que foram preservadas em suas diferentes modalidades arquitetônicas.

O Brasil, assim como os demais países da América, apresentou um grande processo de urbanização, singularmente na segunda metade do século XX. No ano de 1940, a população que vivia nos centros urbanos era de 26,3% do total. No ano 2000, este número passou para 81,2%. Em números, a população que vivia nas cidades na década de 40 era de 18,8 milhões de pessoas, saltando para 138 milhões no ano 2000. Em sessenta anos, os assentamentos urbanos tiveram que ser ampliados de forma a sustentar mais 125 milhões de pessoas. Apenas na última década do século XX, o número de pessoas em cidades brasileiras passou para 22.718.968 pessoas.

Com isto, houve um movimento de construção urbana necessário para assentar residências, assim como tentar garantir as satisfações de trabalho,

transporte, saúde, energia, água e insumos básicos desta população. Mesmo que o crescimento urbano não tenha sanado satisfatoriamente todas as necessidades, houve a ocupação territorial, e bem ou mal, foram geradas condições de vida neste espaço.

O Brasil perpassa o século XIX com aproximadamente 10% da população nas cidades, apresentando cidades de grande porte desde o período colonial, mas é apenas a partir da transição do século XIX para o século XX que o processo de urbanização da sociedade começa realmente a acontecer, impulsionado pela Proclamação da República e pela indústria, referente à atividades ligadas à cafeicultura e ao mercado interno.

As reformas urbanas realizadas entre o fim do século XIX e início do século XX, estabeleceram as bases para um urbanismo periférico. Eram realizadas obras de saneamento, paisagismo, mercado imobiliário, enquanto a população excluída deste processo via-se marginalizada, contribuindo para a segregação territorial.

Até 1930, a economia era pautada no setor agrário, quando ocorre a denominada revolução burguesa no Brasil, o estado passou a investir em infraestrutura para desenvolvimento industrial objetivando a substituição de importações. A hegemonia política é substituída peça burguesia industrial, marcando o progresso de urbanização.

A industrialização que ocorreu a partir de 1930, constituiu um caminho de avanço de forças e fortalecimento de mercado interno, assalariamento e modernização da sociedade. Em 1950, o processo de industrialização entra em nova etapa, o país passou a produzir bens duráveis e bens de produção, constituindo de uma mudança significativa na vida de consumidores, nos produtos a serem consumidos e na habitação das cidades.

Neste cenário, tem-se a inserção dos equipamentos modernos e eletrônicos, a produção do automóvel, alterando drasticamente o modo de vida, os valores e a cultura local. O caráter da industrialização gerou um perfil social consumista, programada no desperdício e substituição de produtos.

Entre 1940 a 1980 o Produto Interno Bruto (PIB) do país cresceu à valores superiores a 7% ao ano, no qual a riqueza gerada se manteve muito concentrada em uma classe social, e também possibilitou o êxodo dos campos para as grandes cidades. A partir de 1964, com a integração do Sistema Financeiro de Habitação, temos uma estrutura política destinada à criação vertical de moradias, promovida por edifícios. A introdução do apartamento como moradia tem início na década de 1940, alterando não apenas a imagem das cidades, mas também a produção econômica.

O financiamento imobiliário, por sua vez, não garantiu ou democratizou o acesso à terra por meio

da instituição da função social da propriedade. O mercado, por sua vez, exerceu prioridade às classes médias e altas, o mercado não se abriu para a maior parte da população que almejava moradia nas cidades.

A partir da década de 1970, cria-se uma nova classe média urbana, mantendo um grande contingente de pessoas sem acesso à direitos básicos de moradia, previdência social e saneamento. A recessão dos anos 1980 e 1990 contribuiu para o forte impacto social e ambiental, ampliando a desigualdade social. Nessas décadas, houve uma crescente concentração da pobreza dentro dos centros, marcado com a violência urbana.

Houve, então, o crescimento de problemas relacionados ao meio ambiente, tais como: enchentes, desmoronamentos, poluição dos recursos hídricos, desmatamento, poluição atmosférica, congestionamento habitacional, epidemias, violência. Com o crescimento urbano, tem-se também o aumento da exclusão social, no qual boa parte da população segregada passou a construir suas casas em áreas irregulares, invadidas ou de alto risco.

Dentre os anos de 1980 e 1996, São Paulo permaneceu em primeiro lugar no ranking das cidades com maior população urbana, apresentando 16.667 milhões de habitantes, apresentando uma taxa percentual de crescimento de 1,89% ao ano.

Faz-se necessário considerar que, durante este período, as periferias das metrópoles cresceram mais do que os núcleos centrais, o que implica no aumento significativo de regiões pobres. Das regiões metropolitanas, os municípios centrais cresceram em torno de 3%, dentre 1991 e 1996, no entanto os municípios periféricos cresceram 14,7%, sendo São Paulo o crescimento periférico de 16,3%.

Quanto aos índices de violência na cidade de São Paulo, é necessário desvinculá-la da pobreza, mas ela está diretamente ligada ao aumento da desigualdade e do desemprego. Podemos estabelecer relações entre a violência, o espaço metropolitano ilegal e a exclusão social. As áreas com predominância de maior violência são aquelas em que há níveis baixos de renda e escolaridade, maior proporção de negros entre moradores, maior desemprego, maior número de moradores nas favelas e periferias, piores condições urbanísticas e de moradia.

De acordo com pesquisas realizadas pela Companhia Metropolitana de Transporte de São Paulo, das décadas de 1990, a maior parte da população que realiza viagens com transporte relacionado com a renda, os bairros de pior mobilidade são os dos moradores de baixa renda, situados nas periferias, distantes dos grandes centros. Nos bairros em que há boa qualidade urbana e de vida, há menos viagens a pé ou por transporte

público, do que nos bairros que não apresentam estas vantagens.

O que se tem na cidade de São Paulo, além das características da diminuição do crescimento demográfico e da taxa de natalidade, parte de uma grande construção de bairros e municípios, parte estando fora das leis de urbanização, sem a participação dos governos, com pouco ou nenhum recurso financeiro e técnico.

Com base nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão responsável pelo censo populacional, aponta dados consideráveis sobre a estruturação de favelas. Em tese, há dificuldade de se estimar exatamente o número existente de favelas e loteamentos de terra, por questão metodológica ou pelo crescimento constante. Os resultados iniciais apontam que, entre os anos de 1991 e 2000, o número de favelas teria crescido 22% em todo o território nacional. Apenas em São Paulo, que apresentava o número de 585 favelas em 1991, passou a registrar 612 no ano de 2000. Entre os dados registrados 22% da população em São Paulo moram em favelas, apontando um aumento superior a 7% ao ano.

De todos os aspectos decorrentes do processo de urbanização, o acesso ao saneamento básico constitui um dado preocupante. Durante as décadas de 1980 e 1990 houve uma diminuição nos investimentos em saneamento, não atingindo as

metas de atendimento populacional com rede de esgoto e água tratada. No final da década de 90, 55% das residências do país não tinham acesso à água potável, dos quais 11,4% eram localizados em centros urbanos. Apenas 15% do esgoto produzido nos domicílios recebiam tratamento de esgoto e saneamento básico, porcentagem abaixo do esperado para uma qualidade de vida adequada.

O subproduto dessas ocorrências precárias verifica-se no mercado de trabalho e da forma como a industrialização foi processada nas grandes cidades. Apesar de o processo de urbanização ter se dado no século XX, ele conserva raízes da sociedade patrimonialista do Brasil pré-republicano. A cidade é o espelho do trabalho, da abolição da escravatura e do surgimento do trabalho livre. Estas características marcam decisivamente a constituição das cidades.

A partir disso, o processo de desvalorização da área central de São Paulo se deu por meio de um conjunto de fatores, nos quais surgiram de modo concomitante e generalizado, impulsionado por processos de produção contínua da cidade, despertando outros interesses e funções. Segundo Henri Lefebvre (1991), a produção da metrópole realiza simultaneamente a concentração de pessoas, coisas, atividades, riquezas, objetivos, lucros; ao meio de uma explosão periférica, de subúrbios, cidades satélites, de modo que quanto mais se

concentra meios de vida, mais desigual torna-se o acesso à essas concentrações.

É a partir de 1970 e início de 1980 que a área central de São Paulo experimentou um intenso processo de degradação e desvalorização. Seguindo o padrão de crescimento da metrópole, os espaços públicos se converteram em lugares de marginalização, prostituição, tráfico de drogas, dos quais se dispersaram pelo território urbano da região. Os espaços públicos da região central passaram a ser associados diretamente a práticas marginais, as ruas e seus arredores passaram a ser evitados por grande parcela da população.

Segundo Pissardo (2013), a representação do centro e da região da Rua Augusta, passa a ser caracterizada por um universo de submundo e ilegalidade, advindos da crise econômica durante as décadas de 1980 e 1990.

No capítulo a seguir, iremos abordar a configuração do espaço público do centro de São Paulo, as disputas territoriais, conflitos existentes entre centro e periferia e as propostas políticas de revitalização dos centros urbanos.

A CONFIGURAÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO DO CENTRO DE SÃO PAULO E AS DISPUTAS EM TORNO DA MARGINALIZAÇÃO

Primeiramente, iremos analisar as perspectivas dos espaços entre centro e periferia, destacando

pontos geográficos e bases estatísticas, abordando com criticidade esta dicotomia.

De acordo com o dicionário Aurélio, o Centro da cidade é determinado como a parte mais ativa, no qual ficam localizados os setores comerciais e financeiros, desenvolvendo atividades com o objetivo determinado. Em contrapartida, o conceito de periferia, pode encontrar o seguinte significado: de uma cidade é a região mais afastada do centro urbano. Considerando estas definições aplicadas ao cenário urbano, serve como parâmetro para definir centros desenvolvidos de regiões subdesenvolvidas.

Estas diferenciações entre centro e periferia abordam perspectivas que conseguem observar as relações de poder históricas, políticas e diplomáticas específicas que definem o centro e a periferia. Pode-se dizer que o centro é visto como algo historicamente produzido, resultante da ação de um longo tempo, de inúmeros personagens, que a partir de ações conjuntas e individuais formaram os centros da cidade. A ideia de periferia, com os prejuízos das ações destes atores para sua formação, ou mesmo por deixar de lado, da marginalização de ações.

A partir dos anos 1970, a sociologia tem analisado a pobreza urbana. Espaços urbanos ocupados por esta camada social foram caracterizados de periferias, espaços homogêneos localizados nas extremidades da área metropolitana e praticamente esquecidos pelas políticas estatais.

Os espaços da periferia são constituídos, em sua grande parte, de loteamentos irregulares ou o uso ilegal de terrenos, sem o cumprimento das exigências municipais.

Em uma concepção concêntrica dos aspectos econômicos, a produção e as atividades partem do centro em direção às periferias de São Paulo. De outro modo, seria possível argumentar que a forma urbana é entendida como uma dualidade, no qual contrasta o centro rico e as periferias longínquas, muito pobres e com os piores serviços públicos.

Porém esta homogeneidade das periferias tem dado lugar às ocupações de terra, com o processo de disseminação da pobreza por toda a cidade, com o desenvolvimento de favelas, por invasões de porções de terras ocupadas pela urbanização, tais como pequenos espaços entre pontes, margens de rios e linhas férreas.

A partir das décadas de 1980 e 1990 houve um fator de mudança gerado pelo Estado, que se tornou cada vez mais presente nas periferias, aumentando significativamente os vários indicadores sociais, relacionados ao acesso de serviços públicos, podendo ser explicado pela pressão dos movimentos sociais acerca da mobilização política.

Com relação aos indicadores sanitários, houve uma universalização significativa no ano 2000, do fornecimento de água e coleta de lixo. No entanto, o

mesmo não se aplica à rede de esgoto. Os movimentos sociais e políticas públicas realizaram importantes transformações nas periferias, porém estes serviços não foram suficientes para elevar as condições de vida da população das periferias em detrimento dos que habitam os grandes centros. Na grande maioria dos casos, as obras realizadas nas periferias são de baixa qualidade e tendem a se deteriorarem, pois segundo Marques (2001), a lógica da infraestrutura urbana não é respeitada.

Entre inúmeros fatores, esses recursos contribuíram para a diferenciação dos grupos sociais no espaço urbano, fazendo das diferenças um dado cada vez mais presente nas periferias. Com relação à São Paulo, a pobreza urbana não é apenas uma questão de números, mas de concentração espacial e social, englobando desigualdades e separações de espaços.

Este problema não é novo e também engloba cidades internacionais, tais como Nova York. Estas referências são marcadas por um sistema de segregação e pobreza urbana, gerando novas formas de protesto a respeito das desigualdades, da falta de equidade na distribuição de benefícios. Na segregação das cidades brasileiras a pobreza tende a ser altamente concentrada em termos espaciais, no entanto há desigualdades e injustiças na distribuição da renda e dos serviços públicos do que necessária a separação em grupos sociais.

No entanto, segundo Santos e Bronstein (1978), parece difícil combater a pobreza por meio de políticas públicas no Brasil, no qual a pobreza é acumulada e estão mesclados com vários aspectos de reprodução social.

As desigualdades e as segregações presentes geram um cumulativo de riscos sociais e ambientais, no qual pode acarretar o risco de enchentes, deslizamentos de terra, um ambiente intensamente poluído e serviços sociais ineficazes. A causa da presença de populações pobres nas periferias é objeto de estudo dentro de um padrão de urbanização.

Dentre os parâmetros que influenciam na disposição dos grandes centros urbanos, pode-se elencar: o mercado de trabalho e a estrutura social; a dinâmica do mercado imobiliário e da produção de moradias e as políticas estatais. A segregação urbana é uma consequência do mercado de trabalho. De acordo com Valladares e Coelho (1987), o problema de integração na sociedade industrial moderna é um traço da economia capitalista dos países em desenvolvimento.

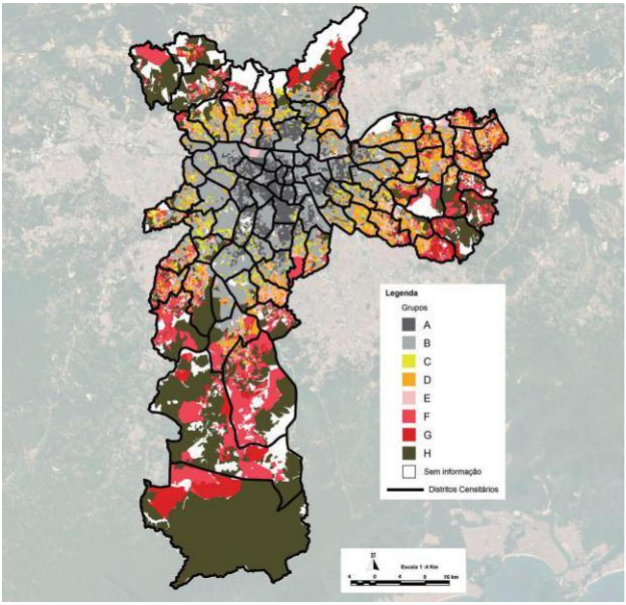
A dinâmica do mercado imobiliário e de produção de moradias enfatizam as incorporações e suas estratégias, sendo a estrutura urbana explicada por estes agentes, detentores do poder de controle sobre as localizações, ocupações de terra e dos lucros das propriedades. O mercado imobiliário torna-

se responsável por alocar grupos sociais e atividades econômicas, promovendo a segregação dos mais pobres em relação com o uso da terra.

Em se tratando de políticas estatais, focaliza o poder regulador do Estado sobre os territórios. O Estado pode interferir nos privilégios e excluir parte significativa da cidade dos benefícios da urbanização, por meio da legislação a respeito da construção civil e ocupação de espaços.

Dos problemas referentes a análise e ao estudo das desigualdades sociais está na mensuração da pobreza e das periferias ao entorno dos grandes centros urbanos. Em um contingente populacional de 44.035.304 habitantes no Estado de São Paulo e uma densidade populacional de 177,4 habitantes por quilômetro, todo este contingente representa um montante de 21,6% de toda a população brasileira e 11% da população sul-americana, segundo dados do IBGE (2014). Ainda de acordo com o IBGE, o índice da pobreza em São Paulo gira em torno de 26,6%.

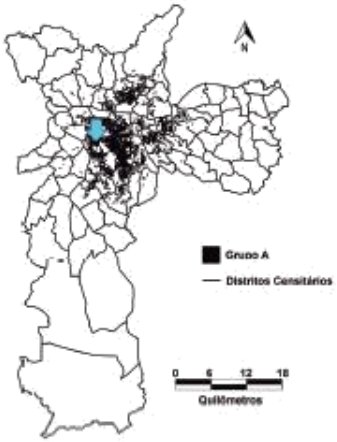
Levando em consideração os padrões urbano-demográficos de São Paulo, os pesquisadores Nery, Souza e Adorno (2019), conjuntamente com a Universidade de São Paulo, traçaram estudos sobre os agrupamentos populacionais existentes na região metropolitana, totalizando oito grupos populacionais:



Agrupamentos sociais da Cidade de São Paulo. Mapa elaborado por Nery, Souza e Adorno (2019).

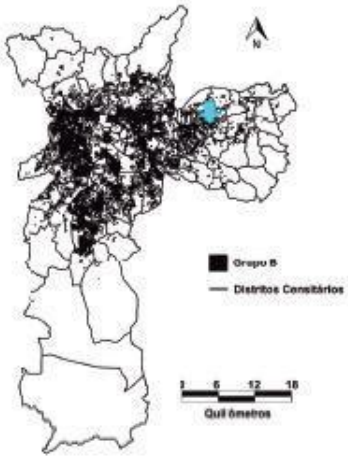
A imagem a seguir determina o agrupamento de letra A, no qual abrange a região central de São Paulo. Está localizada em uma região central e de urbanização antiga, no qual já era urbana em um período anterior a 1930, sendo completamente urbanizado dentre os anos de 1950 a 1962. Área destinada a concentração comercial e de serviços, habitações de uso coletivo, tais como hotéis, pensões, alojamentos. É dotada de escritórios, hospitais e estabelecimentos comerciais. Abrangem pontos de grande atividade econômica, tais como a Avenida Paulista e a região do Higienópolis, com

concentração de renda elevada em comparação com os outros agrupamentos:



Agrupamento A. Mapa elaborado por Nery, Souza e Adorno- (2019).

O agrupamento B, também está disposto na região central do mapa, sendo urbanizado entre os anos 1930 e 1950, tornando-se totalmente urbanizado no período entre 1975 a 1985. São setores semelhantes ao agrupamento A quanto aos domicílios particulares, aos aglomerados, às condições sanitárias e de higiene. Apresenta um residencial de urbanização consolidada, possui a menor densidade demográfica entre os oito agrupamentos, predominantemente residencial, reunindo áreas de valorização da cidade:



Agrupamento B. Mapa elaborado por Nery, Souza e Adorno-(2019).

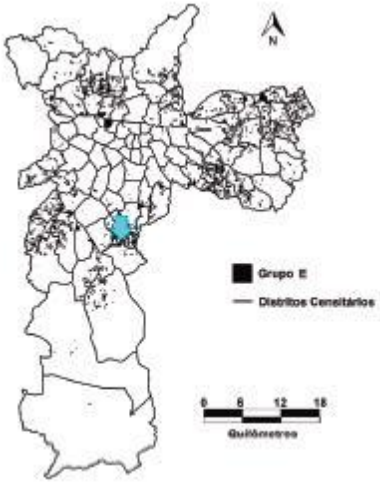
O grupo C foi urbanizado entre os anos de 1950 e 1962, coincidindo com o período de degradação urbana da região central, com boas condições sanitárias e de higiene. São predominantes os condomínios de alto padrão, destacando-se pela grande proporção de alfabetos (98,9%) e de alta concentração de renda (5,5%):

Agrupamento C. Mapa elaborado por Nery, Souza e Adorno-(2019).

O grupo D é característico de uma região de dispersão da urbanização radial. Foi urbanizado entre os anos de 1950 a 1962. Apresenta baixos índices de verticalização e baixa taxa de homicídios. Apresenta uma taxa de proporção sanitária menor do que a dos três grupos anteriores, apresentando áreas mais periféricas e com infraestrutura menos adequada em comparação com os grupos apresentados:

Agrupamento D. Mapa elaborado por Nery, Souza e Adorno-(2019).

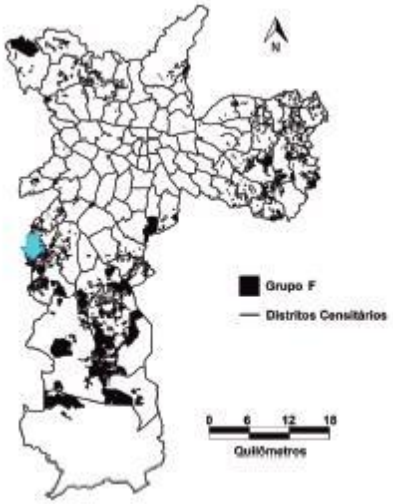
O agrupamento E foi urbanizado no mesmo período que os grupos C e D, evidenciando domicílios improvisados, pelo menor índice de chefes de família e de alta renda, crescendo seu contingente populacional dentre os anos de 1991-2010. Nestas áreas, houve o favorecimento da formação de cortiços e favelas:



Agrupamento E. Mapa elaborado por Nery, Souza e Adorno-(2019).

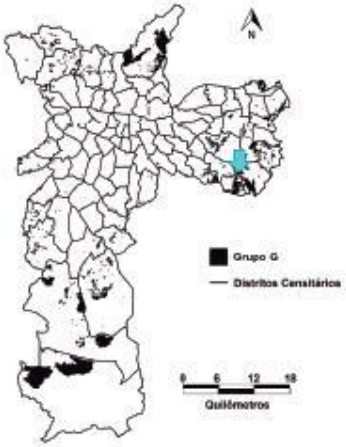
O agrupamento F é evidenciado pela variação baixa de crescimento populacional, possuindo baixos índices de verticalização, assim como no agrupamento C. É uma área residencial, concentrada, de urbanização gradativa em áreas de proteção de mananciais e de risco geológico. Foi urbanizada entre

1950 a 1985. Este grupo se difere dos demais pelo alto índice de homicídios e da violência:



Agrupamento F. Mapa elaborado por Nery, Souza e Adorno-(2019).

O grupo G, apresenta habitação irregular concentrada em áreas de urbanização atual. Difere-se dos demais grupos quanto à verticalização extremamente elevada, preservando parte do seu território como rural. Iniciou-se o processo de sua urbanização entre os anos 1963 a 1974, mais ainda possui áreas não urbanizadas:



Agrupamento G. Mapa elaborado por Nery, Souza e Adorno-(2019).

O agrupamento H, caracteriza-se pela urbanização entre os anos de 1975 a 1985, levando a habitação em áreas periurbanas. Apresenta o maior conjunto de setores rurais e com maior risco geológico. Representa o grupo com piores índices de atendimento de água, esgoto e coleta de lixo. Esta condição encontra-se associada à fatores como a baixa porção de chefes de família com baixa renda e baixa densidade demográfica.

A combinação dessas estruturas permitiu, uma desagregação da informação quanto a distribuição urbana de São Paulo. Por outro lado, há a manipulação de grande quantidade de dados dentro de um todo estatístico. O resultado é a descrição detalhada da distribuição espacial da pobreza. Esta

estratégia pode ser essencial para contribuir com os governos locais na distribuição de recursos, contribuindo para um entendimento relevante quanto a pobreza urbana em São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar os aspectos históricos e geopolíticos ligados à urbanização do centro de São Paulo. Esse esforço de análise da trajetória da população implicou nas configurações do espaço público entre centro e periferia.

Apesar do progresso da urbanização da população brasileira ter sido, basicamente, no século XX, ele conserva ainda muitas raízes da sociedade patrimonialista e modelos do Brasil pré-republicano. As resistências que buscaram contrariar a abolição do trabalho escravo, determinaram o surgimento do trabalho livre. A cidade é, portanto, um reflexo da força do trabalho, marcando a produção das cidades.

No primeiro capítulo abordamos os aspectos históricos da formação da cidade de São Paulo, a qual pudemos constatar como o processo de industrialização contribuiu para a construção do centro da cidade, bem como a chegada de inúmeros imigrantes que deixaram seu lugar de origem para servir de mão de obra trabalhista nos grandes centros.

Com isso, tivemos também o surgimento e estruturação das periferias, destinando a parte central

da cidade de São Paulo para uma área que, em sua grande maioria, é destinada à edifícios comerciais. Vimos também que a qualidade de vida e os fatores essenciais, tais como: acesso à saneamento básico, tratamento do esgoto, água encanada, transporte, moradia são elementos precários entre as regiões periféricas, levando à uma grande segregação populacional.

Pudemos constatar que a pobreza e a situação de moradores de rua encontram-se presentes na área central de São Paulo, ao mesmo tempo que é um centro histórico e econômico, apresenta índices de marginalização ao entorno, tornando as regiões centrais detentoras de alta incidência de violência.

Na região central, há também espaços edificados vazios, no qual interfere no processo de formação e distribuição do espaço, onde terras não ocupadas entre a área central e as regiões periféricas passaram a ser ocupadas, muitas das vezes ilegalmente, ou em terras irregulares, formando áreas de alto risco de vida, o aumento da violência, lugares sujeitos a enchentes e deslizamentos de terra.

Feitas estas considerações, no segundo capítulo procuramos salientar a análise teórica da relação entre centro e periferia. Vimos que esta equação se deu por meio da expansão do sistema capitalista durante o século XIX, mostrando a capacidade de gerar riqueza e pobreza simultaneamente.

Houve uma análise dos padrões urbanos estruturados em oito diferentes agrupamentos, o que se tornou imprescindível para um estudo ampliado dos contingentes populacionais. As análises feitas por meio destes agrupamentos constatam que o espaço urbano é estruturado de forma heterogênea, podendo ser mapeada e servindo de base para estruturar locais.

Pudemos constatar que nenhum dos agrupamentos de A H refletem-se nas divisões político-administrativas existentes, constatando uma desconexão entre a gestão pública e a estrutura da cidade. Estes padrões urbanos enumerados em cada grupo estão correlacionados com a época de surgimento, ocupação e desenvolvimento, vinculados à processos históricos, como a industrialização e a formação da metrópole.

Dos componentes estruturais como fatores que evidenciam a desigualdade entre centro e periferia podemos elencar a universalização dos serviços de saneamento básico, tais como água, esgoto, coleta de lixo, as condições necessárias de vida ainda são um dos elementos de desigualdade presente nas divisões dos agrupamentos urbanos.

É importante salientar que os padrões urbanos geram impacto sobre a dinâmica da cidade, consequentemente sobre os grupos humanos e as manifestações sociais presentes. Essas relações constituem um sistema complexo de acordo com as

inter-relações entre os sistemas urbanos e as periferias.

Com isto busca-se, por meio deste artigo, evidenciar os problemas existentes no centro histórico de São Paulo, e a região como um todo; no intuito de chamar a atenção para movimentos sociais e de atuação política para conter os índices de desigualdade entre a população central e periférica. Pode-se promover, assim, uma administração pública consciente e embasada na estrutura do município, gerando bases para políticas públicas efetivas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, Aurélio. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 6. ed. rev. Atual. Curitiba: Positivo.

FRÚGOLI JÚNIOR, Heitor. **Centralidade em São Paulo:** trajetórias, conflitos e negociações na metrópole. São Paulo: Cortez/Edusp, 2000.

JACKSON, Robert; SORENSEN, G. **Introdução às Relações Internacionais**. Rio de Janeiro, RJ. Zahar, v.2, 2007.

LEFEBVRE, Henri. **A vida Cotidiana no Mundo Moderno.** Trad. Alcides J. de Barros. São Paulo: ed. Ática, 1991.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. [1970]

NERY, Marcelo Batista; SOUZA, Altay Alves Lino de; ADORNO, Sergio**. Os padrões urbano-demográficos da capital paulista.** Estud. Av., São Paulo, v.33, n.97, p.5-36, dez. 2019. Disponível em: http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142019000400005&Ing=pt&nrm=iso. Acesso em 08/11/2020.

PISSARDO, Felipe Melo. **A Rua apropriada: estudos sobre as transformações e usos urbanos na Rua Augusta (1891 -2012)**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Curso de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16136/tde12082013101209/publico/FelipePissardo_ARuaApropriada_baixa.pdf&gt

SANTOS, C e BRONSTEIN, O**. Meta-urbanização – o caso do Rio de Janeiro**. Revista de Administração Municipal, vol.25, n. 149, 1978.

VALLADARES, L e COELHO, M. **Pobreza urbana e mercado de trabalho: uma análise bibliográfica.** In: O que se deve ler em Ciências Sociais no Brasil, n.2. São Paulo, Anpocs/Córtex, 1987.

CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Zélia Maria de Souza Santos

RESUMO

Este artigo tem a finalidade de verificar e ter um olhar mais crítico em relação a contribuição da contação de histórias para o processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil, nas escolas. Sabemos o quanto é importante essas histórias, pois representam indicadores efetivos para situações desafiadoras, assim como fortalecem vínculos sociais, educativas e afetivas, além de se fazer necessário que os professores utilizem essa ferramenta para o desenvolvimento da criança, despertando pequenos leitores e estimulando para o mundo da imaginação. Também devemos resgatar a relação dos livros, pois estamos vivendo um período em que a mídia e as tecnologias estão cada vez mais acessíveis às crianças, as informações chegam pelos meios de comunicação ampliando os horizontes e os conhecimentos. Infelizmente, os livros estão sendo deixadas de lado, as histórias estão sendo esquecido, o que torna um desafio para o professor, pois até mesmo as histórias e os clássicos estão sendo modificado, o professor precisa fazer com que as

crianças em idade escolar tomem gosto pela leitura, e a família precisa ajudar, é preciso ter um laço de parceria, e resgatar essa fascinante faze da criança.

Palavras-chave: Contação, história e educação infantil.

ABSTRACT

This article aims to verify and take a more critical look at the contribution of storytelling to the process of teaching learning in Early Childhood Education in schools. We know how important these stories are, as they represent effective indicators for challenging situations, as well as strengthen social, educational and affective ties, as well as making it necessary for teachers to use this tool for child development, awakening small readers and stimulating world of imagination. We must also rescue the relationship of books, as we are living in a period in which the media and technologies are increasingly accessible to children, information comes through the media broadening horizons and knowledge. Unfortunately, books are being left out, stories are being forgotten, which makes it a challenge for the teacher, because even the stories and classics are being modified, the teacher needs to make school children taste By reading, and the family needs to help, it is necessary to have a bond of partnership, and to rescue this fascinating fact of the child.

Keywords: storytelling, history and early childhood education.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem a finalidade de verificar e ter um olhar mais crítico em relação à contribuição da contação de histórias para o processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil, nas escolas.

Sabemos o quanto é importante essas histórias, pois representam indicadores efetivos para situações desafiadoras, assim como fortalecem vínculos sociais, educativas e afetivas, além de se fazer necessário que os professores utilizem essa ferramenta para o desenvolvimento da criança, despertando pequenos leitores e estimulando para o mundo da imaginação.

Também devemos resgatar a relação dos livros, pois estamos vivendo um período em que a mídia e as tecnologias estão cada vez mais acessíveis às crianças, as informações chegam pelos meios de comunicação ampliando os horizontes e os conhecimentos. Infelizmente, os livros estão sendo deixadas de lado, as histórias estão sendo esquecido, o que torna um desafio para o professor, pois até mesmo as histórias e os clássicos estão sendo modificado, o professor precisa fazer com que as crianças em idade escolar tomem gosto pela leitura, e a família precisa ajudar, é preciso ter um laço de parceria, e resgatar essa fascinante faze da criança.

Diante do contexto, e do artigo, esta pesquisa foi imprescindível para que saiba um pouco mais da fascinante era do conto de fadas.

Os professores possuem dificuldade nos dias atuais, pois a internet veio de uma forma avassaladora, deixando de lado o que há de mais enriquecedor, que é a imaginação, a dramatização, da criança.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NAS ESCOLAS

Historicamente falando, antigamente, o significado e o papel das crianças eram de ser homúnculos, adultos em corpo de criança. As crianças viviam com pessoas mais velhas, não possuíam contato com as demais crianças, a escola surgiu com a classe da burguesia que adentra nesta época e abre portas.

Segundo Coelho (2001) afirma que “estudar a história é ainda escolher a melhor forma ou o recurso mais adequado de apresentá-la.” A contação de histórias é uma das atividades mais antigas de que se tem notícia, pois é uma arte remonta à época do surgimento do homem há milhões de anos, ou seja, antigamente, contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem o desenvolvimento da escrita.

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e a ponte entre o fictício e o real, dramatização e faz de conta, usando sempre a

imaginação, aguçando sua mente, indo além do normal, do atual, do concreto.

Quando uma pessoa prepara uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor.

Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

Desta forma, a importância para as crenças que estão em uma fase que a contação de histórias é uma atividade fundamental para elas, pois transmite conhecimentos, valores e sua atuação são decisivos na formação e no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem da criança, ou seja, contar histórias, além de pertencer ao campo da educação e à área das ciências humanas, é uma atividade comunicativa, pois é por meio dela, que o ser humano repassa costumes, tradições e valores capazes de estimular a formação do cidadão.

Contudo, contar histórias é saber criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida, transformando tanto o narrador como o ouvinte.

A contação de histórias é um momento mágico que envolve a todos que estão nesse momento de fantasia. Ao contar histórias, o professor estabelece

com o aluno um clima de cumplicidade que os remete à época dos antigos contadores que, ao redor do fogo, contavam a uma plateia atenta às histórias, costumes e valores do seu povo. A plateia não se reúne mais em volta do fogo, mas, nas escolas, os contadores de história são os professores, elo entre o aluno e o livro. O ato de contar histórias é próprio do ser humano, e o professor pode apropriar-se dessa característica e transformar a contação em um importantíssimo recurso de formação do leitor.

> Chegaram ao seu coração e à sua mente, na medida exata do seu entendimento, de sua capacidade emocional, porque continham esse elemento que a fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade, isto é, o encantamento, o fantástico, o maravilhoso, o faz de conta. (ABRAMOVICH, 1997, p. 37).

Certamente nos dias atuais, utilizar a contação em sala de aula faz com que todos saiam ganhando, tanto o aluno, que será instigado a imaginar e criar, quanto o professor, que ministrará uma aula muito mais agradável e produtiva e alcançará o objetivo pretendido: a aprendizagem significativa, ou seja, as histórias ampliam o contato com o livro para que os alunos possam expandir seu universo cultural e imaginário e, através de variadas situações, a contação de histórias pode: intrigar, fazer pensar, trazer descobertas, provocar o riso, a perplexidade, o encantamento.

Contar história é um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo, as histórias despertam na criança, ou no ouvinte a imaginação, a emoção e o fascínio da escrita e da leitura.

COMO DEVEMOS CONTAR AS HISTÓRIAS PARA AS CRIANÇAS

Certamente, sabemos que as histórias na educação infantil são fundamentais na formação educacional da criança, ou seja, o desenvolvimento de tal atividade deve ocorrer todo um planejamento, pois se trata de um momento mágico que a criança irá vivenciar e absorver algo que venha a identificar com ela naquele instante.

É sugerida aos professores a maneira adequada de contar uma história, que lidam com crianças dessa fase algumas orientações que poderão beneficiar e consequentemente propiciar o desenvolvimento contínuo da criança no desenvolvimento da linguagem.

Para saber contar uma história, é preciso ter uma rotina, diariamente criar o habito da leitura deleite para as crianças de fase iniciais, e pré-escolas além do ensino fundamental, também se deve ter o habito de contar histórias.

Também se sugere que a história quando for empolgante, e prender a atenção da criança, pode ser contata várias vezes, não há uma regra específica

para que seja contada, e sim uma forma prazerosa que o professor pode perceber com determinado tema.

- preciso adotar alguns critérios em relação aos livros com poucos textos, linguagens mais simples, maior num erro de ilustrações, letras grandes
- Verificar com a história de cada criança, onde é preciso ajudá-la, um exemplo
- a alimentação, muitas não comem legumes, frutas, e a história pode ser uma forma interessante para atrair a criança.

As histórias não devem ser contadas apenas dentro da sala de aula, pelo contrário, ambientes diferenciados tornam o momento mais agradável (pátio, quadra, jardim, sentado em degraus, quiosques, entre outros). Alunos devem estar em uma posição confortável e a professora deve ficar em uma posição que permita a todos os alunos a visualização do livro e sua dramatização. A professora precisa conhecer o texto da história, pois o ideal é que conte a história com suas próprias palavras, utilizando uma linguagem simples e um tom moderado, de forma que todos os alunos possam escutar de forma agradável. Não é preciso um horário estipulado para o momento da história, deve acontecer de acordo com a necessidade e até mesmo de forma surpreendente para o aluno. Conforme uma situação ocorrida no

ambiente, o professor poderá utilizar certa história que encaixe naquele instante, de forma que venha contribuir na resolução e amadurecimento da criança. O professor pode deixar como suspense a história a ser contada, de forma que venha despertar a curiosidade em seus alunos bem como a motivação do momento. Ressalta-se que muitas vezes, apesar do professor ter feito todo um preparo esse momento, acontece de as crianças ficarem dispersas. Sendo assim, sugere-se que o professor busque a participação das crianças fazendo “questionamentos” de forma que elas possam interagir com a história que está sendo contada.

Segundo Cunha (1990), a literatura infantil influência diretamente os aspectos gerais da educação do aluno, atuando nas diversas áreas do conhecimento e influenciando as mudanças de comportamento em relação a atividade, inteligência, efetividade, aspectos vitais do ser humano. Com isso, compreendemos que, é por meio da literatura infantil que se constrói o cidadão que possui entendimento, compreensão e criticidade.

De acordo com os PCNs (1997), a linguagem “possibilita não só a representação” e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunica ideias, pensamentos e intenções de diversas naturezas, e desse modo, influencia o outro e estabelece relações interpessoais anteriormente inexistentes. Assim, o conhecimento

de formas culturais diversas, bem como o respeito às múltiplas linguagens, é fundamental para que as crianças tenham conhecimento e saibam identificar a realidade cultural em que está inserida.

O QUE É LITERATURA?

Segundo Ambramovich (2001, p.23), a palavra literatura vem do latim "litterae" que significa "letras", e possivelmente uma tradução do grego "grammatikee".

> “O termo literatura significa uma instrução, um conjunto de saberes, ou ainda, habilidades de escrever e ler bem e se relaciona com a arte da gramática, da retórica e da poética”. Complementam, ainda, Lajolo e Zilberman (1988, p.13) que:

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, foram convocadas para cumprir esta missão.

Segundo Cagneti (1996, p.6), o “conteúdo de uma obra infantil precisa ser de fácil entendimento pela criança que a lê, seja por si mesma, ou com a ajuda de um adulto”.

Além disso, precisa ser interessante e, acima de tudo, estimular a criança para a leitura e a literatura infantil é, “antes de tudo, literatura, ou melhor: é arte:

fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra". A literatura Infantil funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e sua possível/impossível realização.

Ela leva a criança à descoberta do mundo, onde sonhos e realidade estão intimamente ligados, fazendo a criança viajar, descobrir e atuar num mundo mágico, podendo modificar a realidade seja ela boa ou ruim.

Para Pavoni (1989):

> A literatura infantil por muito tempo era vista com status inferior em relação à literatura. Por outro lado, as lendas e os contos, foram sendo disseminados através da contação de histórias. (PAVONI, 1989)

Os povos mais antigos se reuniam ao redor de fogueiras, enquanto contavam suas histórias e, assim, disseminavam a sua cultura e seus costumes. Reunir-se para ouvir a histórias passou cada vez mais uma atividade dos mais simples, o que explica ter sido, por tanto tempo, uma prática tão rechaçada pela sociedade (p.33).

Já Arroyo (1990) afirma que "a literatura infantil surge dos contos populares que se tornaram o centro de inspiração, pois é a principal razão de se contar histórias, sendo, portanto, a gênese da literatura" (p.19).

Segundo Amarilha (2004) defende que: O acesso à contação de histórias promove condições de a criança desenvolver sua habilidade discursiva, quando lhe é conferida a possibilidade de recontar a história, desenhar e identificar os personagens e outras formas de representação.

Enquanto lhes conta a história, o ouvinte (a criança) é levado a comportar-se com tão grande fascínio, que vai sendo envolvido para o livro e para o silêncio que são comportamentos comuns somente aos que conseguem exercer com o livro grande intimidade (p.22).

A literatura infantil começou no século XVIII. Nessa época, a criança começava, também, a ser vista como criança. Antes, ela participava da vida social adulta, inclusive usufruindo de sua literatura.

Para Cunha (1999, p.32) nos diz que “hoje, ouvimos muitas vezes os professores reclamarem do desinteresse dos alunos pela leitura”. No entanto, existem vários fatores que contribuem para esse fato, por exemplo, os alunos preferem ler revistas, muitos não têm livros em casa, outros preferem computador, TV e rádio, isso sem contar com outras atividades tão frequentes nos dias de hoje como sair para jogar videogame com os amigos.

Segundo Cadermartori (1994, p.17), a literatura infantil “divide-se em dois momentos: a escrita e a lendária. A lendária nasceu da

necessidade que tinham as mães de se comunicar com seus filhos, de contar coisas que os rodeavam, sendo estas apenas contadas, não sendo registradas por escrito”.

Portanto a literatura escrita pode trazer para a criança uma compreensão maior de si e do outro, especialmente quando desde muito cedo entra em contato com a obra literária.

Ela poderá ter a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e ampliar os horizontes da cultura e do conhecimento, percebendo o mundo e a realidade que a cerca. Dessa forma, a escrita de livros tem sido relevante em todas as épocas.

Para a autora Cademartori (1994), o momento da escrita permitiu que: (...) os primeiros livros infantis surgiram no século XVII. Foram obras de fundo satírico, concebidas por intelectuais que lutavam contra a opressão para estigmatizar e condenar usos, costumes e personagens que oprimiam o povo.

Os autores, para não serem atingidos pela força do despotismo, foram obrigados a esconder suas intenções sob um manto fantasioso (p.17). O início da literatura infantil foi marcado com as obras de Perrault, entre os anos de 1628 e 1703, com os livros "Mãe Gansa", "O Barba Azul", "Cinderela", "A Gata Borralheira", "O Gato de Botas" entre outros. Depois disso, apareceram os escritores: Andersen, Collodi, Irmãos Grimm, Lewis Carrol e Bush. No Brasil, o início da literatura infantil pode ser marcado com o livro de

Andersen "O Patinho Feio", no século XX, seguida por Monteiro Lobato, com seu primeiro livro, "Narizinho 26 Arrebitado" e mais adiante, muitos outros que até hoje cativam milhares de crianças, despertando o gosto e o prazer de ler (CADEMARTORI, 1994, p.18).

No caminho percorrido à procura de uma literatura adequada para a infância e a juventude, podemos observar duas tendências próximas daquelas que já influenciavam a leitura das crianças: "A dos clássicos com adaptações e a do folclore que deu origem aos contos de fada, até então quase nunca voltados especificamente para a criança" (Abramovich, 1997, p.23).

Para Abramovich (1997, p.24) "a literatura infantil desde a origem sempre foi ligada à diversão ou ao aprendizado das crianças, acreditava-se que seu conteúdo deveria ser adequado ao nível da compreensão e interesse desse peculiar destinatário".

Ainda segundo Abramovich (1997): No início, a criança era vista como um adulto em miniatura, os primeiros textos infantis resultaram de adaptações ou da minimização de textos escritos para os adultos. Expurgadas as dificuldades de linguagem, as digressões ou reflexões que estariam acima do que eles consideravam possível para a compreensão infantil (p.25).

Esses textos não atraíam o pequeno leitor ouvinte e levá-lo a participar de diferentes experiências que a vida pode proporcionar ao nível do real ou do maravilhoso. Hoje a dimensão de literatura infantil é muito mais ampla e importante. Ela proporciona à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo indiscutível.

Na visão de Abramovich (1997, p.26) “quando as crianças ouvem histórias, passam a visualizar de forma mais clara, sentimentos que têm em relação ao mundo”.

No ponto de vista de Bettelheim (2002, p.10) “as histórias trabalham problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos”.

A RELAÇÂO DO TEATRO COM O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Vários autores acreditam que a aprendizagem ou o ato de aprender é um conceito com vários objetivos onde é preciso assimilar algo que está sendo presenciado pela criança, pois os objetivos da aprendizagem vão além do ato de aprender, a aprendizagem significa a ligação entre o processo de transformação pessoal ao indivíduo.

A relação que a criança tem com o teatro, desenvolve sua mente, sua coordenação motora e sua inibição perante aos colegas. Isso acaba tendo

uma importância significativa para seu desenvolvimento, pois é uma forma lúdica de aprender, a criança acaba tendo maior interesse quando está brincando, e automaticamente à aprendizagem surge naturalmente, sem que ela perceba.

O teatro tem uma função primordial para crianças com alguma necessidade especial, com isso seu interesse é maior os levando até mesmo com mais empolgação as determinadas circunstâncias que os rodeiam.

A aprendizagem é uma modificação relativamente duradoura do comportamento através de treino, experiência e observação, para que a aprendizagem provoque uma mudança de comportamento e amplie cada vez mais o potencial do aluno, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida, pois as pessoas aprendem de maneiras diversas, conforme diferentes elementos. (GADOTTI, 1991, p.45)

A vontade de aprender está em todos nós, porém alguns possuem uma dificuldade de assimilar o conhecimento oferecido, pois fatores sociais ou biológicos acabam por interferir neste processo.

Segundo Gadotti (1991), a educação oferecida pela escola, como pela sociedade em que o aluno está inserido, pode ser oferecido em qualquer ambiente de aprendizagem, mas muitos estudiosos

discutem e refletem sobre o assunto para que se consiga organizar melhor este processo de aprendizagem.

A utilização dos recursos teatrais nas escolas como fins pedagógicos vem trazendo contribuições até mesmo para o desenvolvimento intelectual da criança, os jogos como estímulos tem a intenção e função nesse processo de desenvolvimento.

É importante ressaltar a importância ao utilizar o teatro como função pedagógica, pois não se deve utilizá-lo de qualquer forma, é preciso ter um planejamento específico para o uso de cada ferramenta de ensino-aprendizagem, pois o conteúdo deverá ter clareza para ser bem executado com os alunos.

A escola precisa oferecer um espaço para a realização das atividades, um espaço livre e flexível para que a criança possa ordenar-se de acordo com a sua criação. Também é preciso oferecer material didático, mas também podendo trabalhar com algumas sucatas, que o aluno poderá entrar em outra questão de informações em relação à importância do material reciclável.

No Brasil o conceito de interdisciplinaridade influenciou muitos pesquisadores para o conhecimento da educação, alguns destaques de pesadores é Japiassu e Ivani Fazenda.

Para muitos estudiosos o significado de interdisciplinaridade trata-se de um conceito significativo de muitas variáveis, possuindo várias definições, pois dependendo do ponto de vista de cada um.

Segundo Japiassu (1976, p.74), o significado da palavra, “se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação das disciplinas em um mesmo trabalho”.

Ainda na fala do autor, a interdisciplinaridade é entendida como forma que se trabalha em sala de aula, pois todas as disciplinas inclusive a arte o teatro, a dramatização, são temas que se entrelaçam e ajudam na construção do conhecimento.

Segundo Fazenda (1992) pioneira no assunto no Brasil, o conceito de interdisciplinaridade apresenta outra forma de ver, perceber e sentir o mundo ao nosso redor, onde ela aponta como os conhecimentos sociais, naturais e culturais de uma forma reflexiva.

O tema em questão, nos dias de hoje é assunto e muito usado por professores na educação infantil, e no ensino fundamental, pois para eles a interdisciplinaridade constrói o conhecimento do aluno de forma global e satisfatória.

Entretanto, com o teatro a interdisciplinaridade vai além do ato de aprender, pois a aprendizagem significa a ligação entre o processo de transformação

pessoal de cada indivíduo, pessoas são diferentes das outras, e por consequência a aprendizagem também, por isso o professor precisa em sala de aula utilizar variados métodos de ensino para que o aluno de diferentes histórias de vida possa aprender, e o teatro faz parte e contribui para isso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que aqui foi exposto, acreditamos que, a prática do Professor mediador deverá caracterizar-se através de atividades que mobilizem e incitem seu grupo de educandos à apropriação do aprendizado de maneira mais lúdica e prazerosa, sempre os instigando a fazer uso da reflexibilidade e da criticidade acerca dos assuntos abordados e de seu conhecimento de mundo.

Assim, por meio da diversificação de atividades, procedimentos de ensino e dos recursos materiais, o educador poderá planejar e desenvolver as suas aulas para que proporcionem uma aprendizagem bem mais significativa.

A utilização dos contos de fadas enquanto recurso pedagógico, poderá propiciar momentos onde a ludicidade e o deleite dos alunos prevalece, pode despertar nas crianças, ao ler ou ouvir histórias - o empenho em estudar e compreender os valores e conceitos concernentes ao desenvolvimento pessoal, social e cognitivo inerentes aos objetivos que se

relacionam às práticas utilizadas no Ensino Fundamental.

Com isso, compreendemos que, durante o desenvolvimento de seu trabalho o professor, além de mediador, deve ser reflexivo e, especialmente, criativo - analisando, planejando e selecionando os materiais necessários para desenvolver as suas estratégias de trabalho.

Diante disso, deve ter habilidade para construir os ambientes e todas as atividades que serão utilizadas para a contação de histórias, bem como utilizar- se de capacidades individuais no que concerne a leitura das obras infantis, com a finalidade de propiciar em seus educandos um desenvolvimento mais expressivo das capacidades que possuem, ou poderá possuir como: raciocínio lógico, concentração, atenção, amabilidade, capacidade criadora e imaginação, entre outras.

Assim, os contos de fadas devem ser inseridos nas práticas docentes, como uma forma lúdica de incitar a curiosidade de nossas crianças em manusear os livros, em descobrir o mundo a sua volta.

A escola exerce um papel fundamental para o desenvolvimento da criança, sabemos o quanto é importante inserir uma criança na escola, é na escola que ela estimula, conhece, aprende, explora, socializa, vivencia, enfim, é um mundo de

conhecimento e aprendizagem, pois é neste sentido que o teatro na educação tem um importante papel na formação da sua identidade.

O teatro, quando professores fazem nas escolas, liberta uma sensação de euforia, uma ansiedade, uma vontade imensa de assistir a uma determinada peça, interagir ou até mesmo participar de alguma peça, ser um personagem daquela peça teatral.

E com o processo de formação da criança, que cumpre não só a função integradora, mas a oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais.

Para isso, o professor deverá atentar para a escolha dos contos - estes deverão possuir uma linguagem próxima da realidade em que a criança está inserida, também deverá optar por narrativas breves com enredos que façam parte

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade

cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2002a.

COELHO, Nelly Novaes. O conto de fadas: símbolos mitos arquétipos. São Paulo: DCL, 2003. RESENDE, Vânia Maria. Literatura infantil e juvenil: vivências de leitura e expressão criadora. São Paulo: Saraiva 14993.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura infantil: Teoria e prática. 10ª edição. São Paulo: Ática, 1990.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa. Campinas, Editora Papirus, 1994**.**

GADOTTI, Moacir. Alfabetização e Letramento: Como negar nossa história. s/d.

O cotidiano e a história. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e Patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

PAVONI, Amarílis. Os Contos e os Mitos no Ensino Uma Abordagem Junguiana. São Paulo: EPU, 1989.

RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira. Cultura, arte e contação de histórias. Goiânia, 2005.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

APRENDIZAGEM MATEMÁTICA ATRAVÉS DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Alexandro Aragão Santana

A resolução de problemas tem sido tema de muitas pesquisas como proposta de melhoria do ensino-aprendizagem da matemática. Muitos educadores apoiam e valorizam essa prática como um importante recurso na construção de uma pedagogia eficiente.

Podemos, nessa linha de pensamento, citar Dante:

> Quando se trata de 1º e 2º grau, alguns professores chegam a considerar a resolução de problemas como a principal razão de se aprender e ensinar matemática, porque através dela que se inicia o aluno no modo de pensar matemático e nas aplicações da matemática no nível elementar. (DANTE, 2007, p.08).

A educadora matemática Onuchic, também, observa que:

> Quando a professora ensina matemática através da resolução

> de problemas, eles estão dando a seus alunos um meio poderoso e muito importante de desenvolver sua própria compreensão. À medida que a compreensão dos alunos se torna mais profunda e mais rica, sua habilidade em usar matemática para resolver problemas aumenta consideravelmente. (ONUCHIC, 1999, p.208)

Tais autores apoiam e identificam-se com essa tendência de ensino com significado que, em nossa opinião, é o instrumento entre o real e a abstração.

Reformas no ensino de matemática durante o século XX

Segundo Onuchic (1999), “o fato de estarmos caminhando para uma sociedade do conhecimento onde todos precisam ‘saber matemática’ surge também o interesse do homem em promover mudanças na forma de como se ensina e como se aprende matemática.

Onuchic faz ainda um panorama entre as alterações ocorrida nas propriedades do ensino da matemática, para atender as mudanças em que a sociedade passou. Podemos classificá-las entre a sociedade e as prioridades do ensino da matemática conforme abaixo:

Sociedade rural – “poucos precisavam conhecer matemática”

Sociedade industrial – “mais gente precisava aprender matemática”

Sociedade da informação – “a maioria das pessoas precisavam saber matemática”

Sociedade do conhecimento – exige de todos “saber muita matemática”

Segundo os PCN,

> À medida que vamos nos integrando ao que se denomina uma sociedade da informação crescente globalizada, é importante que a educação se volte para o desenvolvimento das capacidades de comunicação, de resolver problemas, de tomar decisões, de fazer inferências, de criar, de aperfeiçoar conhecimentos e valores, de trabalhar cooperativamente. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN): CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS, 1999, p.81)

Dante concebe a resolução de problemas como um agente, cujo objetivo é ensinar o aluno para as novas situações sociais:

> As rápidas mudanças sociais e o aprimoramento cada vez maior e mais rápido da tecnologia impendem que se faça uma previsão exata de quais habilidades, conceitos e algoritmos matemáticos seriam úteis hoje para preparar um aluno para vida futura. Ensinar apenas conceitos e algoritmos que atualmente são relevantes parece não ser o caminho, pois eles poderão tornar-se obsoletos daqui a quinze ou vinte anos, quando a criança de hoje estará no auge de sua vida produtiva. Assim, um caminho bastante razoável é preparar o aluno para lidar com situações novas, quaisquer que sejam elas. E, para isso, é fundamentalmente desenvolver nele iniciativa, espírito explorador, criatividade e independência através da resolução de problemas.

Essa exigência da sociedade trouxe muitas discussões no campo da educação matemática, “adequado o trabalho escolar às novas tendências” (Onuchic,1999). Apesar dos movimentos de reorientação curricular ocorrido nos últimos anos, Onuchic afirma que esses movimentos não foram suficientes para mudar a prática docente dos professores em sala de aula, “uma prática de caráter

elitista, onde o ensino ainda é marcado por altos índices de retenção e pela formalização precoce de conceitos." (ONUCHIC apud PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN): MATEMÁTICA, 1998, p.19)

Onuchic identifica, ainda, os movimentos de reforma do ensino da matemática da seguinte forma: (ONUCHIC, 1999, p.200)

- O ensino de matemática por retenção
- O ensino de matemática com compreensão
- A matemática moderna
- A resolução de problemas

O ensino de matemática por retenção surgiu no início do século XX e era caracterizado pelo trabalho apoiado na repetição e memorização. O conhecimento do aluno era medido por meio de teste. Se ele memorizasse e repetisse devidamente concluía-se que ele aprendeu o conteúdo em questão.

No ensino da matemática por compreensão, os alunos deviam aprender matemática entendendo-a, sem memorizá-la. Mas, na verdade, o que acontecia é que o professor não era preparado para seguir essas novas ideias. O trabalho era resumido na forma: o professor falava, o aluno escutava e repetia, sem participar da construção do seu conhecimento.

Foi nessa época também que se começou a falar em resolução de problemas como meio de se aprender matemática.

Na matemática moderna, o professor expunha, porém muitas vezes de forma insegura em relação às novas abordagens, e o aluno não compreendia. Era um ensino voltado à formalização de conceitos, distanciando-se das questões prática. Onuchic questiona se essa mudança era voltada para formação de um cidadão útil à sociedade que vivia. Essa reforma era transmitida como um movimento de renovação e, analogamente às outras, descarta concepções anteriores de ensino.

Somente nas últimas décadas é que os educadores matemáticos passaram aceitar a ideia de que o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas merecia mais atenção.

Onuchic cita uma importante publicação para resolução de problemas nos Estados Unidos de 1980.

> [...] uma publicação do NCTM – *National Council of Teachers of Mathematics* – Na *Agenda for Action: Recommendations for Scholl Mathematics of the 1980's* em 1980, nos Estados Unidos, que chamava todos interessados, pessoas e grupos, para juntos, num esforço cooperativo maciço, buscar uma melhor educação

matemática para todos. A primeira dessas recomendações dizia que " resolver problemas deve ser o foco da matemática escolar para os anos 80" e destacava que "o desenvolvimento da habilidade em resolução de problemas deveria dirigir os esforços dos educadores matemáticos por toda essa década e que o desempenho em saber resolver problemas mediria a eficiência de um domínio, pessoal e nacional, da competência matemática". O documento ainda dizia que resolução de problema abrange uma grande quantidade de rotinas e lugares comuns, assim como funções não rotineiras consideradas essenciais na vida diária dos cidadãos. Dizia, também, que é preciso preparar os indivíduos para tratar com problemas especiais com que irão se deparar em suas próprias carreiras. Resolução de problemas envolve aplicar a matemática e emergentes e resolver questões que ampliam as fronteiras das próprias ciências matemáticas. (ONUCHIC, 1999, p.204)

A partir da “Agenda for *Action*, surgiram no Brasil os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com a mesma proposta:

Não só em matemática, mas até particularmente nessa disciplina, a resolução de problemas é uma importante estratégia de ensino. Os alunos, confrontados com situações-problema novas, mas compatíveis com os instrumentos que já possuem ou que possam adquirir no processo, aprendem a desenvolver estratégia de enfrentamento, planejando etapas, estabelecendo relações, verificando regularidades, fazendo uso dos próprios erros cometidos para buscar novas alternativas; adquirem espírito de pesquisa, aprendendo a consultar, a experimentar, a organizar dados, a sistematizar resultados, a avaliar soluções; desenvolvem sua capacidade de raciocínio, adquirem autoconfiança e sentido de responsabilidade; e, finalmente, ampliam sua autonomia e capacidade de comunicação e de argumentação. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN): CIÊNCIAS DA NATUREZA, MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS, p.105)

Objetivos da resolução de problemas

Para Onuchic,

> O ponto central de nosso interesse em trabalhar o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas

> baseia-se na crença de que a razão mais importante para esse tipo de ensino é a de ajudar os alunos a compreender os conceitos, os processor e as técnicas operatórias necessárias dentro do trabalho feito em cada unidade temática.
>
> Em nossa visão a compreensão de matemática, por parte dos alunos, envolve a ideia de que entender é essencialmente relacionar. Esta posição baseia-se na observação de que a compreensão aumenta quando: o aluno é capaz de relacionar uma determinada ideia matemática a muitas ideias matemáticas implícitas nele; o aluno consegue construir relações entre as várias ideias matemáticas contidas num problema. (ONUCHIC, 1999, p.208)

Segundo Dante,

> Um dos principais objetivos do ensino de matemática é fazer o aluno pensar produtivamente e, para isso, nada melhor que apresentar-lhe situações-problema que o envolvam, o desafiem e o motivem a querer resolvê-las. Esta é uma das razões pela qual a

> resolução de problemas tem sido reconhecida no mundo como uma das metas fundamentais no 1º grau. (DANTE, 2007, p.08)

O que é um problema?

Vamos partir de alguns significados do que é um problema segundo os dicionários:

"sm 1. Questão matemática proposta para que se lhe dê solução. 2.Questão não solvida, ou de solução difícil." (AURÉLIO, 2005, p.655)

"sm. Questão a ser resolvida por um processo científico: problema de geometria. Fig. Tudo que é difícil de explicar, tratar, lidar etc.: essa criança é um problema". (KOOGN- LAROUSSE-SELEÇÕES, 1981, p.700)

Nesses significados pode identificar-se que temos o problema matemático e qualquer problema que exija uma solução.

Vejamos a definição sobre o que é um problema segundo Dante,

"É qualquer situação que exija o pensar do indivíduo para solucioná-la". (DANTE, 2007, p.09)

Já um problema matemático segundo Dante,

"É qualquer situação que exija a maneira matemática de pensar e conhecimentos matemáticos para solucioná-la." (DANTE, 2007, p.10)

Para Villa e Callejo, os problemas matemáticos indicam uma situação,

> [...] com finalidade educativa, que propõe uma questão matemática cujo método de solução não é imediatamente acessível ao aluno/resolvedor ou ao grupo de alunos que tenta resolvê-la, porque não dispõe de um algoritmo que relaciona os dados e a incógnita ou de um processo que identifique automaticamente os dados coma conclusão e, portanto, deverá buscar, investigar, estabelecer relações e envolver suas emoções para enfrentar uma situação nova. (VILLA; CALLEJO, 2006, p.29)

Segundo Dante, os problemas com finalidade educativa podem ser de vários tipos:

Exercícios de reconhecimento

Exercícios de algoritmos

Problemas-padrão

a) Problemas-padrão simples

b) Problemas-padrão composto

Problemas-processo ou heurísticos

Problemas de aplicação ou situação-problema

Problemas de quebra-cabeça

Exercícios de reconhecimento

Nesse tipo de exercício o aluno tem a oportunidade de fazer uma verificação de uma fórmula, uma propriedade, um teorema, ou seja, é uma forma de validar o que está sendo apresentado. A validação é tão importante quanto a compreensão de como saber resolver um determinado problema, pois é nesse momento que se verifica o porquê tal afirmação matemática é verdadeira ou não e com isso pode-se usar em outros momentos do cálculo.

Exemplo:

Que propriedade da adição de números naturais está sendo usada ao se escrever 3 + 4 = 4 + 3? Objetivo: Que o aluno reconheça no exercício uma definição, uma propriedade etc. (DANTE, 2007, p.16)

Exercícios de algoritmos

A aprendizagem em matemática tem o seu momento de fixação sobre determinado procedimento, não com intuito de repetições sem propósitos, mas com o objetivo de que o aluno perceba o procedimento em si e o domine como uma habilidade para ser utilizada em seus estudos que envolve o cálculo.

Exemplo:

Calcule o valor de [(3 . 4) + 2] : 7. Objetivo: Que o aluno treine a habilidade em executar um

algoritmo e reforçar conhecimentos anteriores. (DANTE, 2007, p.16)

Problemas-padrão

a) Problemas-padrão simples

Nesse tipo de problema a exigência geralmente é que se faça uma operação matemática para solucionar o problema.

Exemplo:

Numa classe há 17 meninos e 22 meninas. Quantos alunos há na classe?

b) Problemas-padrão composto

Há necessidade de mais de uma operação, além de uma leitura cuidadosa para interpretar os dados implícitos no texto.

Exemplo:

Huguinho, Zezinho e Luizinho possuem juntos 90 figurinhas. Sabendo que Huguinho tem 32 figurinhas e os outros dois possuem quantidades iguais, determine o número de figurinhas de cada um.

Esses tipos de problemas são encontrados no final dos capítulos nos livros didáticos e tem como objetivo recordar e fixar os fatos básicos através dos algoritmos das quatros operações fundamentais, além de reforçar o vínculo existente entre operações e seu

> emprego nas situações do dia-dia. De um modo geral, eles não aguçam a curiosidade do aluno nem o desafiam. (DANTE, 2007, p.16)

Problemas-processo ou heurísticos

Propor problemas que exijam a criatividade e estratégias próprias do aluno é muito estimulante e desafiador, problemas-processo ou heurísticos tem essa característica.

Exemplo:

Foram convidadas 38 crianças para o aniversário de Paulinho. O pai de Paulinho precisa alugar mesas quadradas para fazer uma longa fila, colocando as mesas lado a lado, uma encostada na outra. Ele quer cada lado disponível da mesa seja ocupado por uma única criança. Qual é o menor número possível de mesas que ele deverá alugar? (DANTE, 2007, p.44)

> São problemas cuja solução envolve operações que não estão contidas no enunciado. Em geral, não podem ser traduzidos diretamente para a linguagem matemática, nem resolvidos pela aplicação automática de algoritmos, pois exigem do aluno um tempo para pensar e arquitetar um plano de ação, uma estratégia

> que poderá levá-lo à solução. Por isso, tornam-se mais interessante do que os problemas-padrão.
>
> Os problemas-processo aguçam a curiosidade do aluno e permitem que ele desenvolva sua criatividade, sua iniciativa e seu espírito explorador. E, principalmente, iniciam o aluno no desenvolvimento de estratégias e procedimentos para resolver situações-problema, o que, em muitos casos, é mais importante que encontrar a resposta correta. (DANTE, 2007, 0.17-18)

Problemas de aplicação ou situação-problema

Exemplo:

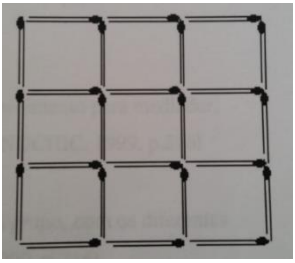
Para fazer seu relatório, um diretor de escola precisa saber qual é o gasto mensal, por aluno, que ele tem com a merenda escolar. Vamos ajudá-lo a fazer esses cálculos? (DANTE, 2007, p.20)

Objetivo: Esse tipo de problema leva o aluno a usar conceitos e procedimentos matemático para resolver situações reais, matematizar uma situação, organizar dados, fazer pesquisas e as vezes usar conhecimentos que sejam de outra área além da matemática. (DANTE, 2007, p.20)

Problemas de quebra-cabeça

Exemplo:

Com 24 palitos de fósforo, forme 9 quadradinhos, como mostra a figura ao lado. Como fazer para tirar apenas 4 palitos e deixar 5 quadradinhos?



Objetivo: Esse tipo de problema geralmente desafia grande parte dos alunos, a solução depende de um golpe de sorte ou da facilidade em perceber um truque. (DANTE, 2007, p.21)

Como resolver problemas

É necessário que a aprendizagem seja um processo de construção do conhecimento, e que o aluno deve ser o protagonista desse momento, dessa forma a aprendizagem será mais prazerosa e significativa, além disso veremos do ponto de vista de alguns autores como desenvolver por meio da resolução de problemas uma aula, e que essa proposta vai ao encontro dessa necessidade e se torna um ambiente rico para interação social entre os alunos..

Segundo Onuchic essa proposta se resume assim,

- Formar grupos
- O papel do professor
- Resultado na lousa
- Plenária
- Análise dos resultados
- Consenso
- Formalização

Formar grupos

É um momento que pode ser gerido de formas diferentes, hora os alunos escolhem os grupos com quem irão trabalhar, pode ser por meio de sorteio, ou o professor pode escolher, o cuidado é fazer com que não haja grupos isolados e muito menos desfavoreça uma minoria, com esse cuidado o professor poderá estimular os alunos a se desenvolverem conhecendo melhor o outro e respeitando suas diferenças.

Além disso, é uma oportunidade para trabalhar a comunicação, empatia, liderança, trabalho em grupo e a solidariedade.

É importante que os alunos saibam trabalhar em grupo, pois o trabalho em equipe por um mesmo objetivo é muito exigido no mercado de trabalho, outro fator importante é a socialização, a troca de ideias,

conhecer e respeitar o modo de pensar do outro. (ONUCHIC, 1999, p.216)

O papel do professor

O professor muda o papel de transmissor do conhecimento para mediador, observador, consultor, incentivador da aprendizagem. (ONUCHIC, 1999, p.216)

Essa mudança no papel do professor favorece o desenvolvimento do aluno como protagonista, sendo que esse terá a tarefa de buscar soluções junto com sua equipe, concordando e discordando entre eles até chegar a um denominador comum. O professor anda pela sala visitando cada grupo, incentivando, ouvindo as ideias e orientando, mas não dando a resposta do problema, a ideia é que eles cheguem a uma solução

Resultado na lousa

O professor colocará o resultado na lousa de cada grupo, com os diferentes caminhos e resultados, certos ou errados. (ONUCHIC, 1999, p.216)

Esse é um momento muito importante, o professor destaca as soluções dos grupos, ao expor os resultados deve ser evitado a valorização do erro como fracasso, mas sim usar o erro como parte de uma construção coletiva de uma solução.

Plenária

É o momento onde o professor chama todos alunos para reunião, os alunos por sua vez ansiosos em participar e opinar, afinal os trabalhos em questão são eles que fizeram. (ONUCHIC, 1999, p.216)

Como os alunos que desenvolveram a solução, há um interesse maior uma sentimento de pertencimento naquele trabalho, por isso é importante que a reunião siga uma ordem para que todos possam expor suas ideias e valorizar o trabalho que realizaram.

Análise dos resultados

Nesse momento são analisados os resultados e as dificuldades encontradas, logo são trabalhadas com os alunos como problemas secundários, é importante resolver esses problemas para que o trabalho siga em frente. (ONUCHIC, 1999, p.216)

Com os resultados expostos e as ideias discutidas, então chega o momento de resolver o problema e valorizar os diferentes meios para chegar à solução.

Consenso

Depois de feito a análise dos resultados e resolvidas as dificuldades, o professor com os alunos chega a uma concordância de ideias ao resultado pretendido. (ONUCHIC, 1999, p.217)

Formalização

Nesse momento é possível que o aluno veja que o conhecimento matemático não é uma ciência pronta e acabada, mas construído, e pode ser construído por ele o que nesse momento é o mais importante, a partir disso o professor encontra com eles as propriedades, colocando as definições e fazendo as devidas demonstrações. (ONUCHIC, 1999, p.217)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RAUBER, Jaime; SOARES, Marcio. **Apresentação de trabalhos científicos:** normas e orientações práticas. Passo Fundo: UPF, 2003.99p.

DANTE, Luiz Roberto**. Didática da Resolução de Problemas de Matemática.** São Paulo: Editora Ática, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa.12. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO koogan-Larousse-Seleções. Rio de Janeiro: Ed. Larousse do Brasil Ltda, 1979.02 v.

ONUCHIC, L. R. **Ensino-Aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas**. IN: BICUDO, M. A. V Pesquisa em educação Matemática: Concepções e Perspectiva. São Paulo: Unesp, 1999. Cap.12, p.199-217. SHOEN,

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL E SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Camila Andreia Cunha de Souza

INTRODUÇÃO

É de extrema importância a educação de qualidade e igualitária para todos, mais precisamente na educação infantil, fase em que a criança inicia seu processo de construção de conhecimento, de identidade, colaboração, solidariedade, cooperação e interação social.

Permeando pela História da Educação Infantil que de assistencialista passou a ser compensatória, haja vista a ideia que o Brasil sustentou de que as crianças pobres passavam por privação cultural e que a escola a supriria de alguma forma, isso perpetuou por longos anos, se não, até hoje em escolas pontuais. A A

partir da década de 90, iniciamos fortalecimento e reconhecimento de fato da Educação Infantil, com a inclusão dos direitos da criança garantidos em lei enquanto cidadã, a criação do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), incorporação da Educação Infantil como educação básica na LDB nº9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), criação do RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) que norteia o trabalho com crianças de 0 a 6 anos. Temos muito a evoluir, com formações para professores, entre outros, porém, o foco deste trabalho é evidenciar a importância da educação étnico-racial e sua prática pedagógica na Educação Infantil.

DESENVOLVIMENTO

1. Educação Étnico-racial na primeira infância

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), a escola complementa a educação dada pela família. A educação étnico-racial também está ligada, uma vez

que ao nascer a criança recebe os primeiros ensinamentos sobre a cultura na qual está inserida, ou seja, os costumes, alimentação, a maneira de se cuidar, religiões e cultura são alguns elementos que constituirão a singularidade da criança. Porém, as aprendizagens não se dão apenas por aquilo que dizemos ou acreditamos ensinar para as crianças, comportamentos negativos sobre uma cultura ou raça sinalizam comportamentos e atitudes que as crianças incorporam como certas.

A escola, corresponsável pela a formação do cidadão, deverá proporcionar a todas as crianças, sem distinção, uma educação de qualidade e este é um direito assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases (1996), juntamente com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1994). A legislação também estipula que a escola, ao elaborar seu PPP (Projeto Político Pedagógico), necessita conhecer a comunidade que irá atender, respeitando as características culturais e sociais das famílias e comunidade do entorno, portanto, o planejamento curricular deve ser

elaborado para a ampliação dos conhecimentos já adquiridos pelas crianças, como também, proporcionar novas experiências e explorações nas diferentes áreas. Porém, não somente a educação das crianças está relacionada ao brincar e as atividades com a intenção de instruir. Nesta etapa faz parte do trabalho educacional o cuidado que contribui para o desenvolvimento integral, envolvendo "dimensões afetivas" (BRASIL, 1998, p. 24), e são nestes momentos que a criança vai gradativamente se constituindo como sujeito, além de se sentir aceita, segura e pertencente no ambiente escolar. Portanto, as instituições de educação infantil devem propiciar

> [...] situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e

> cultural [...] a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento
> das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

Para alcançar o desenvolvimento pleno da criança os documentos nacionais e municipais visam regular e nortear os caminhos da educação brasileira. O RCNEI destaca como essencial os seguintes princípios educacionais:

> • desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
> • descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
> • estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças,

fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;

• estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;

• observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;

• brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

• utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo

> de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
> • conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, p. 63 – 64).

Os documentos e as leis que visam proteger à criança são importantes para a eliminação de barreiras que possam impedir o acesso e a permanência da criança na escola, sendo que, também é uma maneira de fazer com que as ações desempenhadas pela escola sejam de qualidade. Se tratando da educação infantil, mais precisamente de sua colaboração para a educação étnico-racial, foi constatado que o preconceito e a discriminação racial estão presentes mesmo com crianças pequenas. A pesquisadora Eliane Cavalleiro (SÃO PAULO, 2003), revelou em sua pesquisa o cenário assustador que crianças negras vivenciam em uma pré-escola da rede municipal de São Paulo. Dentre as constatações, é ressaltado o currículo que pouco ou nada contempla

as questões étnicos-raciais. A autora enfatiza que sempre que o assunto aparece na escola é tratado de maneira menos importante, o que revela tanto a falta de preparo profissional, quanto a falta de recursos e materiais que tratem da temática.

A autora também faz menção aos projetos feitos para trabalhar temas voltados às populações negras e enfatiza que o tema é trabalhado aproximadamente duas ou três vezes ao ano e, geralmente, são reproduzidos estereótipos sobre a cultura africana e afro-brasileira, fazendo com que crianças negras não se sintam representadas de forma valorizada, ao contrário, na maioria das vezes, elas se sentem inferiorizadas e isso porque elas já sabem que o negro não é visto socialmente com o mesmo valor que o branco.

As distinções de tratamento entre crianças negras e brancas são atitudes que revelam o quanto o preconceito e a discriminação são presentes na educação infantil. A falta de contato físico, elogios e as constantes comparações de beleza, competência

e higiene são informações que serão internalizadas pela criança negra e, as consequências destes estigmas certamente atrapalhará sua infância, uma vez que, muitas vezes as crianças negras deixam sua vivacidade por não se sentirem seguras e pertencentes o suficiente. Portanto, desde muito pequenas estas crianças são vítimas de um crime e, mesmo que ocultado nas instituições educativas os danos causados comprometem e prejudicam suas vidas.

A fim de estabelecer conceitualmente os termos a que me refiro nesta investigação, adoto as definições do documento municipal. Para o documento discriminação

> [...] está vinculado aos processos de distinções existentes entre indivíduos. A discriminação se estabelece pela diferença, seja pela ordem social, étnico-racial, seja religiosa, cultural, econômica, linguística, política ou fenotípica. É com base na diferença que um sujeito discrimina o outro, na medida em que este outro não

> participa de seu grupo próximo ou, ainda não tem nenhum vínculo indenitário (SÂO PAULO, 2008, p.36).

Define também o documento que estereótipo tem

> [..] as mesmas premissas socioculturais do conceito de estigma, sendo uma noção de como indivíduos e grupos sociais difundem seus clichês, suas crenças ofensivas e pejorativas sobre os outros, estabelecendo de modo fraco e nítido uma competição na vida em sociedade (Idem)

O estigma está

> [...] associado ao fato de que, nas relações entre seres humanos, indivíduos e grupos sociais, calca-se, aprofunda-se e difunde-se um preconceito que se tem entre um e outro, de modo que se consolida a crença, um valor sociocultural sobre um indivíduo que o relaciona a todo o grupo de pertencimento social, cultural e étnico-racial com o qual aparentemente este

> indivíduo constitua um vínculo. Os sujeitos estigmatizados carregam consigo uma marca social e culturalmente construída (Idem).

E o Preconceito

> [...] está próximo ao de discriminação, pois ambos estão associados ao contato com seres humanos [...] no caso do preconceito essa distinção vem marcada com o sinal do desequilíbrio social [...] surge como uma relação de contato sociocultural, entre um sujeito e outro; no entanto, um detém um conceito prévio do outro, determinando por valores sociais, em função de informações falsas, de crenças infundidas (SÃO PAULO, 2008, p. 38).

O racismo é a união de todos os termos citados anteriormente, e está estritamente relacionado com a raça (fenótipo) e nas “nas marcas que carregamos no conjunto cor-corpo” (idem). No Brasil, o racismo nasceu da miscigenação e mestiçagem para com

aqueles que são de origem africana e indígena. Para o enfrentamento do racismo as pressões sociais (Movimento Negro e os diversos movimentos da sociedade civil de defesa dos Direitos Humanos) uniram esforços e o resultado foi a aprovação de leis que criminalizam ofensas de ordem social, racial, calúnias e difamações.

As definições acima são as mesmas para os casos de preconceito e discriminação para com as crianças pequenas, e isso porque, mesmo que as crianças não compreendam o que é racismo, estão sendo lesionadas no campo emocional, social e intelectual. É comum que as instituições de educação infantil neguem a existência do racismo. Porém, Munanga (2005) explica que este comportamento é a “naturalização do preconceito”, porque somos fruto de uma história em que sempre foi “normal” o negro discriminado e inferiorizado. O autor explica que as experiências vividas pelos professores farão parte da sua atuação, portanto, se durante sua vida escolar e formação acadêmica foram poucos exemplos

positivos sobre a diversidade étnico-racial, se ele foi vítima de racismo ou nunca explorou o assunto, provavelmente reproduzirá na escola os equívocos construídos historicamente, como também, não saberá mediar conflitos e não introduzirá na sua prática elementos que contemple a diversidade e, este será um comportamento absolutamente normal e, provavelmente este profissional não se considera racista e não percebe que certos comportamentos e atitudes são na verdade a propagação do preconceito, discriminação, estereótipo e estigma.

As lacunas da formação dos professores ou quaisquer que sejam as causas para que o racismo esteja no âmbito escolar e consequentemente são responsáveis para que as crianças negras sejam tratadas de maneiras diferenciadas pelo professor e também pelas outras crianças, e que normalmente não são encorajadas para o enfrentamento da situação, isso porque o professor não compreende que estas crianças estão sendo vítimas de racismo e

> [...] então, no período escolar, a criança estigmatizada, desprotegida pelo filtro familiar, ao travar contato com outras crianças, provavelmente será levada a conhecer e aprender o seu estigma, como por meio de xingamentos e ofensas atribuídas ao pertencimento étnico (CAVALLEIRO, p. 25).

Ficam evidentes dois problemas, um é o sentimento de inferioridade das crianças negras, o outro, é o sentimento de superioridade das crianças brancas e

> Em contrapartida, as crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele (Idem, p.10).

As crianças brancas não podem simplesmente ser responsabilizadas pelas manifestações discriminatórias, pois também são vítimas dos

estereótipos que foram construídos ao longo do tempo e aprendidos por ela e,

> A criança convive na sociedade que lhe foi concebida, como um ser atuante, acaba apreendendo o conhecimento que já foi construído, e com isso internaliza estereótipos que foram construídos ao longo da história, ou seja, as práticas pedagógicas influenciam na identidade, personalidade e autoestima da criança, uma vez que são apresentadas a ela histórias, brinquedos, figuras e imagens que as representam no campo social e emocional (SÂO PAULO, 2007, p. 86).

Muitas mobilizações tanto legislativas, quanto do Movimento Negro ao longo do século XX fizeram constar no ECA a necessidade de uma diretriz educacional que valorize a história e cultura do Negro sendo uma das principais possibilidades para que as relações étnico-raciais sejam conduzidas com positividade. O documento enfatiza a necessidade de estruturar um ensino que possa dar conta dos

conflitos de cunho étnico-racial que surgem na primeira infância, já que é nesta etapa da educação que a criança está aprendendo os valores que serão primordiais para a vida em sociedade. Infelizmente a eliminação e superação do racismo ainda

> [...]. Continua sendo uma implacável e deprimente questão de nossos tempos. São poucos os temas, se é que há outros, que demandam tanta atenção e esforço com tão poucos frutos. Toda vez que 'baixamos a guarda', uma nova descoberta revela a complexidade, a virulência e a absoluta obstinação daquilo que notadamente tornou-se um problema (CASHMORE, 2000, p.11).

A lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e Afro-Brasileira para todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o médio, indica que se deve

favorecer a sensibilização ao tema e as ações afirmativas sobre as contribuições da cultura africana e afro-brasileira. A importância de documentos norteadores sobre o saber e o fazer, são primordiais para que os temas relacionados ao racismo e ao preconceito sejam vistos com maior visibilidade desde a tenra idade.

Em 2008 foi publicado o documento Orientações Curriculares: expectativa de aprendizagem para educação étnico-racial (São Paulo, 2008), que orienta de forma específica sobre as possíveis abordagens de cunho étnico-racial em todas as modalidades da educação da rede municipal de São Paulo. O objetivo é aproximar os gestores e professores dos saberes sobre a diversidade, conhecer bons argumentos e ampliar o repertório para que durante sua prática educacional possam propiciar um ambiente igualitário, acolhedor e que valorize as diferentes culturas, etnias etc.

Dentre os objetivos a serem alcançados, propõe como importantes para o trabalho com crianças pequenas:

- Organizar espaços educativos contemplando a diversidade étnica e cultural do contexto em apreço;
- Apresentar matérias e brinquedos que remetem à ancestralidade africana e à compreensão dos signos e significados da população negra;
- Evidenciar a contribuição de ascendência africana (e outras), por meio de contos, cantos e danças, trajes, alimentos e demais manifestações do repertório cultural presentes no cotidiano;
- Acolher a diversidade material e cultural das crianças, atentando ao combate dos preconceitos raciais e outros;
- Conhecer e valorizar a origem e o histórico de cada indivíduo dentro do grupo;

- Envolver famílias e comunidade nos projetos da instituição e seus registros;
- Superar a dicotomia educar/cuidar, desmitificando preconceitos que se originam da comparação entre essas ações;
- Considerar as diversas tradições culturais como essenciais ao processo educativo, independente de etnia e condição social em que se originam, buscando romper com os preconceitos já instituídos e buscando formas de construir atitudes de respeito e solidariedade;
- Garantir a formação de vínculos que conduzam a uma postura ética e de valorização da vida, respeitando tantos os humanos como outros seres vivos (BRASIL, 1998, p.89).

Para os especialistas, as questões de cunho étnico-raciais devem ser trabalhadas rotineiramente. Existe um leque de possibilidades para promover a educação étnico-racial, cabendo ao professor mapear e estudar o grupo para que sua proposta seja significativa. Ainda é necessário, antes de tudo, que o professor tenha internalizado que os trabalhos desta área são também um compromisso social que “podem motivar mudanças, novos olhares e ações sobre o mundo” (SÃO PAULO, 2008, p. 96).

2. Prática pedagógica: aprimoramentos para o saber e o fazer diante as questões de cunho étnico-racial na educação.

As questões étnico-raciais nas escolas é um conteúdo exigido legalmente, porém, a obrigatoriedade não garante que a diversidade étnico-racial seja tratada como importante e, por isso, a temática torna-se um “evento sendo trabalhado em datas específicas” (CAVALLEIRO,2003). E muitos

especialistas da área investigaram que alguns materiais didáticos que norteiam a prática docente, na verdade alimentam um saber alienado, como destacam Eco e Bonassi no livro “Mentiras que parecem verdades” sobre os livros que facilmente param nas mãos das crianças e que apresentam a elas uma única história sobre o continente africano, geralmente os conteúdos são regados de estereótipo e desvalorização dos saberes intelectuais e artísticos deste povo. Por isso fica,

> [...] evidente que um inconsciente racismo penetra os textos escolares, mesmo quando a finalidade aparente da estória ou da poesia é de apresentar às crianças a realidade das diferentes etnias através de uma compreensão e de uma simpatia um pouco vagas (BONASSI et al. 1980, p. 53).

A oferta de materiais e outros recursos quando bem selecionados são instrumentos para que a ação

educativa auxilie no entendimento sobre à diversidade humana. Além de que, é por meio de diferentes experiências e vivencias com o meio, objetos e os modelos sociais que estão ao seu alcance à criança construirá sua identidade, pois os materiais e objetos entregues as crianças no espaço escolar são fontes múltiplas carregadas de significados e informações.

A carência de recursos que representam a África e a cultura Afro-brasileira na educação infantil, limitam as possibilidades para realização de projetos ou sequencias didáticas. Outra barreira destacada pelos teóricos envolvidos nesta pesquisa, diz respeito a falta de formação do professor sobre o assunto, sendo um dos principais fatores para que a educação étnico-racial seja neutralizada.

Como já evidenciado, professor também é fruto da sociedade preconceituosa e talvez não se deu conta que naturalizou o preconceito e a discriminação, o que reforça práticas contaminadas por estereótipos. Um bom material didático poderá indicar para o professor caminhos para que ao mesmo tempo em que cumpra o proposto no currículo

escolar, também contribua para a erradicação de estereótipos ligados as questões de cunho étnico-racial, mas não somente materiais e outros recursos colaboraram para que a prática pedagógica seja efetivamente melhorada. O constante exercício de observar as crianças e suas relações com o ambiente, objetos e seus pares são importantes indicadores para que o professor organize sua rotina e planos de ações que sejam complementares para a educação étnico-racial, sendo assim, prática se torna significativa porque corresponde a real necessidade de aprendizagem da criança.

Os teóricos que embasam esta pesquisa explicam que durante o cotidiano surgem situações que são indicadores importantes (relacionamento entre as crianças negras e brancas, oferta de brinquedos, literatura, etc.) que devem ser observados pelo professor e registrados para que possa planejar ações significativas para a promoção da igualdade e justiça. Muitas vezes, o próprio espaço/ambiente escolar não está de fato organizado para que a diversidade seja contemplada. Segundo

Cavalleiro (2003), ao surgir um conflito de origem étnico-racial, geralmente o professor não sabe quais seriam as melhores mediações para amenizar problema, preferindo silenciar, tratando muitas vezes o conflito de origem racista, como uma questão emocional. Para a autora

> [...] o silêncio do professor facilita novas ocorrências, reforçando inadvertidamente a legitimidade de procedimentos preconceituosos e discriminatórios no espaço escolar, e com base neste, para outros âmbitos sociais (CAVALLEIRO, 2003, p. 10).

Também não basta oferecer matérias que favoreçam a cultura e identidade da população negra para as crianças de maneira não planejada, é necessária a intencionalidade. A prática do professor e os recursos materiais devem ser complementares, vislumbrando significados sobre respeito, cidadania e a diversidade étnico-racial, cultural e religiosa.

Para contribuir com a prática e formação do corpo docente, a Secretária Municipal de São Paulo, com parceria do CEERT[34] distribuiu o livro Prática Pedagógica para a Igualdade Racial na Educação Infantil, de Silva et. al. publicado em 2011, e cujo principal objetivo do material é:

> [...] apresentar subsídios para práticas pedagógicas e de gestão voltadas à promoção da igualdade racial na educação infantil. Vale ressaltar que a natureza deste material é orientar programas e ações capazes de promover direitos, incidindo efetivamente na vida das crianças a curto prazo (2011, p. 9).

O material quer despertar o corpo docente para o aprimoramento do olhar reflexivo sobre as questões de cunho étnico-racial, destacando que os conflitos

[34] Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades.

são “molas propulsoras de combate” (SILVA, 2011), apresentando boas práticas e materiais que auxiliam o educador a desenvolver reflexões e planos de ação para trabalhar cotidianamente com a diversidade na infância.

Os autores utilizados nesta sessão, concluem que não adianta tratar o conteúdo afro-brasileiro somente com crianças maiores. Os melhores resultados apareceram quando a conscientização for consolidada desde a educação infantil e isso porque

> Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e superar preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as

> crianças e entre elas (SILVA, 2011, p. 18).

A valorização da identidade se constrói na primeira infância, o propósito está relacionado com a mediação do professor na construção de uma visão que elimina e supera os preconceitos e esta é uma responsabilidade que toda a escola e sua comunidade devem propiciar a criança, para que possa crescer valorizada, aceitando-se e respeitando outros grupos.

Em unanimidade, os autores que subsidiaram esta pesquisa, apontam que para a promoção da educação igualitária seja uma realidade no ambiente escolar, tanto para as crianças, mas também para seus professores é necessário que o projeto político pedagógico ofereça a oportunidade para que o professor compartilhe suas próprias experiências, como também outros profissionais da escola para que possam serem ouvidos, fazendo permanentes trocas de ideias, opiniões e reflexões para que soluções sejam criadas, e o precoce racismo na educação infantil seja extinguido.

CONCLUSÃO

A partir deste estudo, concluo que a educação étnico-racial está em processo e tem muito a desenvolver, inclusive no sentido da formação do profissional em todas as etapas da Educação. A instauração da lei de obrigatoriedade ao ensino da cultura afro-brasileira é o primeiro passo e o desenvolvimento sem dúvida fator primordial, que se inicia a partir da formação dos profissionais e prática do conhecimento adquirido.

É de extrema importância darmos visibilidade a este tema, seja através de pesquisas, práticas pedagógicas, formações, entre outros, pois somente assim, trabalhando na base (Educação Infantil) é que veremos gradativamente um avanço com relação ao racismo e preconceito nas unidades escolares que consequentemente será levado para a vida, sociedade e prática cotidiana.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **The danger of a single story**. TED Talks, 2009. Filmado em Junho, 2009; Exibido em out., 2009 – 18min49'. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html> . Acesso em: 20 Fev. 2015.

ALMEIDA, Lucila Silva. **Interações: crianças, brincadeiras brasileiras e escola**.
São Paulo: Blucher, 2012, p. 64.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil** – Brasília: MEC/SEB, 2010, p.16.

BONAZZI, Marisa; Umberto Eco. **Mentiras que parecem verdades**. Tradução de Giacomina Faldini. São Paulo: Summus Editorial, 1980, p.53.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. Tradução de Dinah Kleve.São Paulo: Selo Negro Edições, 2000, p. 11.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silencio do lar ao silencio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003, p.10-25.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. In: **Direitos e deveres da cidadania**. São Paulo: Moderna. 1998, p.35-47.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010, v.5, p.41.

KABENGELE, Munanga. BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005, 2ª edição, p. 20.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa educacional: abordagens qualitativas**.

In: Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso.

Rio de Janeiro: E.P.U., 2013, 2ª edição, p.19.

SÃO PAULO (SP)/ SME/ Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares:**

expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, Ensino Fundamental e Médio - Secretaria Municipal de Educação- São Paulo - São Paulo: SME/DOT, 2008.

SILVA, Hédio. (Org.) **Práticas Pedagógicas para a Igualdade Racial na Educação Infantil**. São Paulo: CEERT, 2011.

_____. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo:

CEERT/ Instituto Avisa lá, 2012, p. 22-41.

VIANNA; H.M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007, Série Pesquisa, v.5, p.83.

WAJSKOP, Gisela. **O Brincar na Pré-Escola**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001, v 48, p. 25–30.

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Cristiane Macedo Balmant da Silva

A sociedade vem passando por várias mudanças através dos tempos. A família, principalmente, tem sofrido com isso. Os pais, na ânsia de dar aos filhos tudo o que não tiveram na sua infância, buscam proporcionar-lhes as melhores escolas, cursos, esportes, equipamentos e jogos eletrônicos de última geração e para dar tudo isso precisam trabalhar mais, e acabam tendo pouco tempo para os filhos, que por sua vez vão encontrar a divisão e o lazer sozinho, com suas máquinas!

O contato com outras crianças está ficando cada vez mais difícil fora da escola e o interesse pela tecnologia leva as crianças a um contato visual, sem a convivência física. Sem esse relacionamento tão importante para o desenvolvimento da criança, ela se tornará alguém com muitas dificuldades de se relacionar, compartilhar e conviver com o próximo.

Há também um outro lado, que são aquelas crianças que não podem brincar por ter que trabalhar para ajudar os pais no sustento da sua casa, ou até aquelas que não podem brincar pela exigência dos pais de tirar notas altas. Há também aqueles que não têm com quem brincar, que convivem apenas com adultos fora do ambiente escolar.

Diante desta realidade temos visto mais adultos estressados, individualistas, agressivos e até depressivos, o que muitas vezes pode ser o resultado da falta do brincar na infância. Acredita-se que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares, sendo um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo. Destacamos o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca.

O lúdico na educação infantil tem por objetivo oportunizar ao educador a compreensão do significado da importância das atividades lúdicas na educação, procurando provocá-lo, para que insira o brincar em seus projetos educativos, tendo intencionalidade, objetivos e consciência clara de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem. Também observamos que imaginar e brincar são fundamentais para o desenvolvimento da sua identidade, pois o jogo lúdico proporciona "liberdade de criação" e seu "pleno desenvolvimento, sendo que, no "mundo- faz -de- conta" e reproduz situações já vivenciadas em seu cotidiano.

É muito importante aprender com alegria, com vontade. Comenta Sneyders (1996, p.36) que "Educar é ir em direção à alegria." As técnicas lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento, sendo relevante ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial.

Portanto, é de primordial importância a utilização das brincadeiras e dos jogos no processo pedagógico, pois os conteúdos podem ser ensinados por intermédio de atividades predominantemente lúdicas.

A utilização dos jogos e brincadeiras na educação pode contribuir justamente para que a criança seja um ser social, pois estes recursos favorecerão o desenvolvimento de aspectos que ela precisará durante toda a sua vida, como: aprender a respeitar regras, respeitar o próximo, ouvir e aceitar opiniões diferentes, expor suas opiniões, resolver problemas, desenvolver a autoconfiança, a autoestima. Trabalhar em equipe, entre outros.

Ao educador cabe esta tarefa: proporcionar ao educando as oportunidades dos jogos brincadeiras como parte do processo de formação. E através destes jogos observar na criança ou adolescente o seu temperamento, seu desenvolvimento motor,

afetivo, social e cogntivo, ajudando-os a crescerem sem o prejuízo que a ausência do brincar pode causar na vida de qualquer ser humano.

1. A CONTRIBUIÇÃO DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Segundo Kishimoto (2002:150) As brincadeiras de faz - de- conta são mais duradouras, com efeitos positivos no desenvolvimento, quando há imagens mentais para subsidiar a trama. Crianças que brincam aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da metacognição, o processo de substituição de significados, típicos de processos simbólicos. é essa perspectiva que permite o desenvolvimento cognitivo.

A brincadeira é a forma específica do narrar das crianças pequenas. Por esse motivo, podemos resumir dizendo que brincar é a ação que lhes possibilita aprender e assim se socializar. “Tendo em

vista que as crianças passam por um longo processo de escolarização nas sociedades contemporâneas, os autores que se colocam nessa posição compreendem que as aprendizagens acadêmicas podem ser realizadas na escola fundamental, mas a possibilidade do brincar tem um período muito delimitado em nossa sociedade. Não podemos nos esquecer que a brincadeira é construída historicamente, portanto, precisa ser transmitida de geração a geração e que o brincar exige planejamento e organização do tempo, espaço, informação, objetos e pessoas." Revista Pátio abril/junho (2011).n°27.

As crianças precisam tanto do livre fluxo das brincadeiras de iniciativa própria quanto dos desafios das intervenções dos adultos.

2. O BRINCAR E O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante muitos anos, os discursos pedagógicos da educação infantil centraram sua organização curricular na brincadeira ou no lúdico. Maria Montessori, em seu projeto de educação para vida, constrói os móveis e artefatos adequados às crianças para que possam brincar com eles e, assim, aprender a viver e conviver com os demais. Além disso, com seus materiais projetados, Montessori ensina como os jogos podem desafiar as crianças e contribuir com o currículo.Atualmente, a duas concepções de educação infantil disputando espaço nas propostas curriculares. Por um lado, aquelas que seguem enfatizando que a educação infantil deve centrar-se no brincar, individual e coletivo, e que as crianças desenvolvem sua conginição (todas as capacidades, habilidades e competências) ao brincar. Nessa perspectiva, os processos cognitivos estão em ação nos fazeres das crianças pequenas; por exemplo, ao brincar com água, areia, argila e ferramentas de diferentes tamanhos na caixa de areia, elas constroem os fundamentos empíricos, práticos, concretos e cotidianos daquilo que,

posteriormente, será sistematizado através de conceitos científicos. Tendo em vista a importância do currículo vivo. As crianças contribuem trazendo suas experiências de vida, suas possibilidades de ação, especialmente seus modos de brincar e as culturas infantis; os professores, como responsáveis por organizar e conferir intencionalidade à prática educativa do cotidiano. Currículo é, nesse sentido o que se pode aprender nos contextos e nos processos e o encontro das narrativas sociais e culturais com as narrativas de cada criança.Revista Pátio abril/junho (2011).n°27.

3 O BRINCAR NO REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL

Para a educação Infantil-RCNEI: Nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, o Vol. I aborda um capítulo exclusivo sobre o tema brincar e, com muita pertinência, cita: “Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já

possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido (...)" (1998:27) Neste sentido e longe de ser apenas uma atividade espontânea da criança, o ato de brincar é uma aprendizagem social, que influencia e insere a criança no contexto em que vive, acumulando as várias experiências para sua cultura lúdica. Para tanto, considerar o momento do ato lúdico, do brincar, é um fator primordial para o qual, nós, adultos, temos de voltar o olhar e a percepção, a fim de compreendê-lo e respeitá-lo. As principais ideias que o RCNEI aponta em relação ao brincar são: • O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento e a educação das crianças pequenas. • As crianças quando brincam buscam descobrir as diversas possibilidades de resolver problemas que lhes são colocados, pela realidade imediata ou não, externa ou interna. • Brincar é uma atividade sociocultural que se origina nos valores,

hábitos e normas de uma determinada comunidade ou grupo social• Para que se torne uma atividade lúdica dentro do ambiente escolar, o brincar implica a possibilidade de fazer escolhas: certa autonomia para escolher os companheiros, o papel a ser assumido no interior de um determinado tema, o enredo etc.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

https://www.unip.br/servicos/biblioteca/download/manual_de_normalizacao_abnt.pdf Revista Páginas Abertas, ANO 37, número 50, paginas 22 a 27, Ed. Paulus, 2012.

Revista Educação Infantil, 2ª edição, páginas 6 a 11, Ed. Seguimento, outubro 2011.

Revista Linha Direta, editora RONA, edição 167. ANO 15,fevereiro 2012.

CUNHA, Nylse Helena Silva. Brinquedo, linguagem e alfabetização – Petrópolis, RJ Vozes, 2004.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

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

WAJSHOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1995.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM MATEMÁTICA

Dayse Capps Minassian

A solução de Problemas é a coluna vertebral da Matemática desde o Papiro de Rhind.
Polya

1.1 Resolução de Problemas segundo Polya e Dante

O resultado positivo no processo de aprendizagem do aluno, só é possível quando este é entusiasmado, desafiado, instigado na busca de resoluções.

É importante torná-lo participativo, protagonista do seu próprio conhecimento.

Para atingir estes objetivos o professor de Matemática pode-se nortear por estratégias didáticas que estimulem o aluno a pensar, desenvolver o raciocínio lógico, enfrentar situações novas com segurança e desenvoltura.

Portanto uma das principais estratégias para o ensino da Matemática é através de Resolução de Problemas, o que não é uma tarefa fácil para o professor.

Um dos principais pesquisadores com enfoque em Resolução de Problemas, que auxilia o professor para este fim é George Polya.

Segundo Polya (2006) na Resolução de Problemas para se atingir os objetivos propostos temos quatro etapas a serem vencidas:

Caso haja uma figura relacionada ao problema, o estudante deve fazer um esboço dela. Levá-los a se

questionar se as indagações feitas no problema, as incógnitas, e se os dados foram colocados na figura.

3. Estabelecimento de um plano: Temos um plano quando, pelo menos de modo geral, sabemos quais contas, cálculos, desenhos que precisamos executar para obtermos uma resposta. Caso o estudante não o tenha, o professor discretamente deverá dar uma ideia que possa estar relacionada ao problema, sem abordá-lo.

Nesta fase é importante elaborar um plano de solução, perguntar qual é a incógnita e quais são as indicações do problema. É necessário relacionar todos os dados do problema e equacioná-los. Em resumo verificar se houve uma conexão entre os dados e a incógnita

O professor neste momento deve se colocar na situação do aluno e ver quais indagações faria se estivesse no seu lugar para chegar as soluções das incógnitas do problema.

É evidente que o educando ao resolver determinados problemas possa utilizar ferramentas que devem ser necessárias para solucioná-los, para isto deverá ter pré- requisitos para a resolução do problema em questão. Deverá ter uma fonte para resolver os seus problemas O educando deverá relacionar as incógnitas do problema com conhecimentos previamente adquiridos para então poder solucioná-los.

Segundo Polya, seria interessante conhecer um problema correlato. Neste momento seria interessante fazer perguntas como: conhece algum problema correlato? É possível utilizá-lo? Considere a incógnita, conhece algum problema que tem a mesma incógnita? Então qual é a incógnita?

Qual é o seu plano para resolver este o problema? Você tem como relacionar este problema com algum mais simples conhecido. Utilizou todos os dados? Utilizou toda condicionante? Levou em conta todas as noções essenciais?

Neste momento é importante que se tente organizar os dados em tabelas, gráficos, ou de qualquer outra forma.

f Execução do plano: Executar o plano elaborado. Verificar se o plano foi executado de maneira geral e depois pormenorizado. Efetuar todos os cálculos indicados no plano. Executar todas as estratégias pensadas, obtendo várias maneiras de se resolver o mesmo problema. Ao executar o plano verificar se executou cada passo.

É importante que o aluno preste atenção a cada ação por ele tomada, e verifique se está intuindo ou se está usando um raciocínio formal de acordo com o problema.

D) Retrospecto: Verificação do problema que foi por ele desenvolvido. Verificar se a solução é cabível no problema. Reconsiderar a solução final e o caminho que o levou até ele.

O aluno deve observar se escreveu a solução observando cada passo. Ver se seu resultado foi possível e se usou corretamente seus argumentos.

Verificar se as respostas se encaixam como soluções aos problemas apresentados. Fazendo um retrospecto, é possível ao aluno que encontre talvez outra solução mais adequada, que descubra fatos novos e interessantes.

O aluno nesta fase deverá ser encorajado a imaginar casos que ele poderá usar novamente os procedimentos utilizados. Enfim relacionar este problema desenvolvido a outros com outras incógnitas onde ele possa utilizar o mesmo raciocínio.

Neste trabalho, também haverá um enfoque sob a luz de outro importante pesquisador, Luiz Roberto Dante, quando faz uma abordagem a dois tipos de problemas: Exercícios de Reconhecimento, cujo objeto é a identificação de conceitos, propriedades e

outros; e Problemas de Aplicação, que são aqueles que retratam situações reais do dia a dia e exigem o uso de Matemática para resolvê-los.

Dante, fala em resolução de problemas, baseado também nas etapas sugeridas por Polya. Ele propõe que se resolva inicialmente qualquer problema fazendo alusão a essas fases sugeridas. Assim, sempre que o aluno for resolver qualquer problema, ele se lembrará dessas fases e desses cuidados a tomar.

CONSIDERAÇÕES

Através de Resolução de Problemas, o estudante estará participando e construindo ações que o façam se aproximar, cada vez mais, dos conteúdos que a escola tem para ensinar.

Ao aplicar a Metodologia, segundo Polya, percebi na minha sala de aula que os alunos se sentiram motivados a resolver e solucionar problemas.

Começaram a ver o que antes para eles seria “problema”, como algo a ser solucionado.

A atenção e vontade de resolver problemas elaborados a partir de Polya mostrou participação dos estudantes.

Constatamos que trabalhar com resolução de problemas em sala de aula, não é uma tarefa fácil, mas acreditamos que quando os conceitos são apresentados segundo a metodologia de Polya, o processo ensino-aprendizagem é mais eficiente, desenvolvendo no aluno o hábito da investigação e permitindo a criação de estratégias para solucionar os problemas.

Percebi ser a resolução de problemas uma estratégia eficaz e fundamental para o ensino da Matemática, pois dos quarenta alunos da sala de aula, uma média de 2,5% (um aluno) apenas, deixou de se envolver nas questões propostas.

Tomando como base este trabalho, fica a sugestão, explorar outros temas a serem abordados através de resolução de problemas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DANTE, Luis Roberto. Didática da Resolução de Problemas de Matemática. Editora Ática. São Paulo, (2009).

DANTE, Luis Roberto. Matemática. Contexto e Aplicações, Editora Ática, (2010).

POLYA, George. A Arte de Resolver Problemas. Editora Interciência. Rio de Janeiro, (2006).

LIMA, Elon Lages; Carvalho, Paulo César Pinto; Wagner, Eduardo; Morgado, Augusto César. Temas e problemas Elementares, Coleção do Professor de Matemática, (2005).

NUSSENZVEIG, H. Moysés. Curso de Fíca Básica, Editora Edgard Blucher Ltda.

São Paulo. Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Matemática (Ensino Fundamental e Médio), São Paulo. (Estado). Secretaria do Estado de São Paulo, (1992).

SOUZA, Ariana Bezerra, A Resolução de Problemas como estratégia didática para o Ensino da Matemática, Universidade Católica de Brasília, Disponível em

http://www.ucb.br/sites/100/103/TCC/22005/ArianaBezerradeSousa.pdf. Acesso em 25/09/2012.

WATANABE, Tatiane, Resolução de Problemas no Ensino de Matrizes,(Trabalho de Conclusão de Curso Superior de Licenciatura em Matemática- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia))

O ENSINO DE BIOLOGIA NAS ESCOLAS

Flávia Ribeiro Valderramos

INTRODUÇÃO

Ao iniciar esta reflexão, considera-se de imediato, o fato de que o processo de aprendizagem constitui um grande desafio para os educadores. Integrando esse processo Krasilchik (2005), destaca que a Biologia pode ser uma das disciplinas mais relevantes e merecedoras da atenção dos educandos, ou uma das mais insignificantes, dependendo do que for ensinado e de como isso for feito.

A autora chama a atenção dos professores de Biologia para as questões: o que ensinar e como ensinar? O professor e, neste caso, o de Biologia, deve atentar para o significado da Ciência e da Tecnologia, evitando posturas alienantes, a experiência como docente permite afirmar que os estudantes têm formas e diferentes de se relacionar com o estudo dos

conteúdos, os que se preocupam apenas com os resultados de seus estudos traduzidos pelas notas ou conceitos., os que buscam esclarecimentos profundos com o estudo e passam a analisá-lo para atingir uma visão ampla do conhecimento.

De acordo com o exposto, Krasilchik (2005, p.12), descreve quatro níveis de alfabetização biológica:

1º - Nominal - quando o estudante reconhece os termos, mas não sabe seu significado biológico.

2º - Funcional - quando os termos memorizados são definidos corretamente, sem que os estudantes compreendam seu significado.

3º - Estrutural - quando os estudantes são capazes de explicar adequadamente, em suas próprias palavras e baseando-se em experiências pessoais, os conceitos biológicos.

4º - Multidimensional - quando os estudantes aplicam o conhecimento e habilidades adquiridas,

relacionando-as com o conhecimento de outras áreas, para resolver problemas reais.

Os alunos ao concluírem o Ensino Médio devem atingir o 4º nível de alfabetização biológica, conforme indicado na citação anterior. Assim, além de compreender os conceitos básicos da disciplina, eles devem estar capacitados a articular o seu pensamento de forma independente, aplicando seu conhecimento na vida e intervindo para resolver os problemas.

O ato de pesquisar é inerente à condição humana. O homem está sempre buscando mais conhecimentos, onde a Ciência constitui hoje, a forma mais eficiente de gerar conhecimentos significativos para as sociedades contemporâneas.

Porém, a pesquisa só evolui mediante o surgimento de contradições, de conflitos, de necessidades humanas que estimulem os seus avanços para compreender os fenômenos naturais.

Para Vale (1998), a Ciência é, em suma, o conhecimento preocupado em determinar as leis gerais destes fenômenos para compreender e avaliar a dimensão da importância da Ciência, do Conhecimento, da Educação, derivada da pesquisa e da técnica, busca-se fundamentos nas idéias do educador e pedagogo italiano Manacorda.

A Educação Pública precisa tornar-se popular e isto é traduzido pela necessidade de universalizá-la e democratizá-la em seus diferentes níveis e em suas diferentes dimensões, tornando-a, de fato, acessível às camadas populares, promovendo, pela via do conhecimento e da cidadania, as condições necessárias à transformação social e à emancipação humana, pretendendo-se chegar à ação político-pedagógica. Dessa forma, Educação Pública e popular e Educação Científica demonstram a importância de se pensar uma educação escolar que realize a síntese da quantidade com a qualidade.

A CIÊNCIA E A SOCIEDADE

Dentro deste panorama consensual pareceria tão inexequível fazer-se a crítica da atividade científica quanto o seria fazer-se a crítica do Catolicismo num contexto europeu medieval. De fato, comentando a observação do sociólogo Alvin Gouldner de que os cientistas tendem a operar a partir da pressuposição de que eles próprios creem por causa dos ditames da lógica ou da razão, enquanto os outros creem por causa da necessidade ou, poder-se-ia acrescentar, de interesses Rubem Alves propõe que a Ciência na sociedade contemporânea sob certos aspectos substitui a Religião das sociedades tradicionais. Paradoxalmente, num mundo à primeira vista secularizado, a Ciência se constituiria numa alternativa ou equivalente funcional da Religião, enquanto instituição que detém o monopólio dos métodos de se ver corretamente. Entretanto, a caracterização oficial do processo científico tem sido nos últimos anos, alvo de críticas intensas por parte de filósofos, historiadores e sociólogos da Ciência.

Tanto as reformulações fundamentadas na percepção de paradoxos e incoerências filosóficas internas do modelo convencional, como aquelas derivadas da pesquisa empírica não apologética em História e Sociologia da Ciência e Biologia recente, evidenciam que este modelo convencional está equivocado em sua essência. Essas mesmas pesquisas indicam o seu caráter ideológico: o modelo é utilizado pela subcultura científica para garantir a esta uma relativa imunidade das interferências dos não especialistas da sociedade ampla a convicção de que a comunidade de cientistas por direito se apropriou do método exclusivo capaz de fornecer informação verdadeira sobre o mundo, ao mesmo tempo individualiza essa comunidade e lhe outorga uma autonomia de que nenhuma outra subcultura desfruta em nossa sociedade.

Na nossa cultura tecnológica industrial isto se revela de forma clara no século XX, por exemplo, através do ideal defendido de maneira enfática da pesquisa pura, onde a visão mecanicista de mundo

afetou profundamente todas as áreas de conhecimento, principalmente após o surgimento da filosofia positivista e do avanço tecnológico que a revolução industrial proporcionou.

O relógio, com sua precisão e predição mecânicas, passou a ser o símbolo do Universo. O mundo e as organizações passaram a ser vistos como máquinas, trata-se de um mundo onde não há lugar para sentimentos, onde a razão mecânica, exata, reducionista, exclui a emoção humana. Não existe espaço para valores e princípios éticos.

As pessoas são “recursos humanos” – coisas –, autômatos biológicos, sem espaço para pensar, portanto, sem capacidade nem autonomia para criar. Não podem cumprir sua missão de co-criadores deste Universo em expansão.

. Os acontecimentos são vistos simplesmente numa relação estrita de causa e efeito, seguindo um pensamento linear, dados são analisados e são feitas projeções proporcionais para resultados futuros, busca-

se sempre uma resposta certa ou a melhor resposta para os problemas e tudo deve ser determinado objetivamente.

Como consequência da visão mecanicista de mundo, aconteceu uma fragmentação generalizada que acarretou uma crise sem precedentes na história, a objetividade, da ciência e da tecnologia, gerou uma indiferença generalizada em relação a critérios éticos e morais. O divórcio entre ciência, arte, filosofia e tradição parece ser o maior responsável pelo distanciamento generalizado da ética.

Segundo Pierre Weil (2000), fato semelhante aconteceu com a trilogia dos valores que nortearam a Revolução Francesa, inseparáveis na sua intenção original: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, onde a liberdade ficou com o mundo capitalista, que sacrificou a igualdade de oportunidades; a Igualdade ficou com o mundo socialista, que sacrificou, em nome desse valor, a Liberdade; e a Fraternidade foi esquecida pelos dois, devido ao domínio da ciência e da tecnologia, que a

relegaram para o domínio da espiritualidade. Quem fala em fraternidade e amor, nos dias de hoje, é, muitas vezes, visto como idealista, sonhador, vivendo nas nuvens, sentimental, atrasado e não sei mais o quê... (WEIL, 2000, p. 134).

A complexidade nos convoca para uma verdadeira reforma do pensamento, semelhante à produzida no passado pelo paradigma copernicano. Mas essa nova abordagem e compreensão do mundo, de um mundo que se "autoproduz", confere também um novo sentido à ação: trata-se de fazer nossas apostas, o que vale dizer que com a complexidade ganhamos a liberdade.

A grande descoberta do século é que a ciência não é o reino da certeza, se baseia, seguramente, numa série de certezas local e espacialmente situadas.

A ciência é de fato um domínio de múltiplas certezas, e não o da certeza absoluta no plano teórico. A obra de Popper se tornou indispensável para a compreensão de que uma teoria científica não existe como tal, a não ser que, na medida em que aceita ser

falível, submete-se ao jogo da "falsificabilidade" e, portanto, aceita sua biodegradabilidade.

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS NO ENSINO DE BIOLOGIA

Pesquisas revelam a falta de interesse mútuo, tanto dos professores como dos próprios alunos quanto ao comprometimento e envolvimento com as atividades solicitadas nas aulas de Biologia.

A maioria dos alunos não se importa com a qualidade das aulas que estão sendo oferecidas, apenas querem realizar as tarefas propostas sem prestar atenção no que estavam fazendo, e muitas vezes nem as tarefas se propõem a realizar.

Os alunos não estão naturalmente dispostos a fazer o papel de aluno, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor. (DUBET, 1997, p. 223).

Bianconi e Caruso (2005), dizem que o ensino de ciências é mais do que promover a fixação dos

conteúdos programáticos e sim proporcionar situações de aprendizagem que possibilitem ao aluno a formação de sua bagagem intelectual. Eles afirmam ainda que a construção de situações para o ensino de ciências é uma tarefa de extremo cuidado para os profissionais preocupados com o ensino e meio ambiente.

Nossas escolas estão tão presas a uma metodologia de ensino de apenas transmissão de conteúdos e com uma infinita preocupação de cumprir todo o conteúdo programático que acabam esquecendo–se do principal objetivo da escola, que de acordo com Antunes (2002), é tornar o aluno um verdadeiro leitor, capaz de expor e usar com clareza e objetividade as ideais que cria e aprende, não só para demonstrar esses saberes na escola, mas também para fazer uso dos mesmos na vida.

Portanto, acredito que cabe ao professor saber estimular o aprendizado de forma mais objetiva e aproximar este aluno das atividades desenvolvidas em sala de aula de forma dinâmica e criativa e este resgate do aluno pode ser desenvolvido através de aulas de Ciências e Biologia onde aproxima o aluno do meio onde

ele vive fazendo compreender e respeitar o Meio Ambiente.

Percebi que são poucos os professores que abordam o ensino da Educação Ambiental dentro do seu plano de ensino, tornando os alunos pouco preparados para as mudanças globais, os alunos apenas leem os capítulos solicitados e respondem as questões formuladas no livro sem demonstrar interesse pelo conteúdo, sem assimilar os conhecimentos adquiridos em aula com suas vidas.

Observando que os resultados desta forma de ensino não são satisfatórios, atividades diferenciadas, como experiências de plantio de mudas, jogos de memória, bingo, boliche, cadeia alimentar com temas referentes à ecologia e suas interações, realizo atividades de campo, como no entorno da escola, Jardim Botânico e, Museus, para que dessa forma, o estudo de ciências e biologia se tornasse mais prazeroso e houvesse uma interação maior com o meio ambiente.

Em um primeiro momento, os alunos sempre mostram indisciplina e resistência em cooperar com atividades diferenciadas, acredito que seja esse o

motivo pelo qual professores desistem de realizar aulas dinâmicas que exijam maior envolvimento dos alunos.

Mas em um segundo momento, após explicar a importância dessa interação com contato visual e tátil com o meio ambiente, os alunos passam a compreender a fundamentação dessas práticas, por esta razão, percebi que nós professores temos que incentivar a implementação da Educação Ambiental em sala de aula.

Lima (2008), diz que sabemos que quando o aluno gosta do professor e este desperta o amor pelos estudos, automaticamente, o discente passa a gostar daquilo que está sendo ensinado e se esforça cada vez mais para aprender e não decepcionar, se comprometendo a buscar novos conhecimentos não só em séries iniciais como até no nível superior.

Como diz Ferreira et al (sd) cada vez mais, a nossa responsabilidade em relação à proteção e preservação dos recursos do planeta é premente e a disseminação de ações educativas é urgente, não só em nível formal nas escolas como através da mídia. Penso ainda que além dessas duas as ações educativas

também poderiam ser mais exploradas de forma não formal como a deste estudo.

1. Valorizar a diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento pessoal e social.

2. 2. Constar nas políticas educacionais, marcos legais que favoreçam a educação inclusiva.

3. 3. Definir a inclusão como um projeto da escola que incorpora a diversidade como eixo central da tomada de decisões.

4. 4. Eleger o currículo comum (RCNEI) com as devidas adaptações ou complementações curriculares como referencial para a educação.

5. 5. Contar com currículos amplos, equilibrados, flexíveis e abertos.

6. 6.Colocar serviços de apoio à disposição da escola, dos

professores e pais colaborando na organização, estruturação do trabalho e reflexão da prática pedagógica.

7. 7. Incentivar atitudes solidárias e cooperativas entre os alunos e os demais membros da comunidade escolar.

8. 8. Adotar critérios e procedimentos flexíveis de avaliação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança.

9. 9. Adquirir equipamentos, recursos específicos e materiais didático-pedagógicos para apoiar ao aluno e professor.

10. 10. Garantir formação inicial e continuada ao professor, além de apoiar pesquisas ou inovações educativas (BRASIL, 2000, p. 23).

.

Segundo LOUREIRO (2004), "educação ambiental é uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação, formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, que têm no “ambiente” e na “natureza” categorias centrais e identitárias.

Neste posicionamento, a adjetivação “ambiental” se justifica tão somente à medida que serve para destacar dimensões “esquecidas” historicamente pelo fazer educativo, no que se refere ao entendimento da vida e da natureza, e para revelar ou denunciar as dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não dialético, que separa: atividade econômica, ou outra, da totalidade social; sociedade e natureza; mente e corpo; matéria e espírito, razão e emoção etc.”.

O objetivo geral da educação ambiental é formar cidadãos capazes de identificar os problemas ambientais, que saibam solucioná-los e preveni-los, além de participar desses processos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. **Novas maneiras de ensinar**- Artmed, 2002- 172p. cap.5.

ANTUNES, Celso. **Novas Maneiras de ensinar, Novas Formas de Aprender** ENCONTRO TEMÁTICO REGIONALIZADO, 2007, Marília, SP. Disponível em: <http://www.escolainterativa.com.br/canais/20_encontros_tem/2007/bh/Texto%20Reflexivo%20BH.pdf > Acesso em: 16 out. 2019.

BIANCONI, Lucia M. e CARUSO, Francisco. Educação não-formal, **Revista Ciência e Cultura** Educação não-formal, São Paulo, nº 4, ano 57, p. 20. Out-2018.

BORTOLOTO, T.M & FELÍCIO, A.K.C. **A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e Biologia: Uma proposta para favorecer a aprendizagem**, p.47-60 Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aproducaode jogos.pdf > Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 139p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Inclusão: Um desafio para os sistemas de ensino**, nov.2018. Disponível em:<http://potal.mec.gov.br/seesp>

CARVALHO, Anna M. P e GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de ciências**, Cortez, nº 26, 8ª ed., 120p.

CHAMMAS, Roger. A escola vai à universidade, **Revista Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, vol. 43, p. 62-64, dez 2008.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000. 432p.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B. e JOHNSON, Curtis W. **Ruptura e inovação na sala de aula, Revista Pedagógica Pátio**. Porto Alegre ano VIIn° 47, p.8-11, 2008.

CUNHA, N. **Brinquedo, desafio e descoberta**. Rio de Janeiro: FAE. 1988.

DUBET, François. Espaço Aberto: Quando o Sociólogo quer saber o que é ser professor**, Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 6, p.222-231, set-dez. 1997.

FERREIRA, José.H.B.P.; LAMARCA, Karol P., DINIZ, Renato E.S. e NISHIDA Silvia M. **Aprendendo sobre a**

relação presa-predador por meio de jogos pedagógicos, p. 604-615, Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2005/artigos/capitulo %2010/aprendendopresapredador.pdf > Acesso em: 11 out. 2019

FERREIRA, Silvia.C.M e CARDOSO Willany C. **Horta escolar- Um laboratório vivo**, p.1-9, Disponível em: <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivencontro/GT17/horta_escolar.pdf > Acesso em: 15 out. 2019.

FURTADO, Thais. **Muito além da obrigação, Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre ano VII n° 47, p.36-39, 2008.

GOMES, R.R. e FRIEDERICH, M. **A contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conteúdos de ciências e biologia**. In: EREBIO,1, Rio de Janeiro, 2001, Anais..., Rio de Janeiro, 2001, p.389-92.

GROSSI, Gabriel P. O peso da formação**, Revista Nova Escola**, São Paulo, n° 216 p. 8, out 2008.

GURGEL, Thais. A origem do sucesso (e do fracasso) escolar, **Revista Nova Escola**, São Paulo, nº 216 p. 48-49, out 2008.

JOULLIÉ, Vera & MAFRA, Wandra. **A didática de ciências através de módulos instrucionais**.Petrópolis: Ed. Vozes, p.120-1. 1980.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007. 183 p.

LIMA, João R. **A importância dos jogos nas séries iniciais**, p. 1-16, abr. 2008. Disponível em: <http://www.artigonal.com/print/385913> Acesso em: 14 out. 2019, 20:57.

PELLEGRINI, Denise e GROSSI, Gabriel P. A formação docente é prioridade para o Ministério, **Revista Nova Escola**, n° 216 p. 32-36 out 2008.

REIS, Ana C.S. e SANTOS, Elza N. **Projeto A Horta na Escola** p. 1-16 nov. 2005 Disponível em: <http://www.ccmn.ufrj.br/curso/trabalhos/pdf/biologia-trabalhos/ ecoem/trabalhos%20aprovados/ecoemhorta.pdf> Acesso em: 16 out. 2019.

REIS, M., AZEVEDO, Antúlio J. e SCALCO, Maria M. R. **Reforço de Escolaridade aos alunos de ensino supletivo residentes nos assentamentos de Pirajuí e Presidente Alves (SP)**, p. 467-476 Disponível em: <www.unesp.br/prograd/ PDFNE2004/artigos/eixo8/**reforco**d**escolaridade**.pdf> Acesso em: 14 out 2019.

TIBA, Içame. **Conversas com Içame Tiba**: Volume 1 São Paulo Ed Integrare, 2008.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, Lucia M. e DIAS, Monique. Espaços não formais de ensino e o currículo de ciências **Revista Ciência e Cultura** Educação não-formal, São Paulo, nº 4, ano 57, p. 21-23, out-dez. 200

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Lei n. 9.795/1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: Acessado em nov de 2018.

DIAS, Genebaldo Freire. Educação Ambiental: princípios e práticas. 9a ed. São Paulo. Gaia, 2004.

EFFTING, Tânia Regina. Educação Ambiental nas Escolas Públicas: Realidade e Desafios. Marechal Cândido Rondon. 2007. Disponível em: Acessado em Março de 2016.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental: Cidadania e Sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, n. 118. São Paulo; USP, 2003.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: Layrargues, P. P. (Coord.) Identidades da Educação Ambiental Brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

MEDEIROS, Monalisa Cristina Silva; RIBEIRO, M aria da Conceição Marcolino;

FERREIRA, Catyelle M aria de Arruda. Meio ambiente e educação ambiental nas escolas públicas. In: Âmbito Jurídico, Rio Grande, XIV, n. 92, set 2011. Disponível em: Acessado em 05 out 2019.

MELO, Gutemberg de Pádua. Noções Práticas de Educação Ambiental para Professores e outros Agentes Multiplicadores. Superintendência do IBAMA-PB. João Pessoa. 2007. Disponível em: Acessado em 15 out de 2019.

MEYER, Raquel Camargo Valery. Educação Ambiental: Um Desafio para as Novas Práticas Educacionais na Formação do Professor. Monografia para Especialização em MBA-Gestão Ambiental e Práticas de Sustentabilidade. 2011. São Caetano do Sul – SP. Disponível em: Acessado em 15 out de 2019.

SANTOS, Edna Maria dos; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. O educador e o olhar antropológico. Fórum Crítico

da Educação: Revista do ISEP/Programa de Mestrado em Ciências Pedagógicas. v. 3, n. 1, out. 2004. Disponível em: Acessado em 10 out de 2019.

SANTOS, Elaine Teresinha Azevedo dos. Educação ambiental na escola: conscientização da necessidade de proteção da camada de ozônio. 2007. Monografia (Pós-Graduação em Educação Ambiental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2007.

SORRENTINO et all, Educação ambiental como política pública, 2005.

THOMAZ, Clélio Estevão. Educação Ambiental na Formação Inicial de Professores. Dissertação de Mestrado em Educação. 2006. Campinas. Disponível em: Acessado em Novembro de 2018.

VCB – Vamos Cuidar do Brasil. Conceito e Práticas em Educação Ambiental na Escola. Revista: Vamos Cuidar do Brasil. 2007. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) – Ministério da Educação. Brasília. Disponível em: Acessado em 15 outubro de 2019.

IMPACTOS AMBIENTAIS E URBANOS ANALISADOS A PARTIR DA COLEÇÃO DO PROJETO ARARIBÁ

Renata Maria Bordoni

INTRODUÇÃO

O tema central desta pesquisa é a análise da coleção Didática Pedagógica Projeto Araribá direcionada ao Ensino Fundamental II no que concerne ao tratamento que a mesma dispensa ao tema: Impactos Ambientais Urbanos.

Quais as orientações e contribuições que a obra oferece a serem utilizadas em sala de aula direcionada ao problema do lixo urbano produzido pelas populações do mundo, fato que é de suma importância conscientizar as gerações mais novas para que possa repensar sua postura diante da realidade que se faz presente.

A expansão urbana e aumento populacional decorrente da intensa industrialização iniciada no final do século XVII na Inglaterra e na cidade de São Paulo

no século XX desencadearam em maiores proporções que outras épocas, uma gigantesca transformação nos hábitos de vida da sociedade atual. Desde a forma de vestir, de se transportar, de se alimentar, de cuidar dos alimentos, como a forma de embalá-los no mercado para o consumo.

Aumentou a diversidade de mercadorias disponíveis para o consumo, aumentando também a exploração dos recursos naturais e matérias-primas para confecção destes produtos. O sistema capitalista para sobreviver precisa vender cada vez mais, portanto investe em novas tecnologias para lançar produtos mais sofisticados sem velocidade e cada vez maiores. Neste processo os produtos diminuem sua vida útil, não porque que não possam mais ser utilizados, mas por ficarem sempre ultrapassados diante das novas tecnologias, tornando-se então “descartáveis”. Outra questão é que com o avanço das tecnologias e industrialização, principalmente dos alimentos, aumentou o número de embalagens tetra Pack, vidros, plásticos, papéis intensificando ainda mais a expressão: “Sociedade Descartável” ou “Sociedade de Consumo”.

Esta atual sociedade de consumo possui alto índice de extração de recursos minerais para fins industriais, baseada em alto consumo de energia e desperdícios de matérias primas e tecnologias. Uma das alternativas para impedir este consumo desordenado seria aumentar os princípios da Economia Solidária de Cooperação ao invés da competição para haver um consumo sustentável. A limitação destes recursos é inevitável e dentro deste processo necessita-se urgentemente transformar as ações para utilização de recursos renováveis garantindo-os para as próximas gerações. Esta idéia está dentro dos princípios do Desenvolvimento Sustentável que segundo a Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente é conceituado como:

Aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer as possibilidades das gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades uma vez que tal prática...

> É um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento

> tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e às aspirações humanas. (WCED, 1991, p.49).

Dentro deste Contexto um dos problemas acentuados na citada “Sociedade de Consumo”, está o aumento do descarte de lixo, ou melhor, resíduos sólidos nas cidades e metrópoles como São Paulo.

Calderoni Sabetai conceitua lixo como palavra que se origina do “latim lix, que significa cinzas ou lixívia”. O conceito de lixo nacionalmente denominado como resíduo pode variar conforme a época e o lugar.

> A definição e a conceituação dos termos “lixo” “resíduo” “reciclagem” diferem conforme a situação em que sejam aplicadas. Seu uso na linguagem corrente, com efeito, distingue-se outras acepções adotadas consoantes à visão institucional ou de acordo com seu significado econômico. Na linguagem corrente, o termo resíduo é tido praticamente como sinônimo de lixo. Lixo é todo material inútil. Designa todo material descartado posto em lugar público. Lixo é tudo aquilo que

> se joga fora. É objeto ou substância que se considera inútil ou cuja existência em dado meio é tida como nociva. (CALDERONI, 1996, p. 16).

Segundo WALDMAN os resíduos sólidos urbanos são tratados indevidamente como o conceito de lixo. Ele diz que:

> A expressão lixo é coloquialmente utilizada para referir-se aos resíduos sólidos. Acontece que a utilização da terminologia “lixo” por suscitar amplo rol de estereótipos negativos pela sua imprecisão conceitual, será merecedora de várias ponderações. No imaginário social a palavra lixo reporta toda a sorte de substâncias imprestáveis, que oferecem toda sorte de perigos para as sociedades humanas ou por serem consideradas imprestáveis, estariam destinadas ao descarte. Por conseguinte, como observa Gilberto Freire Dias, a cultura do lixo deve desaparecer para dar lugar à cultura dos resíduos sólidos, matéria prima a ser reaproveitada (DIAS, 2002. P. 75). Assim, lixo seria apenas a coisa certa colocada no lugar errado (Vide WALDMAN, BPG 79, 2002, p. 93).

Neste sentido, Cortez (2002:43) cita que segundo pesquisa realizada pelo IBGE em, 1991, mostrou-se o crescimento populacional, bem como o aumento do grau de urbanização não foi acompanhado de medidas necessárias para dar ao lixo gerado por esta população um destino adequado. Em 76% dos Municípios brasileiros ainda utiliza-se lixões a céu aberto para depositar seus resíduos sólidos, sendo o método que mais degrada a natureza pela contaminação dos solos, águas subterrâneas, vegetação, contaminação do ar através da emissão de metano para a atmosfera, proliferação de insetos trazendo sérias consequências para a população próxima a esses locais. Apenas 24% dos municípios brasileiros recebem tratamento mais adequado: aterro controlado, aterro sanitário, usina de compostagem, reciclagem e usina de incineração. São 241.614 toneladas de lixo produzidas diariamente no país, onde aproximadamente 90.000 T/dia são do tipo domiciliar (IBGE, PNSB, 1991, in Cortez, 2002 p103).

Em São Paulo os aterros sanitários são utilizados como forma de depósito de resíduos sólidos, possui uma técnica mais elaborada para que o lixo não seja disposto

a céu aberto, e evite maiores contaminações, necessitando de um tratamento constante, (calcula-se que por ano morrem 5 milhões de pessoas por doenças causadas pelo lixo segundo agenda 21), mas é ainda um método que exige muitos investimentos tanto para viabilizá-lo quanto para sua manutenção, implicando em vários problemas como disposição de espaços que são cada vez mais escassos e finitos. O Conselho nacional de Meio Ambiente exige o Relatório de Impacto Ambiental a todos os aterros construídos para que seja aprovado, o que exige altos custos e tempo para viabilizá-lo.

A maioria dos aterros de São Paulo já finalizou seu tempo de utilização, criando novas necessidades de organização e planejamento em relação à disposição dos resíduos sólidos que como disse WALDMAN, (2002) está sendo destinado a “lugares errados” e poderiam então ser reaproveitados favorecendo a sociedade em vários sentidos. Atualmente segundo a ECOURBIS[35], os

[35] Autarquia da Prefeitura Municipal de São Paulo responsável pela administração do resíduo sólido municipal.

aterros que ainda estão ativados são os Bandeirantes e o São João.

Os resíduos mudaram muito nos últimos 20 anos devido a intensos avanços tecnológicos gerando resíduos novos dos processos de produção.

Soma-se ainda a estas transformações o aumento populacional de um bilhão para seis bilhões de habitantes ao longo do século XX, a intensa industrialização e urbanização, aumento de produtos comercializados de embalagens descartáveis...

Outro fator responsável pelo aumento da geração de resíduos sólidos foi o desenvolvimento da publicidade, estimulando uma intensa sociedade de consumo e do descartável, e sendo responsável pelo envio aos aterros sanitários e lixões, milhões de toneladas de resíduos sólidos por dia, compondo os vestígios de um comportamento irresponsável e insustentável da sociedade contemporânea.

As necessidades são cada vez mais criadas para aumentar o consumo de mercadorias. A satisfação não está ligada às necessidades básicas de reprodução da vida, mas pra necessidades secundárias criadas e

recriadas pelo sistema capitalista (Berrios, 2002). A publicidade estimuladora da sociedade de consumo cria além de indivíduos alienados, grandes impactos ambientais gerados pelo aumento da produção de resíduos e desmedida exploração dos recursos naturais.

É preciso repensar a cultura levantada por DIAS, 2002 e WALDMAN, 2002, de maneira a evitar desperdícios dos recursos naturais (como mineral da bauxita extraída para confecção do alumínio, petróleo para os plásticos, celulose das árvores para a produção de papel) e economia de energia e água na produção destes produtos. Além disso, resolver problemas sociais como geração de empregos aos excluídos do sistema produtivo e também na indústria de reciclagem, contribuindo para melhora na qualidade de vida da cidade que deve ser vista em sua amplitude para resolver os problemas urbanos.

O conceito de qualidade de vida é definido e discutido por vários autores. Para João Nucci (1996, p.38) “qualidade de vida é definida como superação de necessidades básicas de indicadores sociais como

moradia, alimento, lazer, saneamento, asfalto, coleta de lixo, esgoto, água, luz, educação".

Para BRAGA (2002) "o conceito de qualidade de vida implica tanto a idéia da satisfação de necessidades ou, pelo menos, da possibilidade de sua satisfação, quanto à ideia de falta de privação". Nisso reside à primeira dificuldade na definição do conceito: delimitar quais são as necessidades mínimas a serem satisfeitas ou quais são os bens dos quais o ser humano não pode ser privado, dadas às necessidades humanas que são múltiplas e varia historicamente, geograficamente e socialmente, esse é um tema em que há pouco consenso. Além disso, qualidade de vida também possui aspectos subjetivos: a quietude de uma bucólica cidade do interior pode ser encarada tanto como fator de tranquilidade quanto de monotonia.

Na sociedade capitalista em que vivemos, as necessidades são constantemente criadas e associadas ao consumo, matem como forma de suprir as crises econômicas e estimular a circulação das mercadorias. Neste sentido é preciso repensar este modelo de "sociedade de consumo" atual que vincula o bem estar

e felicidade e qualidade de vida ao consumo de bens materiais. A cultura pensada na educação ambiental de redução dos resíduos sólidos subverte o consumismo e estimula sua redução.

A discussão do conceito de melhora da qualidade de vida e ambiental, como forma de abranger as necessidades sociais em sua complexidade abrange a ideia de consumo responsável atendendo ao que é essencial e integrando os cidadãos ao contexto do seu espaço de vida e sua preservação.

Há diversas possibilidades que veem surgindo para o aproveitamento dos resíduos sólidos desde reciclagem, artesanato, culinárias alternativas, compostagem. Dentro deste processo a educação ambiental é essencial para a transição da cultura do lixo para resíduos sólidos. A educação ambiental adverte o sistema capitalista da sociedade de consumo envolvendo relações econômicas, políticas, sociais, culturais, científicas, psicológicas, éticas e legais. A pedagogia dos três Rs: Reduzir, Reutilizar, e por último Reciclar.

Em tempo de multimídia, computadores que ensinam a distância e outras inovações tecnológicas na educação, o Livro Didático continua sendo um dos suportes mais importantes no cotidiano escolar e é sem dúvida o mais utilizado e solicitado. O cotidiano escolar nos revela que o livro didático é um instrumento de ação constante que deve ser utilizado como um meio no processo de aprendizagem. A função do livro didático é muito mais ampla do que aquela que estamos acostumados a observar nas salas de aula: a leitura e ou cópia sem questionamentos dos temas propostos, deve ser utilizado como um ponto de apoio da aula, para o professor a partir dele, ampliar os conteúdos acrescentando outros textos e atividades.

A relevância deste estudo torna-se necessária vislumbrando que em seleção de futuros projetos ou escolhas de livros didáticos, os profissionais da educação estejam mais preparados para analisar os conteúdos vinculados nos livros didáticos e a formação que estes ajudarão a construir em nossas crianças e jovens. Faz-se necessário, porém compreender que os livros didáticos devem ser utilizados de forma consciente

e eficiente, atrelado a outras fontes que complementem os temas abordados.

> A questão central (...), não reside apenas na qualidade do livro. Um bom livro didático requer igualmente um profissional muito bem qualificado, capaz de utilizá-lo adequadamente em sala de aula, Já ouvimos a justificativa de profissionais que não adotam determinados livros didáticos, por ser este “muito difícil”. Deixando transparecer falta de preparo ou insegurança. (BARRETO e MONTEIRO, 2008 P. 05)

Esta pesquisa objetiva analisar de que maneira são abordados assuntos acerca dos impactos ambientais causados pelo lixo urbano na coleção Projeto Araribá, direcionada ao Ensino Fundamental II. Na proposta do trabalho avaliamos a importância da educação ambiental, mais especificamente o problema do acúmulo do lixo na formação dos alunos, aprofundando a discussão da questão, que hoje preocupa o mundo inteiro.

Procuramos atrelar a alternativas que hoje se fazem presente significativamente, como alternativa de subsistência dos catadores de lixo para reciclagem, os limites que esta se apresenta na sua aplicação social, fazendo um mapeamento da cadeia produtiva da reciclagem.

A escolha metodológica definiu-se pela análise bibliográfica da coleção Projeto Araribá juntamente com complementações de referencial teórico e pesquisa de campo que apresenta resultados obtidos através de questionários respondidos junto a alunos, professores, coordenadores de escolas estaduais onde o Projeto Araribá encontra-se em execução com a finalidade de medirmos os resultados alcançados pelos alunos no que diz respeito à consciência ambiental.

A pesquisa apresenta em seu capítulo 1: Ensino da Geografia; 1.1: O livro Didático no Ensino da Geografia; 1.1.1 - Apresentação da Coleção Projeto Araribá 1.1.2: Impactos Ambientais Urbanos - Lixo Urbano 1.1.3. A importância dos Impactos Ambientais Urbanos no ensino de Geografia. 1.2. Breve análise de como os Parâmetros Curriculares Nacionais de

Geografia no Ensino Fundamental II (Terceiro e Quarto ciclo) tratam os Impactos Ambientais Urbanos. E em seu capítulo 2: A abordagem dos Impactos Ambientais Urbanos pela Geografia no nível Fundamental II (Terceiro e Quarto ciclos) através da Coleção de Livros Didáticos do Projeto Araribá, findando com as Considerações Finais.

1. Ensino da geografia

Os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) têm como finalidade contribuir para o desenvolvimento dos alunos, assegurando-lhes uma formação cujo objetivo final é o exercício da cidadania. Também se devem fornecer meios para que progridam tanto no mundo do trabalho quanto em estudos posteriores (LDB, art.22), assentando-se em uma base curricular nacional comum, complementada por elementos regionais e locais (LDB, art. 26).

A geografia escolar, cuja tarefa primeira é promover nos alunos a compreensão do mundo em que

vivem, deve ser capaz de abordar e discutir as complexidades do mundo contemporâneo e as interações sociedade-natureza. Disciplina escolar estruturadora do pensamento sobre o espaço, a geografia contribui para a formação da cidadania na medida em que estimula o questionamento sobre a apropriação e a transformação da natureza, a organização dos territórios, a transformação dos lugares e as relações entre o local, o regional, o nacional e o global.

O ensino da geografia deve ainda visar a construção contínua, por parte do aluno, das bases de um pensamento crítico e reflexivo. Tal construção, que deve ser mediada pela orientação do professor e se torna mais complexa a cada nova etapa de escolarização.

O espaço geográfico, entendido como aquele historicamente produzido pelo ser humano enquanto se organiza socialmente e interage com o meio, nos leva a refletir sobre as motivações e ações dos diferentes grupos humanos que o transformaram no que é hoje e no que se tornará amanhã.

Ao conhecer as diferentes realidades, resultantes da ação humana ao longo do tempo no espaço, e reconhecer-se como parte da sociedade, o aluno terá condições de refletir sobre suas próprias relações sociais e com o meio, ampliando suas possibilidades de participação social.

> Um bom ensino de geografia, portanto, como qualquer outro ensino, não pode deixar de recorrer à memória. É necessário reduzir sem medo a massa de nomes insípidos e de pormenores sem valor; é necessário, sobretudo, reduzi-la a proporções mais justas. (MONBEIG,1957 p.12)

1.1.1. Livro didático no Ensino de Geografia.

Os estudos de geografia são bastante antigos, porém passaram a ser formalizados e menos restritos a partir da educação escolar.

A geografia tinha a preocupação de observar e caracterizar as paisagens e descrever os lugares, os estudos sobre a pátria, e atendia aos interesses da época.

Já no século XX houve um grande avanço em torno de seu objeto de estudo, e evolução nos seus métodos de investigação, buscando as relações antrópicas e o espaço, assim como todos os agentes externos queinferem sobre o mesmo.

Diante deste avanço, onde não se pode entender o espaço sem entender os fatores que o produziram, e também a sociedade que o ocupa, e o que forma os valores desta sociedade, o estudo de geografia torna-se imprescindível para a formação integral do aluno, para que seja capaz de interferir positivamente na realidade a que pertence.

O ato de ensinar geografia faz-se necessário a reflexão anterior do que se tem como objetivos pedagógicos e educacionais enquanto educadores, e para que se possa estabelecê-los cabe à pergunta: Qual a contribuição do ensino de Geografia para a formação do aluno, considerando a realidade no seu conjunto: espaço e suas relações e alterações em função das ações antrópicas.

Em tempo de multimídia, computadores que ensinam a distância e outras inovações tecnológicas na

educação, o livro didático continua sendo um dos suportes mais importantes no cotidiano escolar e é, sem dúvida, o mais utilizado e solicitado.

Neste sentido o educador deverá ser capaz de analisar como a natureza e suas relações com a sociedade são abordadas nos livros didáticos, sobretudo naqueles destinados ao ensino fundamental II e médio já que estes, frente às atuais condições de trabalho do professor de Geografia, tornam-se cada vez mais instrumento, senão indispensável, pelo menos necessário como complemento às atividades didáticas pedagógicas.

O livro didático é um instrumento acessível e presente nas salas de aula, sendo muitas vezes, a única fonte de informações e consultas oferecidas ao aluno em seu processo de aprendizagem.

Diante desta realidade, o professor tem a responsabilidade de analisar e selecionar o livro que utilizará em seu fazer pedagógico, que deverá estar de acordo com os objetivos previamente elaborados tendo em vista os PCNs.

Ao estudarmos geografia nos deparamos com questões de natureza física, social, política, filosófica entre outras, e o livro didático é um recurso que possibilita a compreensão e propicia a interação entre educandos e educador, trazendo discussões necessárias como a preservação do meio ambiente e intervenção no meio a partir da reflexão, discussão, formação de valores e tomada de atitude.

O ensino de Geografia através do livro didático considera a educação ambiental de forma permanente e cotidiana, o que leva quando discutido e vivenciado significativamente, a mudanças individuais de hábitos e atitudes, que se espera influenciem positivamente as pessoas ao seu entorno.

> Os livros não são feitos para acreditarmos neles, mas para serem submetidos a investigações. Diante de um livro não devemos nos perguntar o que diz, mas nos perguntar o quer dizer, ideia que os velhos comentadores dos livros sagrados tiveram claríssima. (Humberto Eco, 2003 p.306)

Sabendo da importância que tem o livro didático na realidade escolar brasileira, é necessário que o educador conheça suas principais características: importância econômica, política, ideológica entre outras, de maneira que possa fazer escolhas conscientes, que propiciem possibilidades de desenvolvimento de espírito crítico e forme cidadãos capazes de pensar e transformar sua realidade.

Os livros didáticos de geografia e de história tem sido os mais estudados no Brasil. Estes estudos dizem respeito aos seus conteúdos, aos preconceitos, as ideologias e aos modos de apreensão da sociedade.

Santos (2002, p.91) apud aula texto 18 disciplina metodologia científica faz referência aos problemas que acontecem em relação à produção dos livros didáticos no Brasil,

> Temos uma grande contradição que envolve a questão do livro didático no Brasil. De um lado, o MEC faz um discurso liberal em relação à produção de livros e aos direitos do professor quanto à escolha. Na execução dessas intenções os órgãos executivos do MEC criam

> mecanismos de avaliação de livros, onde deixam claro suas ideias e critérios do que deve ser o livro didático, o que deve conter que formas deve apresentar qual o parâmetro a ser seguido, etc.. Esses critérios são lidados de uma forma que levam os produtores de livros comportamentos padronizados e si milhares. O resultado é que os livros da mesma disciplina e até de disciplinas diferentes acabam se parecendo cada vez mais uns com os outros. O professor acaba sem muitas opções em termos de conteúdo, abordagem e método. Além de uma política educacional que caminha para a padronização e homogeneização. (SANTOS, 2002 p.91)

Sendo assim, o docente além de saber analisar e avaliar a qualidade do livro que pretende selecionar deve saber usá-lo como apoio em suas aulas, e não como único recurso no desenvolvimento de seu trabalho.

As dissertações de mestrado de RIBEIRO (1983), RUA (1990), RICKENBACH (1993) e de SANTOS (2002), defendidas no Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, dão ênfase aos livros didáticos de Geografia.

O trabalho de Ribeiro inova por ter o livro didático de geografia como objeto de estudo e pesquisa na geografia. RUA (1990) acrescenta um novo posicionamento: A reflexão do autor do livro didático, seu uso no ensino médio, abordando a liberdade do professor frente a seu uso. RICKENBACH (1993) procura entender como os professores de geografia abordam as questões relativas à urbanização e teoria urbana, e se o livro didático auxilia ou não nessa abordagem. SANTOS (2002 p.99) apud aula texto 19 metodologia Científica / UNIMES Virtual,

> O material didático precisa incorporar coerentemente, as discussões e inovações na área de geografia e estar atualizado em relação aos avanços teóricos metodológicos aceitos pela comunidade científica e concernentemente a corrente de pensamento geográfico adotada, respeitando-se, no entanto, as opções do(s) autor (s) pelas diferentes correntes. (SANTOS, 2002 p.99)

Cabe ao educador observar os estudos veiculados no livro didático que permita ao educando

agregar valores procedimentais, atitudinais, conceituais, e o prepare para posicionar-se num mundo complexo, e contraditório com entendimento do sentido e significado.

Espera-se que o educador com suas experiências e reflexões, saiba usar os conteúdos de forma a proporcionar aos alunos um conhecimento mais contextualizado, analisando criticamente e aproximando os conteúdos dos alunos.

De acordo com LIBÂNEO (1996, p 12), “não basta a seleção e organização lógica de conteúdos, para transmiti-los”. Antes os próprios conteúdos devem incluir elementos da vivência prática dos alunos para torna-los mais significativos, mais vivos, mais vitais, de modo que eles possam assimilá-los ativa e conscientemente.

Alain Choppin em seu artigo intitulado: História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte (França), destaca quatro funções exercidas pelo livro didático de acordo com as características de cada ambiente sociocultural, época, disciplina, nível de ensino, métodos e as formas de utilização conforme citado a seguir.

Função referencial, também chamada de curricular, ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas.

Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam apenas a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas.

Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do sec. XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente

> ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função tende a doutrinar as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou ainda, de maneira dissimulada, implícita, mas não menos eficaz.
> Função documental: acredita-se que livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.
> É preciso enfim, levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde a sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, idealmente, sua conservação para as futuras gerações. (CHOPPIN, 2004, p. 553)

É papel fundamental de a escola fornecer ao aluno os instrumentos necessários para compreender, selecionar e organizar as informações que circulam no mundo atual. Dessa forma, ele se torna capaz não somente de adquirir cada vez mais autonomia na sua

formação e na aquisição de novos saberes, como também amplia a capacidade de compreender o mundo em que vive e se habilita a agir sobre ele de modo consciente.

Nesse sentido, o livro didático, aparece como uma forma de concretizar e auxiliar nessas competências, porém segundo SCHÄFFER (2002, p.144) “o livro didático mantém-se como o recurso mais presente em sala de aula, quando não a própria aula, a voz principal do ensino”. É importante salientar que o livro didático é um auxílio para professores e alunos e não um manual que deve ser seguido unicamente, sem pesquisas e questionamentos.

> “... é preciso planejar seu uso em relação aos conteúdos e comportamentos com que ele trabalha. É só a partir disso que se pode descobrir a melhor forma de estabelecer o necessário diálogo entre o que diz o livro e o que pensam os alunos”. (LAJOLO, 1996, p.6)

Em tempo de multimídia, computadores que ensinam a distância e outras inovações tecnológicas na

educação, o Livro Didático continua sendo um dos suportes mais importantes no cotidiano escolar é sem dúvida o mais utilizado e solicitado. O cotidiano escolar nos revela que o livro didático é um instrumento de ação constante que deve ser utilizado como um meio no processo de aprendizagem. A função do livro didático é muito mais ampla do que aquela que estamos acostumados a observar nas salas de aula: a leitura e ou cópia sem questionamentos dos temas propostos, deve ser utilizado como um ponto de apoio da aula, para o professor a partir dele, ampliar os conteúdos acrescentando outros textos e atividades.

Artigo III. 1.1.2. Apresentação da coleção de Didáticos escolhida: Projeto Araribá.

A concepção Geografia no projeto Araribá, vem dialogando com outras disciplinas para se aproximar cada vez mais do lugar e da vivência geográfica do aluno, o tornado um cidadão consciente e crítico. Segundo os PCN's "adquirir os conhecimentos básicos de geografia é algo importante para a vida em

sociedade, em particular para o desempenho da cidadania...”.

Nessa coleção os autores não dão ênfase em uma corrente metodológica específica, mas procura trabalhar conceitos e categorias da geografia, para que o aluno possa compreender o espaço geográfico e as relações sociedade e natureza que o caracterizam.

No livro de Geografia da Coleção Projeto Araribá do Ensino Fundamenta II aborda os Impactos Ambientais Urbanos sobre a questão do lixo. Analisa esse assunto tão importante principalmente nos dias atuais com o aumento significativo das cidades a partir da segunda metade do século XX e a destinação que o mesmo possa ter.

A coleção está organizada em quatro volumes, que seguem uma dinâmica de organização semelhante em todos os exemplares destinados aos alunos do Ensino Fundamental II.

Os assuntos estão organizados em unidades divididas em temas. Estes temas seguem uma organização seqüenciada de abertura, representações gráficas, e compreensão de texto. Abertura da unidade

traz um texto como sensibilização e questões de levantamento de conhecimento prévio dos alunos em relação ao assunto. Os conteúdos são trabalhados com textos, e imagens variadas, com verbetes que estimulam a interpretação de dados de tabelas, gráficos, fotografias e mapas. Na seção compreender um texto que encerra a unidade o texto é acompanhado de atividades que estimulam o aluno a gostar de ler e a compreender o que lê, buscar informações, interpretar, e pesquisar novas informações. Associando o que leu com os seus próprios conhecimentos. Dentro das abordagens dos conteúdos, em algumas atividades trabalha-se com mapas históricos, localização do espaço analisado em mapas, glossário e indicações de leituras e filmes dialogando com o assunto em questão.

O índice é organizado por unidades que são subdivididas em temas, variando as divisões de acordo com o assunto. Na apresentação de cada unidade acompanha uma imagem que está relacionada ao tema que será trabalhado.

Ao percorrer os índices de cada exemplar os temas relativos ao meio ambiente não são priorizados.

Encontra-se alusão a questões relativas ao meio ambiente em todos eles, porém ao buscar a leitura do tema percebe-se que é muito superficial. A abordagem em relação a questão lixo urbano, por exemplo só no livro de 6º e 7º ano, há referência sobre a questão. Os temas obedecem aos parâmetros curriculares e a propostas dos órgãos centrais de educação. Faltam abordagens mais significativas em relação a temas transversais. Quando são mencionados aparecem nas seções “saiba mais” e “compreendendo um texto”. Os conceitos priorizados em geografia são trabalhados para que o aluno se aproprie do conhecimento e possam atuar como agentes transformadores de sua realidade.

As linguagens são diversificadas e estimulam a leitura das mesmas. Os volumes são repletos de mapas, imagens, tabelas, fotos, quadrinhos, apontamentos de filmes que trabalham a questão da unidade, gráficos diversos inclusive com uso das novas tecnologias e no final de cada unidade há uma análise de representações gráficas com explicações sobre as mesmas e exercícios de compreensão. Ao final de cada tema dentro da unidade traz atividade de interpretação e compreensão.

Finalizando a unidade vem a seção “compreendendo um texto”. Seção com diferentes tipos de texto como literários, trechos de jornais e entrevistas, textos históricos, textos de guia turísticos, relatos de estudiosos publicados em sites de qualidade como os das universidades.

Hoje, a concepção de Geografia exige uma construção de conhecimento que possibilite interagir com o meio em que se vive. Que saia do local e caminhe para o global. Ao analisar esta coleção percebemos este diálogo a medida que problematizam questões diversas presentes no mundo que se mantém em outras localidades. As grandes linhas interpretativas do processo de formação do espaço geográfico sofrem uma perda, o que se explica, sobretudo, pelo fato de a Geografia como outros componentes curriculares não atingirem seu propósito maior que é o diálogo entre as mesmas como aponta os PCN’s. É possível perceber o diálogo entre as outras ciências nos volumes da coleção Projeto Araribá a partir dos textos, dos gráficos, mas as atividades não estimulam esta interação. Ficando a

cargo do professor esta interação, esta contextualização.

Os impactos ambientais no livro didático do Projeto Araribá do Ensino Fundamental II, para o 7º ano. O livro se encontra dividido em unidades (no total oito), onde há uma introdução e duas unidades que tratam do Brasil de uma forma generalizada, as outras unidades tratam das especificidades de cada região, em todo o livro não encontramos nenhuma ênfase em impactos ambientais com enfoque na questão lixo. O livro trata de cada região, mas somente na unidade 3, onde o mesmo tratará sobre “O Brasil: Campo e cidade”, é que há uma atividade sobre o lixo. O consumismo é tratado dentro do tema desenvolvimento sustentável, o assunto sofrerá uma omissão em todo decorrer do livro. Na unidade 3 possui um pequeno texto com cinco perguntas que deverão ser respondidas com o auxílio do próprio texto e com a observação do aluno na sua residência, erra ao permitir que um problema de tamanha importância fique somente em uma página deixando tudo sobre a incumbência do professor. Ainda sobre a unidade 4 o que parecia que iria acontecer, pois os títulos “Produzir,

Consumir, e Desenvolvimento Sustentável", mas uma vez foi deixado de lado, fala-se sobre o consumismo, sem falar dos reais problemas, deixa-se muito obscuro para o aluno a questão sustentabilidade, o tema é de extrema relevância, e no livro fica muito superficial.

O livro didático como ferramenta, é muitas vezes é o principal apoio do professor, ele precisa ser mais abrangente com problemas tão contemporâneos, que precisam estar na vida do nosso aluno desde o princípio de sua carreira como cidadão do mundo.

Ele poderia incentivar pesquisas com maiores indicações de sites onde os alunos buscassem informações, como por exemplo, onde vão parar o lixo produzido em sua residência, do supermercado próximo a sua casa, do hospital de sua cidade, propor atividades de reciclagem, entrevistas em locais que executam a reciclagem.

No volume para o 8º ano o assunto norteador e a regionalização do espaço, economia global e a Geografia comparada das Américas. Dividido em oito unidades, abre a unidade a questão do capitalismo, mas em nenhum momento se refere sobre questões

relacionadas ao lixo. O que não deveria deixar de existir neste diálogo, pois o capitalismo sobrevive do estimulo ao consumo que leva a produção de lixo. E se tratando de capitalismo, é fundamental discutir o consumismo.

Os impactos ambientais no livro didático da coleção Projeto Araribá do Ensino Fundamental II, para o 9º ano. O tema um aborda a Globalização e seus efeitos, sua conceituação, fases, o desemprego, a cultura e a sociedade de consumo. Os organizadores iniciam o capítulo com imagens bastante didáticas e questionamentos incitando os alunos a participar e refletir sobre o que será apresentado. Ao abordar cultura sociedade e consumo, os organizadores descrevem e faz uma crítica a indústria cultural que estimula com a propaganda o desejo de consumir e o estilo de vida consumista difundidos pelas mídias ”(...) cuja principal estratégia seria criar, desenvolver, veicular, por meio de televisão, rádio, cinema, artes, livros, revistas, propagandas etc.” (DANELLI, 2007 p.59).

As imagens utilizadas apresentam dois aspectos contraditórios da sociedade de consumo, o luxo desfrutado por uma minoria e os lixões a céu aberto

existentes em regiões desenvolvidas que ameaçam os mananciais de água e retratam a degradação humana, em um mundo que exclui aqueles que nada têm a oferecer ao sistema capitalista.

No tema dois Globalização e meio ambiente e os problemas ambientais do século XXI, a natureza é apresentada como recurso "(...) para atender às necessidades das populações, como construir moradias, irrigar plantações, fornecer matéria prima para a indústria" (DANELLI, 2007 p. 47). São claros ao relatar da falta de planejamento nos processos.

BIBLIOGRAFIA

BARRETO, Beatriz de Castro. MONTEIRO, Maria Cristina G de Góes, **Professor, Livro Didático e Contemporaneidade**: Ensaio acadêmico. PUC/Rio, Rio de Janeiro, 2008.

BERRÍOS, M. R. O lixo nosso de cada dia. In: CAMPOS, J. O., BRAGA, R. e CARVALHO, P. F. (Org.). **Manejo de resíduos sólidos:** pressuposto para a gestão ambiental. Rio Claro: Laboratório de Planejamento Municipal – DEPLAN – IGCE –UNESP, 2002. p. 9-39.

BRAGA, Roberto. Qualidade de Vida Urbana e Cidadania. Território & Cidadania. Vol. II, nº. 02. Julho - dezembro de 2002. Disponível em: <http://ns.rc.unesp.br/igce/ planejamento/territorioecidadania/Artigos/Braga%203htm>. Acesso em: 09 de setembro de 2012.

BRANCO, Samuel Murgel. **O meio ambiente em debate**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.940**. Casa Civil: Subchefia para Assuntos Jurídicos Outubro / 2000. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 07/09/ 2010.

_____, **LDB. Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 07/09/ 2010.

_____, Ministério da Educação. Portal, Brasília, DF, 2006. Disponível em: < www.mec.gov.br >. Acesso em: 18/09/2010.

_____, Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21**. Brasília, Outubro / 2008 Disponível em: < www.mma.gov.br>. Acesso em: 18/09/2010.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia 6º ao 9º ano. Brasília MEC/SEF. 1997.

CALDERONI, Sabetai. **Os bilhões perdidos no lixo**. São Paulo: Humanitas/USP. 1996, p. 16

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COELHO, Maria Célia N. **Impactos ambientais em áreas urbanas**: teoria, conceito e método depesquisa. In GUERRA, Antônio J. T. CUNHA, Sandra Baptista da (orgs). Impactos ambientais urbanos no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CORREIA, Fabiana Vargas. **Pedagogia dos 3 R's**. Disponível em: http://www.sanvale.com. Acesso 15/10/2012.

CORTEZ, A. T. C. **Coleta seletiva e reciclagem de resíduos sólidos urbanos**. In: CAMPOS, J. O.; BRAGA, R.; CARVALHO, P. F. (Org.). **Manejo de resíduos sólidos:** pressuposto para a gestão ambiental. Rio Claro: Laboratório de Planejamento Municipal – Deplan – IGCE – UNESP, 2002. p. 99-109.

CUSTÓDIO, Helita Barreira. **Legislação brasileira do Estudo de Impacto Ambiental**. In TAUK,Sâmia Maria (org) Análise ambiental uma visão interdisciplinar. 2. ed.rev. e ampl. São Paulo:Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

DANELLI, Sonia Cunha de Souza. **Projeto Araribá**. Geografia 9º ano. Editora Moderna. 2ª edição. São Paulo : 2007 .

DIAS, Genebaldo Freire. **Antropoceno** - Iniciação à Temática Ambiente! Editora Gaia, São Paulo, SE 2002:

ECO, Humberto. **O Nome da Rosa**. RiodeJaneiro: O Globo: Folha de São Paulo, 2003.

ECOURBIS, Ambiental S/A. **Anais informativos**: prefeitura municipal de São Paulo. Secretaria de Planejamento. 2011

Educação, 2002. Disponível em: <www.prof.com.br>. Acesso em 29 de setembro de 2012.

FRAI, João Paulo; SANTOS, José Carlos dos. **Desenvolvimento Sustentável, O Novo Caminho Para O Progresso**. Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar / outubro, 2007.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil 1996**. Anu. Estat. Brasil, Rio de Janeiro, V. 56,
1996

LAJOLO, M. **Livro Didático**: um (quase) manual de usuário. In: **Em Aberto**, ano 16, n. 69, Jan/Mar, 1996.

MONBEIG, Pierre. **Novos Estudos de Geografia Humana Brasileira**, São Paulo, Difel, 1957.

NUCCI, João Carlos. **Qualidade Ambiental e Adensamento**: um estudo de planejamento da paisagem do distrito de Santa Cecília (MSP). Tese (Doutorado). São Paulo-SP. USP, 1996.

RODRIGUES, F. L.; CAVINATTO, V. M. **Lixo:** de onde vem? Para onde vai? São Paulo: Moderna, 1997. In HEIDEN, Anke Iracema Von Der. **Cooperativas De Reciclagem De Lixo E Inclusão Social:** O Caso Do Município De Itaúna – Mg. Divinópolis / MG. 2007.

SCHÄFFER, N. O. **O livro didático e o desempenho pedagógico**: anotações de apoio à escolha do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C. 2002.

_____, N. O. │et al.│ **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003

WCED Our common Future. Oxford: Oxford University Press, 1987. In: TAVRA, Flávio. **O conceito de desenvolvimento sustentável**. Disponível em:<http://www.semasa.sp.gov.br/admin/biblioteca/docs/doc/conceitodesenvsustent.doc>. Acesso em 29 de setembro de 2012.

WALDMAN. Mauricio. **O Problema pode ser a Solução**. Artigo eletrônico publicado na Coluna Atravessando o Tempo e o Espaço. Site do prof. http://www.mw.pro.br/mw/

• DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Selma Santos de Marchi

RESUMO

A presente monografia vem destacar alguns itens resultantes da pesquisa bibliográfica, sobre as Dificuldades de Aprendizagem, seu histórico e discutir a perspectiva de Psicólogos, Psicopedagogos e educadores acerca de problemas como Distúrbio de Déficit de atenção, Transtorno por Déficit de Atenção e Hiperatividade, Dislexia, Discalculia e outros. Sendo assim, esta investigação tem como objetivo principal identificar procedimentos pedagógicos atuais relacionados à alfabetização que visem a superação das dificuldades de aprendizagem nesta etapa de ensino. Apresenta maneiras para reconhecer em

uma criança a dificuldade de aprendizagem, na qual se faz necessário primeiramente entender o que é aprendizagem e quais fatores que nela interferem. De certo, as dificuldades de aprendizagem observadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental podem estar relacionadas ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicomotor das crianças. Nesse sentido, é importante a análise das dificuldades e dos fatores que contribuem para o insucesso escolar, observando-se o trabalho do professor alfabetizador com alunos. A prática pedagógica precisa ter como premissa que cada criança é única e suas dificuldades merecem toda atenção, no sentido de resgatar-lhes o interesse, a disposição e a motivação em suas atividades escolares, com o uso de todos os recursos que se fizerem necessários para isso.

Palavras chave: educação, aprendizagem, dificuldade.

INTRODUÇÃO

Aprendizagem é fenômeno do dia-a-dia, que ocorre desde o início da vida.

Aprendizagem é tema central na atividade do professor. Pode-se dizer que o trabalho do professor se resume na questão de aprendizagem.

Reserva-se o termo aprendizagem aquelas mudanças provenientes de algum tipo de treinamento, como o que ocorre nas aprendizagens escolares. Treinamento supõe repetições, exercícios e práticas. Uma situação que propicia a aprendizagem é quando, embora o sujeito não vivencie propriamente a experiência, observa alguém a vivenciá-la. Quanta coisa a criança aprende do adulto somente por observá-lo atentamente.

Não é qualquer mudança comportamental, no entanto, que será considerada aprendizagem. É importante excluir alguns casos como: as mudanças decorrentes da maturação, as mudanças passageiras e motivacionais, etc.

Pode-se definir aprendizagem como uma modificação relativamente duradoura do comportamento, através de treino, experiência, observação. Pode-se dizer que houve aprendizagem quando, por exemplo, se uma pessoa passou por um treinamento ou por uma experiência especialmente significativa para ela, ou observou alguém na realização de algo, e depois disso mostra-se de alguma forma modificada, podendo demonstrar essa modificação desde que se apresentem condições adequadas, e, além disso, mantendo essa mudança por um período relativamente longo.

Aprendizagem é um processo pessoal, ou seja, depende do envolvimento de cada um de seu esforço e de sua capacidade, de forma gradual, e cada um dentro do seu próprio ritmo.

Segundo alguns estudiosos, a aprendizagem é um processo integrado que provoca uma transformação qualitativa na estrutura mental daquele que aprende. Essa transformação se dá através da alteração de conduta de um indivíduo, seja por condicionamento operante, experiência ou

ambos, de uma forma razoavelmente permanente. As informações podem ser absorvidas através de técnicas de ensino ou até pela simples aquisição de hábitos. O ato ou vontade de aprender é uma característica essencial do psiquismo humano, pois somente este possui o caráter intencional, ou a intenção de aprender; dinâmico, por estar sempre em mutação e procurar informações para a aprendizagem; criador, por buscar novos métodos visando à melhora da própria aprendizagem, por exemplo, pela tentativa e erro. Outro conceito de aprendizagem é uma mudança relativamente durável do comportamento, de uma forma mais ou menos sistemática, ou não, adquirida pela experiência, pela observação e pela prática motivada.

Desse modo, o desenvolvimento ocorre como uma equilibração progressiva, permitindo que experiências externas sejam incorporadas pelo indivíduo, tendo em vista que o desenvolvimento é um processo de contínua construção da compreensão de uma realidade. De acordo com

Dessen e Guedea (2005), o desenvolvimento e o desempenho do indivíduo ocorrem de modo integrado, mesclando recursos de maturação, experiência e cultura na ontogenia. Dessa forma, é no processo de interação da pessoa com o meio que acontece o desenvolvimento dinâmico e contínuo. Assim sendo, o processo de interação engloba as relações do indivíduo com outras pessoas, com o ambiente que o cerca, com os grupos com os quais se relaciona, e com aspectos culturais - que se constituem de significados previamente estabelecidos e compartilhados.

Alguns autores afirmam que aprendizagem é um processo cumulativo, em que cada nova aquisição se adiciona ao repertório já adquirido. Outros autores consideram que cada nova aprendizagem modifica o quadro anterior, fazendo com que o individuo se reestruture, dando-os nova perspectiva.

Em síntese, a aprendizagem constitui uma mudança de comportamento resultante da experiência. Trata-se de uma mudança de

comportamento ou de conduta que assume várias características. É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada no próprio cérebro do indivíduo.

A aprendizagem é, portanto, uma função do cérebro. Não há uma região específica do cérebro que seja exclusivamente responsável pela aprendizagem. O cérebro é no seu todo funcional e estrutural responsável pela aprendizagem. A aprendizagem é uma resultante de complexas operações neurofisiológicas. Tais operações associam, combinam e organizam estímulos com respostas, assimilações com acomodações, situações com ações, etc.

Enfim, criar e promover uma disposição favorável para realizar uma aprendizagem que seja o mais significativa possível. E possibilitar a modificação das disposições iniciais desfavoráveis.

O ensino precisa ajudar a estabelecer tantos vínculos substanciais e não arbitrários entre os novos conceitos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação.

O papel da escola é o de ensinar com qualidade todos os seus alunos, sabendo que não está isolada e de que os acontecimentos e a forma como a sociedade está organizada ao redor dela afetam o cumprimento desse papel.

A função da escola em nossa sociedade é prover o ensino de qualidade para todos os estudantes indistintamente.

É a aprendizagem, o objetivo de toda e qualquer escola, seja qual a modalidade for, trabalhe sob definições de quaisquer dos níveis escolares existentes e determinados por lei, tenha seus alunos a faixa etária que tiver e sob qual intencionalidade existir.

APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Vygotsky (2000), a aprendizagem se inicia muito antes da criança entrar na escola, visto que desde o primeiro ano de vida ela já esta exposta a elementos da cultura e a presença do outro, que se torna o mediador dessa cultura. Assim

define-se o papel importante da brincadeira na idade pré-escolar.

De acordo com Vygotsky (1989), o professor, portanto, em uma abordagem histórico-cultural, tem a função de mediador, atuando na zona de desenvolvimento proximal do aluno, fazendo a mediação entre os conhecimentos espontâneos trazidos de sua realidade sociocultural e os conhecimentos científicos da própria escola. Agindo assim estará provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente.

Sobre o desenvolvimento intelectual da criança Piaget (1998) afirma que este provém de uma “equilibração progressiva, uma passagem continua de um estado de menos equilíbrio para um estado de equilíbrio superior”. Cada estágio de desenvolvimento constitui, portanto, uma forma particular de equilíbrio e a consequência da evolução mental caracteriza uma equilibração sempre completa.

Entende-se que é importante uma educação que considere a criança não apenas como um aluno,

mas também como uma criança que, no presente, tem potencialidades a serem desenvolvidas, com desejos e aspirações e, que alguns momentos podem apresentar problemas e por isso precisam de ajuda para serem superados. Para isso faz-se importante uma pedagogia que contemple a diversidade entre os estudantes e não um único modelo de criança, enfatizando a infância como uma fase importante da vida e oferecendo meios para que os pequenos cresçam sendo reconhecidos como cidadãos.

Como descreve Pedro Demo (2006), o professor é o profissional da aprendizagem, peça absolutamente chave de uma sociedade intensiva do conhecimento, figura crucial dos processos formativos que implicam formação do caráter, da personalidade das pessoas. Professores de educação infantil e das séries iniciais, por exemplo, participam ativamente da vida das crianças. Em muitos casos passam mais tempo com elas do que com seus pais, oferecendo-lhes, para além da

aprendizagem, a segurança e o afeto que muitas não encontram em casa.

Na realidade, essa fase representa o início da educação formal das crianças. O que diferencia essa educação formal da educação familiar, e também da educação que se dava em instituições, antes das novas concepções de educação infantil é que na educação infantil se formaliza a educação da criança. E uma das maneiras de fazer isso é criando um currículo que oriente a criança em sua progressiva inserção no mundo social, no mundo da natureza, e propicie oportunidades para que ela desenvolva linguagens, por meio de sua introdução no mundo da música, da expressão corporal, das representações simbólicas e também no mundo da escrita.

Estudos recentes sobre a aprendizagem ainda sustentam complexidade na definição do termo “estratégias de aprendizagem”. No entanto, González (2007), define as estratégias de aprendizagem como um conjunto de processos que podem facilitar a aquisição, o armazenamento e/ou

utilização da informação. Segundo Dansereau, as estratégias podem ser de dois tipos: primárias e de apoio. A primeira prioriza o trabalho sobre o material de texto (compreensão e memória). A segunda sustenta o estado mental adequado para a aprendizagem.

É perceptível em todos os processos o envolvimento das diferentes classes com o desempenho e resposta do aluno aos conteúdos ou componentes. Incluindo o componente cognitivo, pode-se dizer que o sujeito está para o conteúdo, bem como o conteúdo está para o sujeito, pois o professor é responsável por orientar adequadamente o aluno nos processos aquisitivos de linguagem, operações e compreensões das abordagens. Tais processos também referem aos alunos de caráter excepcional, como cita o autor. Para a aplicação consciente dos processos no ensino, é preciso avaliar corretamente os alunos, bem como o perfil da turma de acordo com a faixa etária, a condição física e mental e os componentes sociais e culturais que envolvem a vida dos mesmos.

As raízes psicomotoras também complementam os processos aquisitivos de aprendizagem. Fonseca (2008), aponta para a experiência motora como facilitadora dos processos intrínsecos de construção mental do sujeito. A criança é capaz de manipular através das sensações o contato com letras e números, é capaz de construir imagens, esquemas e formas de pensamento baseado na incorporalização dos dados sensoriais e na antecipação de dados motores. Assimilando letras e números em seu próprio corpo e na sua motricidade (imagem do corpo), a criança esboça aspectos gnósicos e reflexivos que darão origem à aprendizagem da leitura, da escrita e de cálculos.

Resumidamente, é possível conceber uma aprendizagem baseada nas relações de troca entre aluno e professor, bem como da interatividade entre aluno e ambiente como facilitador de aprendizagem.

A educação infantil consiste no desenvolvimento de um trabalho na formação de crianças, cujo objetivo é que elas se tornem aptas para viver numa sociedade democrática,

multidiversificada e em constante mudança. Na escola consideramos desafiador conseguir adaptar uma prática pedagógica que atenda essas necessidades. Então, diversificam-se as atividades visando proporcionar um trabalho mais adequado possível. São trabalhadas atividades como: hora do conto, da música, do jogo, brincadeira, pintura e hora do aprender, entre outras.

Na educação infantil a criança está ávida e aberta às novas experiências e descobertas. Seus erros são considerados tentativas e é mediante essas tentativas que a aprendizagem acontece. Tentar várias vezes faz parte de sua aprendizagem. A criança arrisca, persiste, esforça-se, sem a crítica e a vergonha que mais tarde inibe e desestimula as suas ações. E essa abertura natural para a exploração é a chave para propiciar uma educação transformadora.

As dificuldades de aprendizagem são um assunto vivenciado diariamente por educadores na sala de aula. Dificuldade de aprendizagem é um tema que desperta a atenção para a existência de

crianças que frequentam a escola e apresentam dificuldades de aprendizagem. Por muitos anos, tais crianças têm sido ignoradas, mal diagnosticas e mal tratadas. A dificuldade de aprendizagem é uma das maiores preocupações dos educadores, pois na maioria das vezes não encontram solução para tais problemas.

Acredita-se que as crianças com problemas de aprendizagem constituem um desafio em matéria de diagnóstico e educação. No entanto, não é raro encontrar educadores, que consideram, à priori, alguns alunos preguiçosos ou desinteressados. Essa atitude não só rotula o aluno, como também esconde a pratica docente do professor, que atribui ao aluno certos adjetivos por falta de conhecimento sobre o assunto em questão. Muitos desses educadores desconhecem, por completo, que essas mesmas crianças podem apresentam algum problema de aprendizagem, de ordem orgânica, social, psicológica ou outra. É imprescindível ao professor conhecer os problemas mais comuns no

processo de ensino-aprendizagem, antes de rotular seus alunos.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA CRIANÇA

Segundo o Comitê Nacional de Dificuldades de Aprendizagem (EUA, 1997), dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades na aquisição e no uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Essas desordens são intrínsecas ao sujeito, presumidamente, devido a uma disfunção no sistema nervoso central, podendo ocorrer apenas por um período na vida.

Trata-se de uma temática complexa, controvertida e de abordagem pluri e interdisciplinar que congrega profissionais que nem sempre concordam em relação às suas definições, concepções e causas, empregando termos diferentes como seus sinônimos; é o caso de déficit,

deficiência, fracasso, insucesso, alteração, problema, transtorno e mais comumente o termo distúrbio (DSM-IV, 1995; FONSECA, 1995).

A dificuldade de aprendizagem decorre de fatores intrínsecos e ambientais de construção do sujeito, bem como da desestabilização em virtude da adaptação ao que é novo. Perraudeau (2009) analisa a aprendizagem sob o ponto de vista do construtivismo social, que compreende o aprender como uma fonte de dificuldades, pois apropriar-se do novo revela indicadores de erro em trabalhos orais, escritos ou motores

Essa diversidade de terminologia é decorrente também dos diversos enfoques que subsidiaram os estudos das dificuldades de aprendizagem ao longo do tempo. A primeira fase desses estudos é da fundação, compreendida no período de 1800 a 1930, etapa em que as lesões cerebrais foram mais destacadas, buscando-se suas origens e sua relação com as perdas ou distúrbios da linguagem e da fala. A segunda e terceira fase ocorreram no período de 1930 a 1960 e foram

marcadas pela busca de instrumentos de diagnóstico e intervenção e desenvolvimento de programas escolares capazes de auxiliar crianças com problemas para aprender. A partir de 1960 experimenta-se a fase contemporânea que se caracteriza pela ampliação dos estudos sobre diagnóstico e intervenção para além da idade escolar, pela busca de definições mais precisas e pelo desenvolvimento de novas tecnologias de aprendizagem.

Apesar da confusão na utilização de terminologias e na própria concepção das dificuldades de aprendizagem, que muitas vezes atrapalham seu esclarecimento e os avanços de conhecimentos na área, merece destaque o fato de que apenas 43% das crianças que ingressam no sistema educacional terminam o ensino fundamental e, dentre estes, apenas 13% não enfrentam repetências, ou seja, conseguem chegar à oitava série na idade esperada (PILATI,1994). Mais recentemente, dados divulgados pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) revelam

que 59% dos alunos do ensino básico no país apresentam rendimento considerado crítico ou muito crítico e que a taxa de distorção série-idade atinge 39% do total de alunos avaliados.

Atualmente, a política educacional prioriza a educação para todos e a inclusão de alunos que, há pouco tempo, eram excluídos do sistema escolar, por portarem deficiências físicas ou cognitivas; porém, um grande número de alunos (crianças e adolescentes), que ao longo do tempo apresentaram dificuldades de aprendizagem e que estavam fadados ao fracasso escolar pôde frequentar as escolas e eram rotulados em geral, como alunos difíceis.

Os alunos difíceis que apresentavam dificuldades de aprendizagem, mas que não tinha origens em quadros neurológicos, numa linguagem psicanalítica, não estruturam uma psicose ou neurose grave, que não podiam ser considerados portadores de deficiência mental, oscilavam na conduta e no humor e até dificuldades nos processos simbólicos, que dificultam a organização do

pensamento, que consequentemente interferem na alfabetização e no aprendizado dos processos lógico-matemáticos, demonstram potencial cognitivo, podendo ser resgatados na sua aprendizagem.

É verdade que, para a maioria das crianças, aprender pode ser um desafio. Mas isso, em geral, não indica deficiência de aprendizagem. Isto indica apenas que toda criança tem seus pontos fracos e fortes na questão da aprendizagem. Alguns tem grande capacidade de ouvir, assimilam muitas informações simplesmente ouvindo. Outras têm mais facilidade com o visual, aprendem melhor lendo. Na escola, porém, todos os alunos são misturados numa sala de aula e espera-se que todos aprendem independentemente do método de ensino utilizado. Assim é inevitável que alguns tenham problemas de aprendizagem (SCOZ, 1994).

As dificuldades de aprendizagem na escola, podem ser consideradas uma das causas que podem conduzir o aluno ao fracasso escolar. Não podemos desconsiderar que o fracasso do aluno

também pode ser entendido como um fracasso da escola por não saber lidar com a diversidade dos seus alunos. É preciso que o professor atente para as diferentes formas de ensinar, pois, há muitas maneiras de aprender. O professor deve ter consciência da importância de criar vínculos com os seus alunos através das atividades cotidianas, construindo e reconstruindo sempre novos vínculos, mais fortes e positivos.

De acordo com Santos *et al* (2005), os fatores relacionados ao sucesso e ao fracasso acadêmico se dividem em três variáveis interligadas, denominadas de ambiental, psicológica e metodológica. O contexto ambiental engloba fatores relativos ao nível socioeconômico e suas relações com ocupação dos pais, números de filhos, escolaridade dos pais. Esse contexto é o mais amplo em que vive o individuo. O contexto psicológico refere-se aos fatores envolvidos na organização familiar, ordem de nascimento dos filhos, nível de expectativa e as relações desses fatores são respostas como ansiedade, isolamento, não

concentração. O contexto metodológico engloba o que é ensinado nas escolas e sua relação com valores como pertinência e significado, com o fator professor e com o processo de avaliação em suas várias acepções e modalidades.

Segundo Rabelo (1993), as dificuldades de aprendizagem podem ser entendidas como obstáculos, ou barreiras, encontrados por alunos durante o período de escolarização referente à captação ou assimilação dos conteúdos propostos. Eles podem ser duradouros ou passageiros e mais ou menos intensos e levam alunos ao abandono da escola, à reprovação, ao baixo rendimento, ao atraso no tempo de aprendizagem ou mesmo à necessidade de ajuda especializada.

Na perspectiva de estudo das grandes dificuldades, Perraudeau (2009) aponta para o aluno com dificuldade como aquele que não construiu ou que construiu mal as operações, as estruturas lógicas ou as abstrações que constituem seu pensamento. Assim, quando não há acompanhamento ou intervenção pedagógica, o

aluno corre o risco de fixar a dificuldade, transformando-a em um problema complexo de difícil solução.

DISTÚRBIOS DA LEITURA E DA ESCRITA

A criança aprende naturalmente a falar a linguagem do grupo em que vive. Cabe a escola desenvolver a linguagem oral que o aluno traz, através da atividade pedagógica, que deve garantir a aprendizagem da leitura e da escrita. Memória → a criança apresenta dificuldade auditiva e visual de reter informações. Ela pode ser incapaz de recordar os sons das letras, de juntar os sons para formar as palavras ou ainda memorizar sequências, não conseguindo lembrar a ordem das letras ou os sons dentro das palavras.

Orientação espaço-temporal → a criança não é capaz de reconhecer direita e esquerda, não compreender as ordens que envolvem o uso dessas palavras e fica confusa nas aulas de educação física, por não entender as regras dos jogos. Quanto ao

tempo, mostra-se incapaz para conhecer as horas, os dias da semana, etc.

Esquema corporal → geralmente crianças com distúrbios de leitura tem um conhecimento deficiente de seu esquema corporal. Apresentam dificuldade para identificar as partes do corpo e não revelam boa organização da postura corporal no espaço em que vivem.

Motricidade → algumas crianças tem distúrbios secundários de coordenação motora e fina, o que atrapalha seu equilíbrio e sua destreza manual. Elas caem com facilidade, são desajustadas, não conseguem andar de bicicleta ou mesmo manipular peças pequenas de material pedagógico.

Soletração → existem crianças que são incapazes de revisualizar e reorganizar auditivamente as letras, ou seja, tem dificuldade de soletrar.

A leitura oral abrange tanto visão quanto a audição da criança, pois ela precisa perceber as informações que seu cérebro passará. Se um

desses canais estiver recebendo a informação de maneira distorcida, a criança apresentará distúrbios na leitura devido a dificuldades de percepção visual ou auditiva (CAPELLINI & SALGADO, 2003).

Existem dois tipos de problemas ligados a discriminação visual: a criança pode apresentar um problema de visão ou uma incapacidade para diferenciar, interpretar ou recordar palavras, devido a uma disfunção do sistema nervoso central. Caso ela não se enquadre em nenhum dos casos, poderá apresentar dificuldades de discriminação visual no inicio da alfabetização, por falta de estimulo dessa habilidade na época pré-escolar.

Envolve os problemas auditivos relacionados com as dificuldades em discriminar os sons, sobretudo aqueles que são muitos próximos uns dos outros e que, por terem os pontos de articulação quase iguais, levam a criança a confundir os fonemas como em faca com vaca.

Compreender o que se lê quer dizer perceber integralmente o significado do que está escrito ou do que está sendo falado.

As dificuldades de compreensão da leitura são ocasionadas por problemas relacionados à velocidades, pois a leitura silabada impedem a retenção do texto, mais que a leitura fluente. Deficiência de vocabulário oral e verbal, o que impede uma perfeita compreensão, visto que o leitor não consegue ter uma visão global do texto lido.

A dislexia é um transtorno da linguagem que se manifesta geralmente em crianças com nível de inteligência normal, mas que apresentam dificuldades para ler, escrever, reconhecer e compreender palavras impressas. Capellini (2001) nos define a dislexia como um distúrbio neurológico, de origem congênita, que acomete crianças com potencial intelectual normal, sem déficits sensoriais, com suposta instrução educacional apropriada, mas que não conseguem adquirir ou desempenhar satisfatoriamente a habilidade para a leitura e/ ou escrita.

A dislexia é um transtorno específico das operações implicadas no reconhecimento das palavras (precisão e rapidez) que compromete em

maior ou menor grau a compreensão da leitura. Há um considerável atraso (aproximadamente 2 anos) nas habilidades de escrita ortográfica e produção textual, condicionando o diagnóstico para o fim da segunda série ou início da terceira; Persiste por toda a vida, mas com o tratamento pode haver atenuações; está presente desde o início da escolaridade.

É um distúrbio com evidências genéticas que surge por estar associado a diferenças funcionais no hemisfério esquerdo; É diagnosticada em indivíduos com capacidade intelectual normal, que não apresentam problemas de visão e audição e que não são portadores de problemas psíquicos ou neurológicos graves. Está presente mesmo quando a escolarização e a metodologia de ensino são adequados, quando não há troca de escola e número excessivo de faltas;. Supõe, como déficit primário, inabilidade no processamento fonológico e da memória.

O comprometimento da linguagem é específico do processamento fonológico que inibe a

aprendizagem dos padrões de codificação alfabética subjacentes ao reconhecimento fluente das palavras e também limita a capacidade de armazenar informações verbais na memória de curto prazo; O tratamento é lento e laborioso com habilidades nucleares envolvidas na leitura; Necessita de uma equipe multidisciplinar para seu diagnóstico e tratamento, bem como um trabalho de apoio com a família e escola.

Para Bossa (2000) há três tipos de dislexia que pressupõem alterações nas duas vias que possibilitam o reconhecimento de uma palavra escrita: a via léxica (quando há uma conexão direta entre a forma visual da palavra, a pronúncia e o significado na memória lexical - palavras conhecidas) e a via fonológica (processo de recodificação fonológica que envolve a aplicação de um conjunto de regras de conversão letra-som-palavras desconhecidas).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi refletir sobre o papel da pedagogia preventiva nas dificuldades de aprendizagem escolar durante a alfabetização, devido a desatenção que tem sofrido o ensino da leitura e da escrita, e o baixo rendimento escolar das primeiras séries do ensino fundamental. Também, a importância do trabalho preventivo que se baseia principalmente na observação e analise profunda de uma situação concreta, no sentido de detectar possíveis perturbações no processo de aprendizagem.

Ao longo da trajetória como acadêmica e principalmente como educadora observei nas experiências vivenciadas que uma das causas que mais provocam angústia nos educadores são as dificuldades de aprendizagem. Vi diariamente professores desistirem de seus alunos ou sofrerem junto com eles por não poder desencadear a aprendizagem.

Ninguém pode afirmar que as dificuldades das crianças em controlar a aprendizagem na escola

são “forçosamente” e principalmente determinadas pelos déficits cognitivos de origem genética.

No que diz respeito às dificuldades de ensino, uma avaliação consciente do desempenho e atuação dos alunos é imprescindível. Mas é preciso estar consciente de que o exemplo do educador é relevante para o aprendizado dos mesmos, pois envolve os mesmos aspectos cognitivos dos alunos em aula. As estratégias de ensino podem ser desenvolvidas ou enriquecidas, desde que o desenvolvimento de ambos os lados se complementem.

As dificuldades de Aprendizagem constituem um ciclo de desafios para a programação e atitudes do docente. As estratégias para cada caso em particular são muito específicas.

Com este trabalho foi possível refletir sobre os diversos aspectos envolvidos na condição das dificuldades de aprendizagem e ressaltar que, embora a dificuldade de aprendizagem possa ser uma condição ligada a múltiplos fatores internos à criança, ela esta de certa maneira sustentada pelo

meio familiar, escolar e social, no qual a criança está inserida e, ainda a forma como a família lida com essas condições, terá um papel decisivo na condução e evolução do caso.

A escola é um dos agentes responsáveis pela integração da criança na sociedade, além da família. É um componente capaz de contribuir para o bom desenvolvimento de uma socialização adequada da criança, por meio de atividade em grupo, de forma que capacite o relacionamento e participação ativa destas, caracterizando em cada criança o sentimento de sentir-se um ser social.

A metodologia da escola deve ser adequada, envolvendo seus alunos. E no momento em que surgir algum problema com algum aluno é importante que haja uma mobilização por parte da escola, a fim de que solucionem a possível dificuldade. A escola deve esforçar-se para a aprendizagem ser significativa para o aluno. Com isso todos ganham.

REFERÊNCIAS

ABUD, M.J.M. *O Ensino da leitura e da escrita na fase inicial de escolarização*. São Paulo: EPU, 1987.

ARRIBAS, T. A. *Educação Infantil – Desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

BOSSA, N. A. *Dificuldades de aprendizagem: o que são? Como tratá-las?* Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CAPELLINE, S. A. *Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem*. Ribeirão Preto – SP. 2001.

CAPELLINI, S. A.; SALGADO, C. A. *Distúrbios de aprendizagem: proposta de avaliação multidisciplinar*. São Paulo – SP. Casa do psicólogo. 2003.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*. Porto Alegre – RS: Artes Médicas. 1995.

CUNHA, J. A. *Psicodiagnóstico V*. Porto Alegre – RS: Artes Médicas. 2000.

DEMO, PEDRO. Avaliação – Para cuidar que o aluno aprenda. São Paulo – SP: Editora CRIARP, 2006.

DESSEN, M. A.; GUEDEA, M. T. D. A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. Paidéia Cadernos de Psicologia e Educação, v. 15, n. 30. 2005.

DSM – IV. *Manual diagnostico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre –RS: Artes Médicas, 1995.

FERNANDEZ, A. A inteligência aprisionada: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FONSECA, V. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre – RS: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, V. *Manual de observação Psicomotora: Significação Psiconeurológica dos fatores Psicomotores*. Porto Alegre –RS: Artes Médicas. 1995.

FONSECA, V. *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem.* Porto Alegre: Artmed, 2008.

GONZÁLEZ, E. et al. *Necessidades educacionais específicas – Intervenção Psicoeducacional.* Porto Alegre: Artmed, 2007.

GUERRA, L.B. *A criança com dificuldades de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2001.

GRUNSPUN, H. *Distúrbios neuróticos da criança: psicopatologia e psicodinâmica*. Ed. Atheneu. 2003.

MENEGOLLA, M. *E agora, aluno?* Petrópolis – RJ: Vozes, 1992.

PAIN, S. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre – RS: Artes Médicas. 1995.

PERRAUDEAU, M. *Estratégias de Aprendizagem – como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIAGET, J. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro – RJ: Forense Universitária, 1998.

PILATI, O. Sistema nacional de avaliação da educação básica (SAEB). Ensaio. *Avaliação das políticas publicas educacionais*, 2. 1994.

POOPOVIC, A. M.; ESPOSITO, Y, L.; CAMPOS, M. M. M. *Marginalização cultural: subsídios para um*

currículo pré-escolar. Cadernos de Pesquisa. 14. 1975.

RABELO, J. A. S. *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Portugal: Edições Asa. 1993.

ROCHA, E. H. *Crenças de uma professora e de seus alunos sobre o processo ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Campinas – SP: PUC de Campinas. 2004.

ROTTA, N. T.; OHLWEILLER, L.; RIESGO, R. S. *Transtornos de aprendizagem*. Abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre – RS: Artmed, 2006.

SANTOS, D. M. B.; PERIN, J. D.; PIANA, S. A. C. Algumas considerações sobre as atividades lúdicas no processo de aprendizagem. *Vizivali em Revista*. v. 4, n. 2, Dois Vizinhos – PR: CPEA, 2005.

SCOZ, B. *Psicopedagogia e a realidade escolar o problema escolar e de aprendizagem*. Petrópolis – RJ: Vozes. 1994.

STEVANATO, I. S. LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. Autoconceito de crianças com dificuldades de comportamento. *Psicologia em Estudo*.v. 8, n. 1. 2003.

STRICK, C. e SMITH, L. *Dificuldades de aprendizagem de A a Z* – Um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamentos e linguagem*. São Paulo – SP: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6ª ed. São Paulo – SP: Martins Fontes, 2000.

PROPOSTA PRÁTICA PARA ESTUDO DO MEIO AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tatiana Borges Alves Garcia

I. – TEMÁTICA: "*Eco Arte Universo"*

II. DESCRIÇÃO:

Preservar o meio ambiente através de ações cotidianas é a forma mais eficaz para salvar o planeta da degradação ambiental. Diante dessa perspectiva o Universo Serzedelo desenvolverá o Projeto ***ECO ARTE*** durante todo o período letivo, no qual focalizará o respeito à natureza através de mudanças de atitudes de toda a comunidade escolar. Esta ação será enriquecida com Arte nas mais diversas formas (plásticas, música, dança, performance, teatro).

A intenção é propiciar condições para que todos desenvolvam na prática, comportamentos

ambientalmente corretos, o que irá contribuir para a formação de cidadãos responsáveis com o planeta.

III JUSTIFICATIVA:

A grande preocupação da atualidade é que o ser humano está gradativamente provocando a degradação do planeta, o que é muito grave para a sobrevivência da humanidade.

A vida na Terra depende do equilíbrio entre todos os seres da Natureza em função do planeta funcionar como um gigantesco organismo vivo em que todos os componentes que o integram encontram-se interligados, desenvolvendo uma importante função na manutenção da Terra.

É necessário, pois, propiciar às crianças situações de aprendizagem através das quais elas possam desenvolver atitudes positivas no espaço escolar, nas casas, nas ruas, na intenção de que percebam-se como parte do meio ambiente, desenvolvendo dessa forma a consciência de que de seus atos e das demais pessoas, dependem o equilíbrio e a preservação do planeta.

Esta ação será organizada como eixo transversal através de ações cotidianas e eventos escolares e, também de forma interdisciplinar e contextualizada por meio das diversas disciplinas e sempre integrado à realidade, o que irá oportunizar o aluno a ter uma visão holística do mundo em que vive.

IV. OBJETIVO GERAL:

Valorizar a natureza percebendo sua importância para a vida de todos os seres vivos.
Ser um agente multiplicador de atitudes na preservação do planeta em buscar meios para a prática dos 5R, na escola, na casa e na comunidade.

Tornar-se um cidadão planetário.

V. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Desenvolver atitudes cotidianas concretas de preservação do meio ambiente, utilizando nesse

contexto a arte nas suas mais diversas manifestações.

Adquirir hábitos de cuidados em relação ao destino e condicionamento do lixo produzido na escola.

Ser um agente multiplicador na escola, buscando meios para a prática dos 5-R:

A) Repensar novos hábitos de consumo;

B) Recusar produtos que causem danos ao meio ambiente;

C) Reduzir a produção de lixo;

D) Reutilizar, sempre que possível;

E) Reciclar, ou seja, transformar em novo produto.

Estimular a aquisição de novos hábitos com relação ao meio ambiente, com a finalidade de promover condições favoráveis à vida no planeta.

Incentivar o aluno para refletir sobre o problema do lixo, nos processos de coleta e destino, na reciclagem, na escola, em casa e em qualquer ambiente, principalmente os coletivos.

Propiciar a conscientização sobre a importância da água, buscando formas para economizá-la e usá-la racionalmente, o que irá garantir a vida no planeta e a continuação da humanidade.

Oportunizar ao aluno à discussão sobre os diversos tipos de destruição, agressão e degradação do meio ambiente e as possibilidades de evitá-los a partir da mudança de hábitos, ecologicamente corretos.

Desenvolver mudança de atitude em relação à água, luz, solo, ar, validando cuidados permanentes com esses elementos essenciais da natureza, responsáveis pela manutenção da vida na Terra.

Motivar e capacitar os alunos e comunidade no plantio, preservação e manutenção da natureza favorecendo um ambiente sustentável e saudável para o planeta.

VI. PÚBLICO-ALVO:

Alunos da Educação Infantil ao 5º Ano/09;

Professores, funcionários, pais, etc.

VII. PROPOSTAS DE TEMÁTICAS A SEREM TRABALHADAS A PARTIR DE AÇÕES COTIDIANAS, CAMPANHAS E EVENTOS, TENDO COMO FOCO O MEIO AMBIENTE E SUA INTEGRAÇÃO COM A "*ARTE*":

VII.1 – Lixo:

- Reduzir;
- Reciclar;
- Reutilizar,

na escola e nos mais diversos contextos.

VII.2 – Água:

- Poluição;
- Preservação;
- Uso consciente;
- Higiene pessoal/Saúde.

VII.3 – Solo/Plantas:

- Poluição;
- Desmatamento;

- Preservação.

VII.4 – Ar:

- Poluição;

VII.5 – Animais:

- Respeito aos animais silvestres e domésticos;;
- Extinção/Preservação;
- Caça ilegal de animais silvestres.

VII.6 – Vida Moderna:

- Poluição visual, sonora, industrial;
- Consumismo nas mais diversas situações.

VIII. PLANO DE AÇÃO:

VIII.1 – Organizar equipes de trabalho, denominada **Agentes de Meio Ambiente - AMA**, incluindo alunos, professores, comunidade Universo de modo geral, para promover e liderar ações relacionadas ao meio ambiente, tais como:

a) Informar para toda a escola sobre os objetivos do Projeto ECO ARTE, na intenção de sensibilizar a todos sobre a importância de preservar o meio ambiente a partir de atitudes simples e práticas.

b) Fazer o levantamento de dados sobre o padrão ambiental da escola, considerando: limpeza das salas, corredores, áreas externas, jardinagem, desperdício de papéis, lixo no chão após os horários do lanche, torneiras abertas nos banheiros, coleta seletiva de lixo, estímulo ao não consumismo, etc.

c) Apresentar vídeos, documentários relativos ao meio ambiente.

d) Promover Campanhas Educativas com vistas à preservação do meio ambiente, utilizando os meios de comunicação falada e escrita, distribuição de folder e cartazes.

e) Levantar com as crianças atitudes que podem ajudar o planeta como:

- Plantar árvores;
- Economizar água e energia;

- Não derrubar as matas;
- Não poluir rios e solos;
- Estimular o consumo consciente.

f) Promover Eventos e Campanhas Educativos a fim de incentivar, informar e sensibilizar a comunidade escolar em relação à problemática ambiental existente na atualidade.

g) Sensibilizar o aluno para os problemas de nosso planeta, incentivando-os a uma tomada de atitude correta em relação:

- ✓ Ao problema do lixo, formas de coleta e destino;
- ✓ Na reciclagem do lixo produzido na escola;
- ✓ A buscar soluções para minimização da poluição do ar, da água, do solo, industrial, sonora, visual.

h) Organizar, elaborar e distribuir jornais, murais, folders, textos à comunidade escolar sobre a problemática ambiental.

i) Promover palestras com profissionais e órgãos oficiais de caráter específico.

j) Realizar campanhas e gincanas educativas utilizando os meios de comunicação de forma diversificada a fim de informar e incentivar a população escolar e comunidade em relação ao problema ambiental e formas de minimizá-lo.

l) Promover ostensiva campanha sobre a responsabilidade da Comunidade Universo acerca da coleta e destino do lixo produzido na escola. Esta campanha terá *slogan*
"Nosso planeta não é lixão", e será gerenciada pelos *Agentes do Meio Ambiente – AMA*, tendo como propostas:

l.1) Organizar ações específicas para promover a limpeza da escola cotidianamente, a partir da participação efetiva de toda a comunidade educativa;

I.2) Distribuir recipientes apropriados para a coleta seletiva no espaço escolar;

I.3) Designar as equipes responsáveis (alunos, professores, funcionários) por acompanhar/orientar o processo do material reciclável em cada turma;

I.4) Promover debates sobre a questão do lixo no meio ambiente;

I.5) Pesquisar programas da cidade que trabalham com reciclagem;

I.6) Fazer entrevistas com artesãos que trabalham com reciclagem;

I.7) Fazer visitação aos lixões existentes na cidade;

I.8) Visitar os centros de reciclagem;

I.9) Promover campanhas de recolhimento de lixo eletrônico;

I.10) Propor a incorporação da temática meio ambiente com a disciplina Arte, a partir das seguintes atividades:

- ✓ Oficinas de reciclagem;
- ✓ Apresentação de peças teatrais;
- ✓ Desfile de modas com a utilização de trajes feitos com materiais reciclados;

- ✓ Musicalização, paródias;
- ✓ Desenho, pintura, grafitagem;
- ✓ Dobradura, recorte, colagem;
- ✓ Apresentação de danças, etc.;
- ✓ Montagem de brinquedos confeccionados pelos alunos com material reciclado;
- ✓ Organização de musicais, corais;
- ✓ Oficina de fotografia, etc.

I.11) Sensibilizar a Comunidade Escolar para prática dos 5R no uso e sustentabilidade da natureza a saber:

39

- ✓ Repensar novos hábitos de consumo;
- ✓ Recusar produtos que causem dano ao meio ambiente;
- ✓ Reduzir a produção de lixo;
- ✓ Reutilizar, sempre que possível;
- ✓ Reciclar, ou seja, transformar em novos produtos.

IX. PROPOR A INCORPORAÇÃO DA TEMÁTICA AMBIENTAL NAS DIVERSAS ÁREAS DE CONHECIMENTO DO CURRÍCULO ADEQUADO A CADA SÉRIE/ANO TENDO COMO SUGESTÃO PARA AS ÁREAS ESPECIFICADAS AS ATIVIDADES A SEGUIR:

Sugestões:

Área 1 – LINGUAGEM E CÓDIGOS

(Português, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física):

- ✓ Poesia, produção textual, leitura, musicais sobre o tema;
- ✓ Organização de script e montagem de peças teatrais;
- ✓ Oficinas de reciclagem;
- ✓ Textos, filmes, vídeos;

- ✓ Maquetes, desenhos;
- ✓ Atividades físicas;
- ✓ Criação de histórias em quadrinhos;
- ✓ Confecção de cartazes sobre a limpeza da escola;
- ✓ Organização de jornais sobre a temática, etc.

Área 2 – CIÊNCIAS HUMANAS (História, Geografia, Vida Cidadã, Sociologia e Filosofia):

- ✓ Pesquisa focalizando o resgate da escola, história e funcionamento;
- ✓ Mapeamento da construção da escola, considerando bairro, cidade, arborização, praças, lugares diferenciados;
- ✓ Elaboração de um portfólio partindo do registro dos dados coletados, etc.

Área 3 – MATEMÁTICA:

- ✓ Elaboração de problemas focalizando assuntos do meio ambiente;

✓ Montagem de gráficos relacionados à degradação do planeta, extinção de animais, poluição do meio ambiente, etc.

Área 4 – CIÊNCIAS DA NATUREZA (Física, Química e Biologia):

- Doenças causadas pelo lixo;
- Problema de saneamento básico na cidade;
- Problemas da decomposição e acúmulo de diferentes tipos de lixo;
- Reciclagem de papel e confecção de objetos.
- Mutirão da limpeza, etc.

X. RECURSOS:

X.1 – MATERIAIS:

- Materiais disponibilizados para o Projeto:

  - Filmes;
  - Vídeos e

- Documentários.

X.1 – HUMANOS:

- Alunos, professores, funcionários e toda a comunidade escolar.

XI. EMPREENDIMENTO: (Produto Final / Culminância)

Os empreendimentos estão sendo propostos para o calendário de eventos sobre o meio ambiente realizados durante todo o período letivo, conforme Agenda Escolar, ou na finalização do *Projeto Eco Arte* durante a Mostra Cultural, a ser realizada em novembro/2104.

- **SUGESTÕES:**

a) Gincana Ambiental.

b) Desfile de roupas de material reciclado e/ou reaproveitado.

c) Apresentação de peças teatrais.

d) Doação de mudas (plantas).

e)Plantio de sementes e mudas.

f) Exposição de materiais produzidos pelos alunos com material reciclado.

g) Coral (alunos, professores, funcionários, pais)

- Músicas: Planeta Azul, Planeta Água e Asa Branca.

i) Premiação para os ***Agentes do Meio Ambiente – AMA*** e para os que se destacaram no Projeto.

j) Mensagens e imagens da degradação do meio ambiente através de vídeo:

- Peixes enrolados nos lixões do fundo do rio/mar;
- Desmatamento;
- Aquecimento Global (degelo dos Pólos e Andes) , etc.

k) Montagem de painéis ecológicos.

l) Reorganização da Carta da Terra.

m) Criação de um Manisfesto do Meio Ambiente.

n) Elaboração de Carta Compromisso de cada aluno.

o) Criação de:

- Poemas;
- Música;
- Blog.

p) Produção de textos.

q) Elaboração de um jornal.

r) Debate.

s) Mutirão de limpeza.

t) Excursão a Núcleo de Preservação à Natureza, etc.

u)Oficinas para Reciclagem: de papel

XII. AVALIAÇÃO:

A Avaliação dos alunos ocorrerá mediante a participação no Projeto e a constatação de sua mudança de atitude nas questões ambientais considerando todos os aspectos relacionados à água, lixo, solo, ar, energia elétrica, o que irá propiciar ao aluno o pleno exercício da cidadania.

A Avaliação do Processo ocorrerá em reuniões sistemáticas entre as Coordenações e professores(as) executores e Comunidade Universo participantes do Projeto Eco Arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a prática da pesquisa e segundo autores citados ao longo do trabalho, verificamos que muitos comentam sobre o assunto, mas falta conhecimento sobre. O resultado apresenta a constatação de um fato já conhecido na discussão sobre a preservação do meio ambiente: apesar do conhecimento do tema, ainda há que se trabalhar sobre a formação do senso de responsabilidade de cada um para a preservação. Informação não falta. Falta conscientização de todos

e a escola é o meio de se trabalhar as informações para alunos, familiares e a comunidade ao seu entorno.

No contexto global, por ser vital à sobrevivência humana, aos seus múltiplos usos e as incontáveis combinações com outros insumos sistematizadas temporalmente, a água deve ser considerada, como um dos mais importantes fatores para o desenvolvimento sustentável das sociedades no passado, presente e futuro.

O presente artigo buscou estudar o processo de construção do conhecimento referente ao tema “Água: conhecer para preservar” e espera-se que ao término dos trabalhos e projeto a serem realizados nas Unidades de Ensino, os alunos estejam conscientes da importância da água tanto para a vida animal como para a vegetal, que saibam utilizá-la sem desperdício e sem poluí-la, levando para seu meio social todos esses aprendizados.

Sabemos que atualmente a problemática ambiental está cada vez mais em evidência nos meios de comunicações e no cotidiano, cabe ao educador

ambiental a desenvolver na educação formal um trabalho permanente de conscientização e sensibilização das questões ambientais.

É preciso compreender que conscientizar, mudando os hábitos e costumes de uma sociedade, é um processo longo, variável, complexo e talvez o mais sublime realizado pelo educador em toda sua história Através da utilização de atividades lúdicas, interativas é possível o educador alcançar os objetivos de maneira mais prazerosa e motivadora.

Como educadores temos a responsabilidade de construir uma sociedade que satisfaça as exigências presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras de suprir suas próprias necessidades.

A partir da elaboração desta pesquisa, foi possível concluirmos que, a Preservação Ambiental é assunto que cada vez mais deve ser abordado em sala de aula, o estudo das ciências naturais deve iniciar-se o quanto antes, pois o maior agravante, à destruição ambiental está ligada diretamente, a pouca

valorização que se dá ao meio ambiente. O educador como mediador deve estar estimular em seus educandos o apreço pela natureza, buscando assim formar cidadãos conscientes. A apresentação das complexidades na Educação Ambiental depende de uma série de fatores, entre eles da educação infantil ou pré-escolar.

Os alunos que participam de um processo preparatório programado durante o período pré-escolar (ou educação infantil) apresentam índices mais elevados de domínio da linguagem, como leitura, escrita, argumentação, entre outros, bem como um maior conhecimento da natureza expressando portanto, níveis maiores de conscientização ambiental. Portanto, devemos nos esforçar e contribuir de alguma forma para a melhoria da qualidade do ensino gratuito nas escolas públicas de um modo geral, investindo, principalmente, na implementação das etapas de educação infantil (ou pré-escolar), período bastante crítico no processo de ensino-aprendizagem.

Sabendo-se que a educação ambiental é um direito de todos, é de fundamental importância que os professores de educação infantil criem desafios estimulantes, através de atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras, músicas, contação de histórias, confecção de jogos e brinquedos com sucata, experiências, para as crianças desenvolverem desde cedo hábitos de Preservação Ambiental.

É preciso compreender que conscientizar, mudando os hábitos e costumes de uma sociedade, é um processo longo, variável, complexo e talvez o mais sublime realizado pelo educador em toda sua história Através da utilização de atividades lúdicas, interativas é possível o educador alcançar os objetivos de maneira mais prazerosa e motivadora

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9.648: **Estudo de concepção de sistemas de esgoto sanitário.**. Rio de Janeiro: ABNT, 1986

ARBOLEDA, v.j., **Teoria y Prática de La Purificación Del Agua**, Colômbia:

ACODAL: 1992

BARCELOS , V.H.L. . (org .) **Tendências da Educação Ambiental Brasileira** , Santa Cruz : EDUNISC, 1998

BARROS, J.G. **Gestão Integrada dos Recursos Hídricos - implementação do uso das águas subterrâneas**. Brasília: MMA/SRH/OEA, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996**, que fixa as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Apresentação. Brasília, DF:

MEC/SEF, 1996.

_____. **Introdução aos Parâmetros Curriculares** Nacionais Brasília, DF:

MEC/SEF, 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF:

MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996**, que fixa as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

CARVALHO I. C de M. – **Educação Ambiental: Formação do Sujeito Ecológico** –

São Paulo: Cortez, 5º edição 2011 [Coleção Docência e Formação].

DRANGERT, J. O. & LUNDGUIST, J., 1990. Household **water and health: Issues of**

quality, quantity, handling and costs. In: Society, Environment and Health in Low-Income Countries (E. Norberg & D. Finer, eds.), pp. 71-86, Goteborg: Karolinska Institutet.

DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2003

KUHLMANN, A. (1991), Professora Lìngua Portuguesa "**Educar e amar e não desistir".**

KOZEL, S. & FILIZOLA, R. **Didática de Geografia: Memórias da terra, espaço**

vivido. São Paulo: Ed. FTD, 1996.

LEITE, L. H. A. **A Pedagogia de Projetos Intevenção no presente.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, 1996

MAFESSOLI, M. **Elogio da Razão sensível**- Editora Vozes (2005) .

MORIN, E. **Os setes saberes necessários á educação do futuro**. 3º Edição . São Paulo: Cortez (2000).

MONTEIRO, A.; LEAL, G.B. **Biodiversidade: a segurança da terra viva** . V. 1.Brasilia : Instituto Teotônio Vilela , 1999 . 64p (coleção Brasil, 6)

MARAGON, C**. Presevar também é coisa de criança**. Nova Escola, São Paulo : Abril 158 , Dez.(2002) .

MORIN, E. **Os setes saberes necessários á educação do futuro**. 3º Edição . São Paulo: Cortez (2000) .48

MENEZES, Luiz Carlos C. **Considerações sobre saneamento básico, saúde pública e qualidade de vida.** Revista Engenharia Sanitária e Ambiental, Rio de Janeiro, v.23, n.1, p.55-61, jan/mar. 1984.

PETERS, Theodoro Paulo Severino. (et all). **Água: Fonte de vida.** Recife: UNICAP.
2005. (Série encontro das águas, nº1).

BOSI, Eclea , **PROJETO ECOART -** Sistema de Ensino Universo Unidade Serzedelo Corrêa – RJ, 1976.

REALI, Anna Helena. **Integrando a visão e comportamento: uma aplicação de zeconstrução propositiva.** In: CONGRESSO BRASILEIRO DE AUTOMATICA São Paulo, (1998. Anais v. 1 p. 573-578).

fonte:http://revistadasaguas.pgr.mpf.gov.br/edicoes-da-revista/edicao-atual/materias/origem-distribuicao-

e-preservacao-da-agua-no-planeta-terra acessado em 17/10/2012

RICHTER, C. A; AZEVEDO, J. H. **Tratamento de Água**: Tecnologia Atualizada. São Paulo: Edgard Blucher, 1995

REIGOTA, M.. **Tendências da Educação Ambiental Brasileira.** Santa Cruz do Sul : EDUNISC -1998

SCHULTZ, T. **Professor. Prêmio Ciências de Econômicas** (1991) .

SATO, M.; TAMOIO, M. H. Livro "**Educação Ambiental"** Pesquisas e Desafios. Artmed Editora, (2002) .

SOURIENT Lilian, RUDEK Roseni, CAMARGO Rosiane. **Geografia interagindo e percebendo o mundo**. Editora do Brasil. nova Edição, 204. P. 25, 67, 89, 94, 96.

SOUZA, Francisca Ataíde. **Água: conscientizar e preservar**. Disponível em: <http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a4_v3/artigo_4.pdf.>Acesso em: 17/06/ 2019

TOMÉ, Maria Vitória Ferrari. **A poluição das águas.** Disponível em: http://www.redeambiente.org.br/Temas.asp?id_secao=2&artigo=17 Acesso em: 24 Jun. 2003.

VARGAS, M. C. (2005, p.20) **O Negócio da água**. Riscos e oportunidades das concessões de saneamento à iniciativa privada: estudos de caso do Sudeste brasileiro. São Paulo: Annablume.

VALLE, Cyro Eyer. **Qualidade ambiental: como ser competitivo protegendo o meio ambiente**. São Paulo: Pioneira,1995

VYGOSTKY, A. Luria & A.N.Leonitiev (org.), **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** . (São Paulo): Ícone .

VON SPERLING, M. **Princípios básicos do tratamento de esgotos - Princípios do tratamento biológico de águas residuárias**. Belo Horizonte, UFMG. v.2. 1996.

A CULTURA NEGRA NO BRASIL

Neuza Antonia Romanha

INTRODUÇÃO

> *Enquanto o negro brasileiro não tiver acesso ao conhecimento da história de si próprio, a escravidão cultural se manterá no país.*
>
> *(João José Reis, 1993, p. 189)*

A cultura de uma nação é transmitida de geração em geração como maneira, de sustentar seus costumes, princípios crenças, tradições e visões do mundo.

> A ideologia racista presente nas pessoas e nas instituições leva à reprodução, nas futuras gerações e ao longo do ciclo da vida individual, do confinamento dos negros aos escalões inferiores da estrutura social por intermédio de discriminações de ordens distintas: explícitas ou veladas quer sejam institucionais quer individuais, as quais representam acúmulo de desvantagens.

Racismo no Brasil ocorre quase sempre sutil ou disfarçada maneira. Aqui, quase ninguém tem um comportamento racista preconceituoso e ou Roger Bastide (1955) chamou de "o preconceito de ser prejudicado", o que torna ainda mais difícil de lidar.

O presente estudo faz um percurso e reflexão da sociedade brasileira na sua formação até os dias atuais, fazendo uma análise da história podemos ver a participação da cultura africana na construção do nosso país, da sociedade e também abordando os costumes.

A diáspora africana e o pan-africanismo serão objetos de pesquisa e revelar a importância de conhecê-la para que possamos compreender os problemas atuais e assim não cometer os mesmos erros no presente e no futuro.

A participação da cultura africana nos diversos ciclos econômicos foi de suma importância para estarmos nesse patamar na sociedade contemporânea atual. Os africanos detinham o conhecimento e a tecnologia nos processos

produtivos que os colonialistas europeus necessitavam, além da mão de obra necessária para essa implantação da colonização em solo brasileiro.

O interesse de Portugal era a produção de produtos que tivessem interesse para exportação.

Buscaram meios através do sistema escravocrata para solucionar seus anseios pela riqueza, os europeus justificaram essas prerrogativas dentro da ciência para escravizar os indígenas e os africanos, o fatiamento do território africano, entre outras questões que pudessem favorecer seus interesses, sempre visto unilateralmente.

As consequências e resultados das políticas mercantilistas serão revisitadas de maneira a perceber como nos situamos nos dias atuais e quais os caminhos mais adequados para nossa sociedade

Segundo Guimarães, (2005 p,59)

> O racismo se perpetua por meio de restrições fatuais da cidadania, por meio da imposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda e de educação, por meio de

> desigualdades sociais que separam brancos de negros, ricos de pobres, nordestinos de sulistas.

De acordo com Guimarães, Costa (2006, p.11), "racismo corresponde à suposição de uma hierarquia qualitativa entre os seres humanos, os quais são classificados em diferentes grupos imaginários de marcas corporais selecionados arbitrariamente" como: cor pele, textura do cabelo, forma do nariz, entre outras características que distinguem diferentes temas de diferentes grupos étnicos e raciais.

> Raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas Revista do Difere - ISSN 2179 6505, v. 3, n. 6, dez/2013 e corporais etc. – como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro (HALL, 2006, p. 63 - grifo do autor).

A análise de Silva nos ajuda a entender as distorções nas relações étnicas- raciais no Brasil, quando afirma que:

> Em uma sociedade onde os grupos sociais em contato têm relações políticas, econômicas e sociais desiguais, a diferença não é reconhecida e é transmutada em inferioridade. Isso porque reconhecer as diferenças significa reconhecer as desigualdades de oportunidade a questão submetidas (SILVA, 1996, p.121).

Ou seja, faça a diferença na mudança de paradigmas sociais que tanto prejudica os grupos e os indivíduos em seus direitos civis e igualitários (ARAÚJO, 2012).

Além dos indicadores sociais, Censo 2010, PNAD 2011, entre outros, indicadores educacionais, IDEB 2011, também mostram as desigualdades que permeiam o sistema educacional.

Com base nesses indicadores, pode-se afirmar que as desigualdades sociais e educacionais

desempenham um papel decisivo na estratificação social dos brasileiros, particularmente na estratificação social da Bahia, na qual a população negra, como já mencionada, é superior a outro étnico Bahia.

A estratificação social, por outro lado, tem repercussões na historiografia oficial, que apresenta maior ênfase à existência de figuras históricas, como Ana Nery, Carlos Drummond de Andrade, Princesa Isabel e muitas outras personalidades brancas, como Maria Felipa. Luiz Gama, José do Patrocínio, André Rebouças, Cruz e Souza, João Cândido, Dandara, Luíza Mahin, Madre Menininha do Gantois, entre muitos outros nomes negros, ainda desconhecem muitos brasileiros.

A religiosidade tem elementos da capoeira inicialmente desenvolvida para ser uma defesa ensinada aos negros cativados ao serem capturados, mas ao longo do tempo ficou mais próxima a dança. Na música, os tambores e outras peculiaridades da tradição africana incorporam aos

trajes das baianas com os trajes brancos, colares, turbantes para compor aspectos da religiosidade de matriz africana, os cortejos carnavalescos possuem muito do significado religioso.

Embora não reconhecida foi ganhando espaço entre os frequentadores e alguns instrumentos como o tambor, atabaque, cuíca, alguns tipos de flauta, marimba e o berimbau também são herança da cultura africana.

Os escravizados eram proibidos de frequentar as igrejas católicas onde os brancos estavam muitos foram convertidas ao catolicismo, mas não poderiam entrar nessas igrejas.

A partir do século XVI até o século XIX o produto de exportação produzido pelos escravos era chamado de ouro branco assim era conhecido o açúcar um produto consumido e de grande valor comercial na Europa antes dele os europeus só conheciam o mel como adoçante. A valorização desse produto fez a França e a Inglaterra os países mais ricos da época.

O cultivo em Pernambuco, Bahia e Rio de Janeiro por quase 150 anos fez com que as propriedades rurais prosperassem, a região foi estratégica, pois era própria para o seu cultivo além de ficar mais próximo do destino final. Enquanto houve escravidão, o açúcar foi a base da economia nacional, os escravizados eram responsáveis pelo plantio, cultivo e o processamento até conseguir chegar a Europa.

Às vezes havia rapadura e cachaça, muitos plantavam para conseguir complementar as alimentações muito pobres muitos trabalhos exercidos pelo negro na cidade eram melhores do que os do campo, sempre exerciam trabalhos ruins, pesados e sujos; eram pedreiros, estivadores, cozinheiras e lavadeiras viviam em cortiços (escravos de ganho), havia outra categoria “escravos de aluguel” eram alugados a outro senhor por tempo determinado.

A grande maioria dos escravos estava alheia em relação a toda essa política em torno de sua libertação, afinal, com raríssimas exceções, eles não sabiam ler nem escrever, a escravidão não os estimulava a pensar e agir, apenas obedecer.

Os escravos que viviam nas cidades estavam mais atentos ao que acontecia. Alguns até trabalhavam para seus donos e podiam ficar com algum dinheiro desse trabalho., portanto, quando foram libertos, os negros não tiveram condições de se igualarem no mercado de trabalho, eram considerados inferiores e sem qualificações. Para os negros da época, a ideia de acumulação de riqueza era praticamente estranha. O ex-escravo passa a viver para suprir apenas suas necessidades, renunciando ao modelo de parceria.

Sendo o café a alternativa, restava ainda resolver a questão da força de trabalho, questão de grande inquietação nacional então em debate no país: como fazer a transição da economia brasileira para a produção de café se não havia no país mão-de-obra disponível? A formação da sociedade

brasileira foi fortemente marcada por grandes deslocamentos populacionais. O tráfico de escravos foi o mais importante desses fluxos, contudo, desde a primeira metade do século XIX.

Com o iminente fim da escravidão, a possibilidade de introduzir trabalhadores europeus esteve na lista das ações políticas brasileiras como solução da escassez de mão-de-obra. os imigrantes já tinham noção de salário e administração do tempo, além de a mão-de-obra estrangeira ser considerada melhor qualificada.

Outra característica que estimulava a demanda pelos estrangeiros era a possibilidade da exploração de um trabalho familiar, muito mais vantajoso para o fazendeiro que o trabalho do nativo livre, cuja mulher e filhas restringiam-se às atividades domésticas.

Para o capital cafeeiro estava claro que seria alto o custo da imigração internacional, dado a inerente mobilidade do trabalhador livre, logo, seria necessário se utilizar do Estado para viabilizar

economicamente a grande entrada de imigrantes no mercado de trabalho cafeeiro.

Assim, o Estado assumia o ônus dessa transferência, garantindo um abastecimento imediato e sistemático, de acordo com os interesses da classe produtora representada no poder.

A partir de então, representantes do imperador brasileiro atuaram em companhias internacionais de colonização sediadas em diversas cidades europeias, incentivando a imigração.

A diáspora africana e o pan-africanismo serão objetos de pesquisa e revelar a importância de conhecê-la para que possamos compreender os problemas atuais e assim não cometer os mesmos erros no presente e no futuro.

A participação da cultura africana nos diversos ciclos econômicos foi de suma importância para estarmos nesse patamar na sociedade contemporânea atual.

Os africanos detinham o conhecimento e a tecnologia nos processos produtivos que os colonialistas europeus necessitavam além da mão

de obra necessária para essa implantação da colonização em solo brasileiro o interesse de Portugal era a produção de produtos que tivessem interesse para exportação, buscaram meios através do sistema escravocrata para solucionar seus anseios pela riqueza, os europeus justificaram essas prerrogativas dentro da ciência para escravizar os indígenas e os africanos, o fatiamento do território africano, entre outras questões que pudessem favorecer seus interesses, sempre visto unilateralmente.

As consequências e resultados das políticas mercantilistas serão revisitados de maneira a perceber como nos situamos nos dias atuais e quais os caminhos mais adequados para nossa sociedade.

A VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA

Atualmente, em todos os segmentos da sociedade, já foram observadas mudanças significativas na valorização dos negros e sua

cultura, mas é no campo da educação que as principais mudanças ocorreram. Parâmetros Curriculares Nacionais (NCP), leis que estabelecem a obrigação de ensinar História e Cultura Afro-brasileiras e africanas (Lei 10.639 / 03) e indígenas (Lei 11.645 / 08) no ensino primário e secundário em escolas públicas e privadas do país e seus respectivos às diretrizes curriculares nacionais que orientam a promoção da educação étnico-racial, as quotas para os negros e os povos indígenas nas universidades públicas exemplificam essas mudanças.

Como observa Arroyo (2007, 114), "o progresso tem sido significativo e promissor, mas lento, ainda há um longo caminho a percorrer".

No entanto, mesmo com essas mudanças, "a educação brasileira ainda não fornece aos usuários de equipamentos educacionais acesso à diversidade cultural para cada cidadão, para a cultura universal

que é exclusiva de sua comunidade, região e país" (MACEDO, 2008, 91).

Nesta perspectiva, Arroyo (2007: 119) afirma que "a escola tem sido e continua a ser extremamente reguladora dos diferentes povos socialmente e culturalmente marginalizados e coletivos".

Ele também aponta que "a estrutura do sistema foi ao serviço da regulamentação deste grupo, neste contexto, o diálogo não será fácil, será tenso e marcado por uma forte resistência para renunciar a esse papel regulador e assumir um papel emancipador.” (ARROYO, 2007.)

A escola como um espaço onde a diversidade está presente, um lugar onde diferentes assuntos são encontrados, bem como uma zona de conflito permanente, uma vez que as diferentes culturas estão correlacionadas, tem a obrigação de remeter e tornar visível em seu currículo a diversidade de assuntos e culturas que estão presentes no seu espaço.

Conforme observado por Candau (2010, p.13), Journal of Difere - ISSN 2179 6505, v. 3, n. 6, dezembro / 2013 "não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se encontra".

“Nesse sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “sem educação”, que é totalmente desconectada das questões culturais da sociedade”. Nesse sentido, Santomé (1995, p.176) afirma que:

> As salas de aula não podem continuar sendo um lugar de informações descontextualizadas. É preciso que o alunado possa compreender bem quais são as diferentes concepções de mundo que se ocultam sob cada uma delas e os principais problemas da sociedade a que pertencem.

D'Adesky (2009, 196) chama a atenção para a reflexão de que "a má percepção de um grupo pela sociedade pode gerar em seus membros um complexo de inferioridade".

Para o autor citado, "a reversão da imagem negativa do grupo exige medidas em áreas que dizem respeito à educação,

“A cultura, à mídia, mas também à política e à economia” (D'Adesky, 2009, p.196). Ele também ressalta que "o reconhecimento igual e recíproco também passa pela percepção adequada da imagem do grupo ao qual o indivíduo pertence" (D'Adesky, 2009,196).

> A influência do negro se reconhece na alimentação, na música, no vocabulário, no vestuário, nas seitas e crenças religiosas (umbanda e candomblé). Não se costuma fazer menção às técnicas agrícolas e à pecuária, nem à avançada tecnologia metalúrgica, dominada por africanos naquela época, para não falar em astronomia, medicina, matemática, engenharia, navegação e construção naval, as bases da filosofia e outros conhecimentos que os africanos dominavam há milênios.

Ainda que a escola sozinha não seja capaz de reverter anos de desqualificação da população negra e supervalorização da população branca, em

longo prazo ela pode desempenhar um importante papel na construção de uma nova cultura, de novas relações que vão além do respeito às diferenças. Possibilitando que todas as vozes possam ecoar no espaço escolar, chegar a consciência de que é na diversidade que se constrói algo novo. Acredita-se que uma prática educacional diária, com ações sistematizadas, terá um efeito a médio e longo prazo se for desenvolvida a partir de uma perspectiva multicultural e antirracista.

Também se acredita que é necessário transformar os diferentes espaços educacionais em configurações de inclusão; combater relações prejudiciais e discriminatórias; troca de ideias; de incentivos a mudanças de pensamentos e atitudes negativas sobre o outro e sua cultura, considerada inferior; respeito pela diversidade;

Resgatar a autoestima dos grupos historicamente estigmatizados, radicalizados e excluídos; e, acima de tudo, reconhecimento e apreciação da história e identidade desses grupos,

bem como a afirmação do caráter multiétnico e multicultural de nossa sociedade.

A liberdade era o sonho de todo afrodescendentes, mas a discriminação fez com que fosse protelada diversas vezes, contudo lutaram para que esse dia chegasse, embora tardiamente em nosso solo.

Seus descendentes tiveram dificuldade para que seus direitos fossem reconhecidos, foi sancionado o direito as cotas por um período, no sentido de reparar as injustiças cometidas no passado. As linguagens artísticas ajudaram muito a presevar a cultura africana e que continuasse presente no Brasil embora seus eus ancestrais praticaram e cultuaram através da oralidade e transmitiram aos seus descendentes suas tradições.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, J. A. A atuação das Organizações Negras Baianas no campo da educação no período de 1970

a 1990. Dissertação de Mestrado. PPG em Educação

e Contemporaneidade. Salvador: UFBA, 2013. Disponível:

http://www.cdi.uneb.br/pdfs/dissertacao/2013/jurandir_de_almeida_araujo.pdf>. Acesso: 22/03/2019.

ARROYO, M. G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES,

N. L. (Org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais. Belo

Horizonte: Autêntica, 2007. pp. 111-130.

BASTIDE, R. Manifestações do preconceito de cor. In: FERNANDES, F.; BASTIDE,

R. (Orgs.). Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo: São Paulo:

Anhembi, 1955.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas.

In: CANDAU, V. M. (Org.). Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas.

3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2010. pp. 11-101.

CANEN, A. Universos Culturais e Representações

Docentes: subsídios para a formação de professores

para a diversidade cultural. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 77, Dezembro/2001.

COSTA, S. Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. .

GOMES, N. L. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. S. (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. pp. 83-96.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e anti-racismo no Brasil. 3ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2009. p. 59.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MACEDO, C. A. Programa Cultural para o Desenvolvimento do Brasil. In: BARROS, J. M. (Org.). Diversidade Cultural: da proteção a promoção. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. pp. 76-87.

MÜLLER, M. L. R. Desigualdades raciais na educação e a Lei 10.639/03. In: NUNES, A. E. da S.

S; OLIVEIRA, E. V. (Orgs.). Implementações das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2008. pp. 20-28.

MUNANGA, K; GOMES, N.L. Para entender o negro no Brasil de hoje: História, realidades, problemas e caminhos. São Paulo, 2006.

NASCIMENTO, E. L. (Org.). Cultura em Movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2008.

ESPECIALIZAÇÃO – GRAMÁTICA E TEXTO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Paulo Henrique Tavares

Resumo

Este trabalho tem como seu objetivo demonstrar como vem sendo tratada a questão de produção de texto no Ensino Fundamental II. O que era feito antigamente, o que vem sendo trabalhado atualmente? Qual método estrangeiro pode ser adaptado às nossas escolas? Como os professores lidam com as dificuldades dos alunos, e o que pode ser feito para melhorar as condições de ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes que cursam as escolas.

Palavras – chave: Produção, texto, ensino, fundamental.

Abstract

The purpose of this research is to demonstrate how the process of writing has been treated in the Middle School. What had

been done formerly? What have been done so far? What kind of foreign methodology can be adapted to our schools? How do teachers face students´ difficulties of learning and what can be done to improve the situation of teaching and learning for children and adolescents who attend schools.

Keywords: Process of writing, Middle Scholl.

Introdução

Tendo em vista o contexto atual em que vivemos e a qualidade e a velocidade com que as informações são transmitidas, se faz necessário voltar nossos olhos para o modo como as crianças e adolescentes estão aprendendo os conteúdos. No mundo de hoje**,** tudo acontece muito rápido**:** as notícias e informações se espalham em questão de segundos. Vivemos na sociedade do conhecimento, em que todos precisam saber de tudo rapidamente. Entretanto, a questão que nos intriga é a seguinte: a escola acompanhou toda essa evolução da nossa sociedade? O ensino está adaptado ao público alvo? Essas e outras perguntas frequentemente devem ser feitas para que o acompanhamento e melhoria do ensino sejam contínuos.

Sabemos que há décadas os órgãos públicos vêm buscando melhorar o ensino ora com reformas nas organizações - que antes eram por séries, agora por ciclo-, ora na elaboração de documentos e normas que devem ser seguidas pelas instituições de ensino. Livros, apostilas, materiais de apoio, aulas de reforço, dois professores por sala em algumas aulas, salas de informática, muitos foram os investimentos para a melhoria e qualidade das aulas. De todas essas mudanças houve alguns avanços como priorizar a habilidade de leitura e escrita, em que todos os professores em todas as escolas colaboram para o avanço dessa capacidade.

Se a leitura e a escrita são tão importantes, vamos nos aprofundar neste tema e verificar o que é feito para que os alunos alcancem a proficiência neste campo do conhecimento. O que funcionaria para os discentes escrevam melhor e por prazer? O currículo desta matéria está se inovando? Está sempre em evolução e aperfeiçoamento como pedem os documentos oficiais? O que era feito para o ensino dessa área há dez anos e o que é feito atualmente? Uma receita de como fazer as coisas darem certo, logicamente não teremos**;** podemos, porém, analisar o que foi trabalhado e o que é realizado atualmente, fazer

comparativos e talvez unir uma coisa a outra para buscar a melhoria das tarefas e a qualidade na formação dos alunos.

O objetivo central deste trabalho é desvendar os mistérios que envolvem todo o processo de produção de texto**,** desde seus primeiros passos, ou seja, da ideia principal do texto, a qual é a formação dele, até o processo final e a revisão. Quais são os artifícios que os pequenos escritores estão utilizando para escreverem seus textos e como os seus professores estão os auxiliando nessa árdua tarefa? O que está sendo feito nas escolas para auxiliar os estudantes nesse procedimento? O que era feito antigamente? O que é feito atualmente? Quais são os métodos que funcionam? E o que deve ser abolido nessa metodologia para que não atrapalhe a formação intelectual dos discentes?

No decorrer dessas páginas, iremos desvendar todos esses mistérios através de uma pesquisa feita sobre as práticas de ensino não somente em nosso país, mas em países mais e menos desenvolvidos do que o nosso e o que pode ser aproveitado ou ser descartado das experiências estrangeiras. Algumas entrevistas com docentes do Ensino Fundamental nos revelarão o quão difícil é ensinar a produzir textos e quão trabalhoso é o processo de aprendizagem dos alunos, que é contínuo.

1. Aspectos gerais sobre produção de texto.

1.1 O que é produção de texto.

Segundo Comba (2002)**,** a palavra “texto” tem sua origem no Latim “texere” que significa tecido, tecer ou costurar**;** logo podemos entender que um texto deve ser bem elaborado**,** as palavras devem estar bem tecidas e bem conectadas. Ao ter a ideia para um texto, o escritor deve saber muito bem organizá-la e utilizar a pontuação de forma correta. Muitas vezes, o conceito mais fantástico, ao ser transcrito no papel**,** pode parecer ser algo pífio talvez porque o escritor não soube se expressar corretamente ou não usou os conectivos certos ou simplesmente não distribuiu a ideia e os argumentos perfeitamente no decorrer do texto. Como num quebra cabeça, se não houver o encaixe exato da palavra com a ideia, o texto ficará no meio do caminho, sem conseguir passar a mensagem que deveria. Por causa de todos esses fatos é tão complicado produzir um texto e mais complicado ainda ensinar produção de texto.

Segundo KOCH e ELIAS (2009), deparamo-nos com produções de texto em todos os instantes de

nossas vidas. A produção escrita faz parte de nosso cotidiano: ao ler um jornal ou revista, ver um anúncio publicitário em um outdoor, ler um bilhete que algum familiar deixou em casa ou uma receita de bolo. Enfim, os textos estão mais presentes em nossas vidas do que possamos imaginar. Não é necessário ser nenhum *José Saramago* ou *Dan Brown* para escrever textos. Cada gênero textual tem sua finalidade peculiar e cada gênero tem sua característica especial que o tornam diferente de outro gênero. O fato mais importante em todo e qualquer texto é que ele seja absorvido pelo seu leitor, afinal uma das principais finalidades do texto é a comunicação, pois o texto deve passar uma mensagem para seu leitor seja ela um recado, anúncios publicitários ou dar uma lição de moral, como nas fábulas. Não adianta escrever um texto para comunicar algo que o leitor não consiga entender. Logo todos os tipos de escritos devem ser produzidos pensando em quem entrará em contato com eles.

Produzir um texto então, não é tarefa simples. O encontro da caneta com o papel assusta muitas pessoas por causa da falta de prática e vocabulário ou simplesmente pela “preguiça” de escrever, pois já

vimos que o ato envolve muito trabalho. Ter a ideia, analisar as palavras, saber como discorrer os atos, argumentar se for preciso e realizar a parte fundamental – que muitos odeiam- a revisão. Tão minuciosa quanto a produção**,** deve ser a revisão do texto. Se ao escrevermos, as ideias aparecem em nossa mente e rapidamente vão para a folha, é na revisão que teremos a oportunidade de organizá-las e fazermos as ligações com as palavras anteriores e posteriores. Revisão essa que nunca é única, podendo se repetida diversas vezes se preciso, dependendo do gênero e tamanho do texto.

1.2 Produção de Texto: Como era o desafio de se ensinar Produção de Texto nas escolas há algumas décadas.

A produção de texto, juntamente com a gramática, sempre foi um problema na vida dos professores de Língua Portuguesa. Fazer os alunos entenderem os acentos gráficos, sinônimos, antônimos e todas as regras que regem a nossa norma culta dão muito trabalho; mais difícil ainda era fazer os alunos colocarem essas regras em prática. Não podemos esquecer, porém que o nosso primeiro contato com a língua é verbal. Colello (2007) nos afirma que aprendemos

a falar muito antes de escrever, portanto aprendemos primeiro a falar bem para depois escrever bem. Quando iniciamos na fala, em nossos primeiros escorregões**,** nossos pais nos corrigiam e nos mostravam a pronúncia correta e é da mesma forma que funciona o processo da escrita. Quando éramos alfabetizados, nossas professoras corrigiam nossas palavras, mostrando-nos onde estava o erro e pedindo para que escrevêssemos novamente. Entretanto, no processo de produção de texto, há equívocos por parte de alguns profissionais da educação. Equívocos estes, que poderiam ter sido evitados por diversos fatores: mais empenho dos profissionais, mais motivação dos alunos, mais incentivo das políticas públicas. Uma cadeia de fatores contribuiu há décadas para que o ensino não fosse melhorado e alguns destes erros serão narrados e colocados em discussão neste trabalho para que possamos evitar o uso de estratégias que não deram certo.

Em diversos momentos durante o ano, existem ocasiões em que o professor perde o controle. Infelizmente, não só se perde o controle da sala como também o controle do que é certo ou errado. Marchuschi (2000) relata que em diversas situações para que os alunos parassem de conversar, ou de bagunçar, alguns mestres usavam a tática de pedir redação. O pensamento era: “já que não consigo

controlar a sala, e eles estão me tirando do sério, pedirei para que entreguem uma redação, assim, eles ficarão ocupados escrevendo e não terão tempo para me importunar**”**. Marchuschi (2000) também afirma que esse caminho**,** usado por muitos professores**,** era totalmente errado, pois infelizmente na cabeça do aluno a redação era vista como atividade de castigo e não atividade prazerosa e lúdica**,** como deveria ser. Pior ainda do que isso, é que ao mudar seu planejamento no meio do caminho para “castigar” os alunos, o professor esquecia-se que talvez ele teria muitas outras atividades para corrigir e se encontrasse muitos erros gramaticais**,** a nota seria ruim. A ideia e a estrutura do texto eram esquecidas e as atividades eram devolvidas apenas com a nota atribuída. Ou o texto era bom, ou era mal. Não havia meio termo. A criança ou adolescente fica sem saber o que errou, o que precisa melhorar ou o que lhe fez tirar aquela nota boa. Autores consagrados como Koch (1997), Soares (1999) já trataram sobre esse assunto e repudiam tal atitude.

Em entrevistas de emprego muitos não conseguem escrever ou falar bem e isso pode resultar da falta de vezes em que foram solicitadas tarefas como essa no decorrer da vida escolar. Quantas vezes os professores exigiram que seus alunos elaborassem currículos em sala de aula, que simulassem entrevistas de emprego ou que elaborassem

textos formais com uma linguagem mais apropriada ao mercado de trabalho? Sabemos que estas normas e exigências fazem parte do currículo atual da escola, porém no passado essas tarefas fundamentais não eram solicitadas, logo nossos alunos não tinham o costume de escrever formalmente, por isso a dificuldade de se expressar e de escrever bem depois que saíram da escola.

Outro fator que contribui para o problema de falta de planejamento é a questão de tempo. Aulas de 50 minutos muitas vezes são insuficientes em escolas públicas na cidade e no estado de São Paulo, por exemplo. Por experiência própria e entrevistando alguns colegas, observamos que o professor gasta aproximadamente cinco minutos para se locomover de uma sala para a outra na troca. Ao chegar à sua sala, demora mais cinco minutos para pedir que os alunos entrem e sentem. Mais uns cinco para fazer chamada. Foram gastos 15 minutos de sua aula sem produzir nada. Se esta aula seria usada para uma produção de texto, então não há mais tempo hábil. Para alguém que tem prática em redação, escrever um texto em 30 minutos é uma tarefa difícil; para uma criança ou adolescente que não tem o mesmo conteúdo ou mesma bagagem que um adulto, essa tarefa se torna mais complicada ainda. O aluno se vê pressionado a escrever o texto em um prazo estipulado, e, na pressa, pode cometer

erros “invisíveis” como trocar o “c” pelo “s” e assim por diante. Tudo isso porque o professor, sem considerar o tempo necessário para uma redação, resolveu pedir para aquela aula uma redação, sem que o aluno pudesse ter o direito de revisar o texto, fato que muitos professores nem ao menos comentam, mas que é fundamental no processo de produção de texto. Este é um exemplo clássico de falta de planejamento que Marchuschi (2000) se refere.

Falando ainda do planejamento da aula, deixemos a questão do tempo de lado e foquemos em outro problema: o tema. Segundo o estudo de Patrícia Silva Rosas, da Universidade Estadual de Maringá (UEM 2010), os alunos devem ser instruídos a todo momento. Em qualquer época ou país, sabemos que os adolescentes precisam de um rumo, uma orientação, uma direção para darem o primeiro passo. Não condenamos a ideia de tema livre para redação, desde que ela seja aplicada após várias discussões e embasamentos teóricos para que o aluno construa um alicerce teórico, a fim de conseguir desenvolver um assunto sozinho por sua livre escolha.

O tema, como já fora dito, é muito importante na redação, pois servirá de base para o aluno elaborar sua ideia. Pode-se propor um ou até mais temas para a sala, por exemplo: futebol para os meninos; roupas para as meninas.

Porém muitas vezes a falta de vontade dos professores os impedem de trabalhar da maneira correta, de elaborar debates e discussões. Pedir trabalhos com fotos e informações sobre diversos temas para após esse grande embasamento deixar os alunos escreverem sobre o tema estudado e apresentado na sala Podemos atestar que esse método vem obtendo sucesso, visto que o Programa Acelera Brasil (PAB) usa essa linha de trabalho para tentar erradicar a defasagem idade-série.

Outro erro muito comum entre professores de décadas passadas era o uso de texto como pretexto para ensinar gramática. Consoante Salzano (2007) a gramática é que está para o texto e não o texto está para a gramática. Se o docente entregasse um texto à sala e pedisse para que grifassem os substantivos, contassem os adjetivos, separassem as classes gramaticais onde estaria a parte cognitiva disto? O que os alunos realmente aprenderiam contando palavras ou separando-as por classes gramaticais**?** Muito mais rica do que isso seria uma atividade em que se discutisse o tema trabalhado pelo texto e tentassem reescrevê-lo por outro foco ou por outro ponto de vista. O erro crucial desse tipo de ensino é que a ordem e os valores estão invertidos. Salzano (2007) também alerta que o texto não existe para justificar, ou exercitar o bom uso da gramática,

mas sim é a gramática que existe para montarmos o nosso texto, para elaborarmos melhor as nossas frases**,** para fazermos bom uso das regras **e** para alcançarmos a norma culta. Agindo contrário a isso, vamos na contramão do ensino concreto do texto, pois todas as vezes que aquele aluno, o qual aprendeu daquela forma for escrever um texto, irá pensar primeiro nas regras gramaticais, nas concordâncias e ficará tão preocupado com isso que se esquecerá de sua ideia, do desenvolvimento do texto e da fluência dos pensamentos.

Muitas vezes, até nos dias de hoje, os textos são elaborados a partir de comando verbais. Mas que são comandos verbais**?** Segundo Rosas (2010) são as frases imperativas que o comandante da turma profere ao reivindicar que os alunos façam um texto. Frases imperativas, pois sempre são de ordem e nunca uma suposição, proposta ou debate. Normalmente são: *"-Façam um texto sobre tal assunto*." Ou: "*Elabore um texto com x linhas sobre o que você acha sobre...*". Frequentemente atividades como essas eram e ainda são vistas em sala de aula, e ainda perturbam o aluno, porque esses comandos verbais, muitas vezes são requeridos sem qualquer conhecimento ou preparação prévia. O aluno é pego de surpresa e surpreso também fica o docente ao corrigir sua atividade, que**,** na maioria das vezes**,**

não possui um resultado tão bom. Não queremos condenar os comandos verbais. Atividades como essas devem ser pedidas frequentemente aos alunos para que eles tenham o costume de escrever. Entretanto, não pode-se jogar uma proposta ao ar sem nenhuma preparação, texto base ou qualquer que seja o conhecimento sobre aquele assunto. Por isso devemos nos espelhar no método de trabalho do PAB que segue uma linha em que os alunos são previamente preparados com propostas para depois iniciarem suas produções.

Infelizmente, também não se pode condenar totalmente esses professores, pois eles também aprenderam assim. Os quais, quando alunos, aprenderam com atividades requeridas dessa forma e hoje repetem os erros do passado. Os livros didáticos – ou livros de apoio - que eram usados na época também tratavam a produção de texto dessa forma. Guimarães (2009) em sua tese de doutorado para a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) nos demonstra que várias propostas de produção de texto de livros de décadas passadas tratavam as atividades dessa forma. Traziam em seu enunciado somente uma proposta para produção de texto, contudo não trabalhavam o assunto do texto nem antes nem depois do livro. Ou seja, o aluno confeccionava o texto sem ter base alguma e, logo após

conclui-lo, não se aprofundava naquilo sobre o que ele escreveu. Não refletia nem antes, muito menos depois da escrita, pois a próxima página ou capítulo já tratava de assunto totalmente diferente.

Guimarães (2009) também afirma que a ideia que os livros didáticos tinham sobre produção de texto era somente uma sequênciação de frases. Se uma frase tivesse ligação com a outra e tivesse o mesmo sentido, o texto estava bom.

Não era analisada a estrutura de texto, seu gênero e muito menos seu conteúdo. Tema, revisão, releitura, leitura coletiva, troca de texto ou qualquer outra estratégia de produção inovadora e ousada não eram propostas. Via-se o resultado negativo quando os alunos chegavam ao ensino médio sem saber sobre gêneros textuais, estruturas de texto e sem saber como realmente se devia produzir um texto à altura de uma entrevista de emprego**,** de uma prova classificatória para vestibular ou concurso público. Por todos esses motivos, muitos cursinhos preparatórios para esse tipo de prova tinham e ainda tem aulas especiais somente para a redação e para as questões dissertativas, porque embora pessoa possa ser um gênio, ela se atrapalhava na língua portuguesa quando queria se expressar.

2. Como é o processo de aprendizagem de produção de texto atualmente:

Embora os anos tenham se passado, algumas dificuldades e alguns sucessos ainda continuam os mesmos no ensino de produção de texto. Não podemos negar, porém que os governantes – mesmo que pouco - vêm colaborando um pouco para a melhoria do ensino. A ideia de professores diferentes de língua portuguesa no estado, a divisão da matéria língua portuguesa e a leitura e produção de texto no ensino fundamental colaboram muito para os alunos, pois facilitam a organização do conteúdo e os ajudam a focar mais naquelas aulas**,** distinguindo a importância da leitura e da produção de texto no processo de aprendizagem da língua. Para os professores também facilita muito, visto que um quanto o outro poderão fazer seu planejamento somente daquela matéria específica. Terão mais tempo para elaborar exercícios que atendam as dificuldades especiais de alguns alunos e dessa forma identificarão quem são os alunos que precisam de um cuidado especial, indicando-os assim para a recuperação paralela – a adição de um professor na sala de aula para trabalhar somente com esses alunos que não conseguiram absorver completamente o conteúdo -, que é

outro projeto dos governantes. É pouco, mais já é um começo para conseguirmos êxitos no ensino-aprendizagem.

É fato que ainda há muitas dificuldades para os alunos se expressarem corretamente, seja por escrito ou falado. Segundo Durigon, (1987,p.13-4 *apud* Infante, 1991, p. 46): “Os problemas começam a surgir quando este aluno tem necessidade de se expressar formalmente e se agravam no momento de produzir um texto escrito”.

Por muitas vezes**,** não sendo requerida essa competência, eles se atrapalham e não conseguem desenvolver a língua de forma adequada. Alguns professores e autores renomados**,** como Bronckart, defendem a ideia de que a produção de texto deve ser vista como Prática Social – algo que a pessoa tem o costume de fazer frequentemente, que não possa viver sem aquilo -, e realmente é um pensamento correto. Se o docente conseguir fazer o aluno perceber que a produção de texto está em todos os momentos da vida dele, certamente o aluno perceberá que é um ponto importante a ser estudado e que deve ser visto com tamanho empenho e dedicação.

Uma ideia que vem dando certo em algumas escolas da rede estadual e municipal de São Paulo é trabalhar com projetos interdisciplinares. Os professores de todas as matérias se reúnem para decidir sobre o que irão trabalhar

naquele bimestre. Um exemplo seria os esportes. O professor de Educação Física daria um embasamento maior aos alunos para que eles tivessem conteúdo suficiente para desenvolver sobre os esportes abordados. O professor de artes trabalharia as cores, os ambientes, os dados culturais de cada esporte. Cada professor iria envolver os alunos em sua matéria sobre aquele determinado tema, e na parte de produção de textos, com todo esse embasamento e essa bagagem carregada de outras matérias, os alunos iriam discutir em sala de aula o conteúdo, teriam ideias e fatos concretos para argumentar em seus textos. Como o projeto normalmente dura mais de um bimestre, eles poderiam fazer vários textos, comparar os textos novos com os antigos, notarem sua evolução e ficarem alegres com os resultados de textos ricos, com conteúdos tanto culturais como estatísticos. Essa ideia de projetos, além de unir professores e alunos, trabalha a questão social, pois os alunos precisam trabalhar em grupos.

Um tipo de estratégia utilizada por uma colega da rede estadual de ensino era de dar “descanso” ao texto. Segundo ela, quando percebia que os alunos estavam com dificuldades em um texto, que ideias não fluíam ou que o desenvolvimento da dissertação ou do desenrolar da história não se desenvolvia, sempre parava a atividade. De acordo

com essa professora, pedia-se para que os alunos deixassem o texto quieto. “Vamos dar descanso ao texto e depois retomamos com ideias frescas.” A experiência se mostrou eficaz em diversas vezes, pois pareceu que ao dar um descanso aos alunos, eles conseguem retornar ao texto com mais entusiasmo, determinação e mais vontade de terminá-lo.

Outra experiência que**,** embora não tenha a mesma eficiência, porém diverte muito os alunos é “trocar os textos”. O professor de Tecnologia Educacional da Universidade São Judas Tadeu (USJT) Jarbas Novelino sugeriu essa prática aos alunos do curso de Licenciatura. Durante uma atividade em sala de aula com os adolescentes, foi proposto aos alunos que escrevessem uma narrativa com personagens e diálogos, mas em determinado momento, foi solicitado para que todos parassem de escrever e entregassem seus textos. Os textos foram distribuídos novamente para que outros alunos continuassem a escrever a história. Após algum tempo o texto foi devolvido aos alunos originais para que concluíssem a história. O resultado foi muito satisfatório ao professor e muito engraçado e divertido para os alunos. Além de se divertirem muito com as histórias, a criatividade foi aflorada e parte cognitiva muito desenvolvida.

Algo que poucos professores fazem, muitas vezes pelo tempo corrido, é incentivar a prática da escrita de rascunhos e revisão. Como às vezes o texto é pedido para a mesma aula, ou para a aula seguinte, o aluno fica sem tempo para fazer um rascunho e depois escrever realmente o texto que será entregue. A revisão é fundamental em todo texto. É nela que o aluno irá verificar seus erros ortográficos, pontuação e coerência, portanto a única solução para resolver esse problema de rascunhos e revisão seria estabelecer maiores prazos.

Algo que é unanimidade entre a maioria dos autores e entre a maioria dos profissionais da educação é trabalhar com diversos gêneros textuais, principalmente os gêneros do cotidiano dos alunos. Schneuwly e Dolz (2004) defendem a ideia de que para escrever um bom texto, os alunos precisam saber as características daquele gênero para empregar melhor as ideias e desenvolver melhor o seu texto. Se trabalharmos com vários gêneros textuais, principalmente com os do cotidiano deles – cartas, HQ's, injuntivo, crônica, bilhete, e-mail - os alunos perceberão quão grande é a diversidade e importância da produção de texto na vida deles. Perceberão que os textos estão mais presentes em seu cotidiano do que eles imaginam e talvez até possam vir a gostar de escrever.

3. Alguns pontos podem ser reestruturados.

Podemos pensar no ensino de produção de texto como um processo contínuo que está sempre em evolução. Vimos alguns erros passados e recentes que não devem ser mais cometidos, e acertos que devem servir de exemplo para a prática docente. Agora veremos alguns “conselhos” e dicas importantes para o sucesso da produção de texto dos alunos.

3.1 Começar com sentido amplo e depois ir para o restrito.

Seguindo a ideia do PAB, sempre que um tema de texto for proposto, o aluno não terá subsídios o suficiente para escrever uma boa redação. Mas, digamos que o tema proposto seja: Copa do Mundo no Brasil. O primeiro texto poderá ser elaborado com dados abstratos, ou seja, coisas que eles sabem que vão acontecer por ouvirem comentários em casa, na rua ou simplesmente pela evidência do assunto. Contudo, após o primeiro texto, podem-se juntar todos os dados interessantes que os alunos trouxeram e fazer um estudo aprofundado para que os alunos possam escrever um texto mais concreto, saindo do sentido amplo em que

escreveram seu texto sem muitos estudos e seguir para o sentido restrito, em que se aprofundaram, estudaram e conseguiram mais complementos para enriquecer o texto. Esse estilo de trabalho também é encontrado nos livros de Paulo Freire. Em *Pedagogia da Autonomia* FREIRE (1996) nos diz que não devemos jogar fora o conhecimento do mundo do aluno. Devemos aproveitar tudo que ele sabe e acrescentar conteúdo aos seus saberes.

3.2.Leitura pré-textual

A leitura pré-textual é o sentido restrito do texto. É importante não somente para a produção de texto, mas também para desenvolver outras habilidades e competências no aluno. Fazer a leitura do mundo que nos cerca, de um ambiente fechado, de uma obra de arte, de uma música. Tudo exige leitura e**,** para se produzir um bom texto, também é necessário fazer uma leitura do assunto que será trabalhado. Se ao levar uma obra de arte para a sala e pedir para que os alunos escrevam um texto sobre ela, precisa-se ao menos dar uma introdução sobre o desenho. Observar cores, paisagem fazer que os alunos entendam a obra. Eles precisarão fazer sua própria leitura para assim colocar no papel o que o pintor quis dizer. O que representa a obra para eles**?** Como pode

ser visto aquele desenho em várias gerações? Assim também deve ser feito com músicas, textos, livros e outros diversos objetos de leitura que podem ser levados à sala de aula para entreter e diversificar a produção de texto.

3.3.Dar subsídios e “pistas” do texto.

A ideia de dar subsídios já foi discutida anteriormente e concordamos que é fundamental e primordial que os alunos usem esse recurso no decorrer do texto para que ele se torne bem elaborado. Entretanto, a sugestão de dar “pistas” é nova. Marchuschi (2002) afirma que enquanto o aluno faz seu texto, muitas vezes ele questiona sobre uma palavra, uma ideia, se deve ou não escrever aquilo, daquele jeito. Diversas vezes também, um texto não fica bom na primeira vez que é escrito. Os professores devolvem o texto corrigido e pedem para que os alunos refaçam. É nessa hora que entra a ideia das pistas. O aluno não conseguirá percorrer o caminho sozinho se não tiver um “mapa” de como chegar ao término. Essas pistas são tanto gramaticais quanto contextuais. Em cada questionamento do aluno os professores lhe darão dicas, conselhos, mostrando o motivo dos acertos e erros. Em cada texto corrigido os erros serão explicados e o aluno conhecerá seus erros de forma que no próximo texto ou naquele mesmo

texto**,** quando for reescrito**,** não cometerá as mesmas infrações, pois a pista que o professor lhe dera foi absorvida.

4. Ensino de produção de texto no exterior.

Uma maneira de ensinar produção de texto que vem dando certo em outro país**,** e muito instiga nossa curiosidade para aplicá-la aqui no Brasil, são os projetos que ocorrem em Genebra, Suíça. A revista da FACED Universidade Federal da Bahia traz um conteúdo riquíssimo expondo como eles trabalham esses projetos. Ora com projetos paralelos que envolvem toda a escola como os que já foram citados, ora com projetos individuais que tentam sanar as dificuldades de aluno por aluno.

Outro dado interessante que também pode ser comparado com nosso ensino é a questão da diversidade textual. Schneuwly e Revaz (1996) sugerem que o encaminhamento didático seja em forma de projetos, e na Suíça isso é seguido à risca. O aluno é exposto a diversos textos, só que desde cedo. Logo nos anos iniciais os alunos já começam a conhecer uma gama de textos para auxiliá-los no decorrer dos anos escolares. A produção de texto é tratada com muito rigor, tanto que desde a alfabetização eles já

iniciam um processo para adaptarem os alunos a produzir pequenos textos e sentenças contínuas.

Um experimento feito por lá que certamente daria certo no Brasil seria escrever o texto, e ao invés de continuar naquele mesmo gênero, avançar uma parte. Ler um texto de outro colega que está adiante, um gênero à frente por exemplo. Essa leitura proporcionaria mais ideias para continuar seu texto e aprimorar seus conhecimentos naquele gênero textual. Além de ampliar os horizontes dos alunos, pois um aluno aprende com o outro, o professor faria o papel de mediador, auxiliando, mas não detendo o conhecimento.

Vale ressaltar que a revisão e a reescrita são processos fundamentais do texto e em Genebra ocupam lugar de destaque. A releitura durante o texto também é muito praticada no projeto Suíço, uma vez que, enquanto se lê o texto, surgem novas ideias que podem ser acrescentadas em parágrafos que ainda não foram concebidos ou esquecidos por causa da pressa de acompanhar o pensamento.

Conclusão

Ao longo do trabalho observamos todas as hipóteses imaginárias, possíveis, errôneas e corretas sobre o processo de produção de texto. Verificamos trabalhos que deram certo,

refletimos sobre algumas práticas docentes, analisamos a evolução tanto dos governantes como dos profissionais e alunos envolvidos na educação. Sabemos que este trabalho é apenas um grão de areia na praia em meio à imensidão dos problemas e soluções que envolvem esse assunto. Concluímos que**,** embora a situação não seja favorável, a causa também não está perdida. Com estudo, pesquisa, aperfeiçoamento profissional, projetos especiais, materiais adequados e muito esforço dos docentes nós poderemos reverter o quadro preocupante da educação brasileira. Conseguiremos formar jovens cidadãos críticos no mundo, que se comuniquem melhor e que tenham facilidade em escrever qualquer que seja o gênero textual.

Referências Bibliográficas:

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio- discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

COMBA, J. Programa de Latim: Introdução à língua latina, volume 1. 18 ed. São Paulo: Salesiana, 2002.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. A escola que (não) ensina a escrever. São Paulo: Summus, 2007.

DOLZ, Joaquim e SHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para

reflexões sobre uma experiência suíça. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à pratica educativa São Paulo. Paz e Terra 1996

GUIMARÃES, Eloísa Helena Rodrigues. O processo de produção escrita em livros didático de Língua Portuguesa: Do planejamento à revisão. 2009, Tese (doutorado em linguística). Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais.

KIST, Vanessa. Leitura e Escrita. Artigo. Universidade do Contestado.

KOCH, Ingedore. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto,
1997.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore G.V e TRAVAGLIA, Luiz C. Texto e Coerência. São Paulo: Cortez. 5ª ed, 1997.

MARCUSCHI, Beth. *As categorias de avaliação da produção textual no*
discurso do professor. 2004, Tese (doutorado em Lingüística). Programa
de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MARCUSCHI,Beth. Redação Escolar: características de um objeto de ensino. 2005. Artigo escrito para Revista da FACED –Universidade Federal da Bahia.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A.; MACHADO, A. R. (org.). Gêneros textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: o que são e como se constituem.
Recife, UFPE, 2000. Inédito.

ROSAS, Patrícia Silva. Orientação para produção de texto escrito novas perspectivas ou velhos hábitos?: 2010. Artigo (1 Colóquio Internacional de estudos Linguísticos e Literários) Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná.

SALZANO, Josefa Tápia. Apostila Curso de Letras da Universidade São Judas Tadeu (USJT) São Paulo, 2007.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M.
(org). Lingüística da norma. São Paulo: Loyola, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY: B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; REVAZ, Françoise. Expression écrite. Genebra:
Nathan, 1996.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

FUTURO EDUCACIONAL: LIDERANÇA PARTICIPATIVA

Daniella Bueno de Andrade Macário

O interesse pela gestão no campo educacional tem sido crescente nos últimos anos, refletindo-se tanto no incremento do número de publicações a respeito do tema, quanto na oferta de cursos dos mais diversos matizes orientados para a formação daqueles que, de uma forma ou de outra, estão às voltas com a direção de escolas. O presente ensaio pretende contribuir para este debate, refletindo sobre três dimensões da gestão – a gestão educacional, a gestão escolar e a gestão democrática. Para tanto, recorre a elementos extraídos da base legal, situando aspectos relativos a cada um desses temas. Em qualquer campo de atuação, a gestão é atividade meio cuja existência articula-se a uma atividade fim. No caso dos sistemas educativos, reporta-se sempre a iniciativas voltadas para o ensinar e o aprender em espaços escolares. Compreender suas faces e interfaces é uma forma de situar a escola em relação a limites, possibilidades e desafios que lhe são postos.

Comecemos por observar algo bastante óbvio. A educação, tal como a saúde, o trabalho, o lazer, a

segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados, é um direito social assegurado a todos os brasileiros pela Constituição Federal (CF), promulgada em 1988 (Art. 6º). O direito à educação se viabiliza através da escola. Embora existam manifestações e práticas educativas das mais diversas no seio da sociedade, no mundo inteiro esta é a instituição responsável pela transmissão do conhecimento e do saber sistematizado.

Escola, aqui, deve ser tomada em sentido amplo, significando o lugar onde crianças, jovens e adultos reúnem-se em torno do cotidiano desafio de ensinar e aprender. O termo escolar, pois, abrange desde organizações que obrigam as primeiras práticas de educação infantil, àquelas que recebem pessoas interessadas em saberes mais elaborado, a exemplos das instituições de nível superior. A especificidade da escola reside no fato de constituir-se enquanto espaço para onde convergem estudantes e professores, configurando-se como uma comunidade de aprendizes. Sua razão de existir está intrinsecamente ligada à tarefa primordial de bem ensino e aprender. Gestão escolar bem sucedida, portanto, é aquela voltada para a aprendizagem de todos os alunos, tema aprofundado por Davis & Grossbaum no texto “Sucesso de todos, compromisso da escola”, no livro Gestão para o sucesso escolar, desta mesma coleção. Tendo em mente este aspecto fundamental, passemos a discutir

o tema, situando-o no âmbito da organização e da estrutura do sistema educacional.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA ESCOLA

A gestão democrática é um dos temas mais discutidos entre os educadores, representando importante desafio na operacionalização das políticas de educação e no cotidiano da escola. Tal como os temas tratados anteriormente – a gestão educacional e a gestão escolar – sua base legal remonta à Constituição de 1988 que define a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” como um de seus princípios (Art. 206, Inciso VI). No mesmo sentido também se expressa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que detalha o caput do artigo da Constituição, que utiliza os termos na forma desta Lei, acrescentando as palavras “e da legislação dos sistemas de ensino” (Art. 3, Inciso VIII). Cabe ressaltar que a educação brasileira está voltada para atender de um modo geral a todos que vão à busca da mesma, garantir a todos os acessos livre e sem distinção de raça, credo ou cor.

Segundo Sofia Lerche Vieira (Coleção Gestão escolar 96p, Fortaleza-CE, SEDUC 2005.), a LDB de 1996 é a primeira das leis de educação a dispensar atenção particular à gestão escolar, marcando um momento em que a escola passa a configura-se como um novo foco da política educacional (Vieira & Albuquerque, 2002). O detalhamento de suas

incumbências pode ser visualizado a seguir Incumbência da Escola.

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I. Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II. administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III. Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV. Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V. Prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento;

VI. Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da Sociedade com a escola;

VII. Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre e execução de sua proposta pedagógica (LDB, Artigo 12).

A elaboração e a execução de uma proposta pedagógica é a primeira e principal das atribuições da escola, devendo sua gestão orientar-se para tal finalidade. Isto porque desta definição dependem muitas outras. A proposta pedagógica é, com efeito,

o norte da escola, definindo caminhos e rumos que uma determinada comunidade busca para si e para aqueles que se agregam em seu torno. Não por acaso, os educadores têm tido especial interesse sobre a literatura acerca dessa matéria, expressando um desejo de traduzir em ação aquilo que dispõe a legislação educacional (Veiga, 19998; Resende & Veiga, 2001; Sousa & Correa, 2002).

São tarefas especificas da escola a gestão de seu pessoal, assim como de seus recursos materiais e financeiros. Noutras palavras, cabe a ela gerir seu patrimônio imaterial – as pessoas, as ideias, a cultura produzida em seu interior – e material, prédios e instalações, equipamentos, laboratórios, livros, enfim, tudo aquilo que se traduz na parte física de uma instituição escolar. Além dessas atribuições, e acima de qualquer outra dimensão, porém, está e incumbência de zelar pelo que constitui a própria razão de ser da escola – o ensino e a aprendizagem. Assim, tanto lhe cabe.

Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente, como assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas, assim como prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento (Inc. III, IV e V).

O detalhamento da gestão democrática é estabelecido em outros artigos da mesma lei, como se vê através do texto:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Conforme os artigos supracitados, a LDB remete a regulamentação da gestão democrática do ensino público na educação básica aos sistemas de ensino, oferecendo ampla autonomia às unidades federadas para definirem em sintonia com suas especificidades formadas de operacionalização de tal processo, o qual deve considerar o envolvimento dos profissionais de educação e as comunidades escolar e local. Em ambos os casos, a participação refere-se à esfera da escola: elaboração de seu projeto pedagógico e a atuação em conselhos escolares ou equivalentes. Na perspectiva da LDB, portanto, a gestão democrática circunscreve-se a alguns

aspectos da vida escolar, tal como se viu nos dispositivos referidos e comentados.

Outro aspecto a observar é a autonomia escolar. O legislador é claro n sentido de afirmar a existência de “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”, a serem também definidas pelos sistemas de ensino. Aqui, o entendimento orienta-se no sentido de que a autonomia de uma escola não é algo espontâneo, mas construído a partir de sua identidade e história. Os “graus de autonomias” correspondem a diferentes formas de existir da própria instituição – dizem respeito ao seu tamanho, ao seu corpo docente, à observância às diretrizes estabelecidas pelo sistema de ensino, seu desempenho e gestão de recursos.

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

A escola, campo específico de educação, não é um elemento estranho à sociedade humana, um elemento separado, mas “uma instituição social, um órgão feliz e vivo, no conjunto das instituições necessárias à vida, o lugar onde vivem a criança, a adolescência e a mocidade, de conformidade com os interesses e as alegrias profundas de sua natureza”.

> *“A educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética”. (Paulo Freire)*

A escola existe e muitas são as tarefas que cabe a ela; a principal de todas é educar e formar cidadãos para a vida. Se isso não fosse o suficiente, temos os gestores que precisam trabalhar para a ordem desse espaço escolar, e para o exercício dessa tarefa é necessária a existência de uma gestão democrática e participativa.

Para o exercício desta não basta funcionamento, é de suma importância o conhecimento da realidade a que se passa, saber quem faz parte desta instituição, qual cultura estar seguindo, qual metodologia está sendo favorável, pois esta deve estar próxima aos objetivos envolvidos, buscando compreender todas os valores da gestão compartilhada: ética, equidade, compromisso e solidariedade.

Estes valores servirão como norteadores da gestão para saber como transmitir e proceder nas questões cotidianas. O conhecimento da realidade escolar por todos vem a facilitar o trabalho do professor que precisa conhecer bem a matéria, saber ensiná-la, ligar o ensino a realidade do educando e o seu contexto social, ter uma pratica de investigação sobre seu próprio trabalho e participar de forma consciente e eficaz nas práticas de organização e da gestão da escola.

Além do conhecimento a participação é também meio que possibilita um melhor envolvimento

entre a escola, comunidade propiciando uma maior aproximação entre gestor, professores, alunos e pais.

Em uma escola onde há um gestor democrático, isto é, onde o diretor , coordenador, lidera, motiva, valoriza condições favoráveis ao bom desempenho de todo exercício escolar.

Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizá-la, como um organismo maleável e vivo, aparelhado de um sistema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de ação. Cada escola, seja qual for o seu grau, dos jardins às universidades, deve, pois reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando as iniciativas dos Pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constantes com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e todas as demais instituições diretamente interessadas na obra da educação.

Não é surpreendido que já na primeira metade do século XX houvesse pessoas sensíveis a temas como a aproximação entre a escola, a família e outros

parceiros, sendo que apenas em período muito recente essa articulação tenha começado a ocorrer? Pois é, caro (a) gestor (a)! Muitas vezes, as mudanças necessárias à educação demoram a ser percebidas. Mas isso também está relacionado à qualidade de pessoas que têm acesso à escola. Nos anos 30, quando foi redigido o Manifesto, esse percentual era ainda bastante reduzido.

Embora bastante expressivo em relação ao passado, o crescimento da oferta de escolas nos anos 30 é lento e representa uma quantidade de matriculas ainda pequena, em relação ao conjunto da população. Nesse período, o sistema público começa a ultrapassar o particular, tanto em número de escolas quanto de matrículas.

Parte das ideias do movimento da Escola Nova é incorporado à Constituição de 1934 que estabeleceu a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. Os anos 40 são pródigos em mudanças legais, organizando-se gradativamente os sistemas estaduais de ensino. Em 1961, tivemos a nossa primeira Lei de Diretrizes e bases da Educação, de âmbito nacional, a LDB (Lei nº. 4.024/61). Poucos anos depois, com as mudanças políticas ocorridas no país, provocadas pela Ditadura Militar, a partir de 1964, novas reformas viriam, com duas leis importantes para a educação.

O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O princípio da gestão democrática no ensino público foi consagrado pela Constituição de 1988, remetendo à lei a sua regulamentação. Por sua vez, a LDB (Lei Nº. 9.394/96) remete aos sistemas de ensino a definição das “normas de gestão democrática do ensino público na educação básica”, ressalvando a garantia da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e a “participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes” (arts. 3º e 14).“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. (Nelson Mandela)

Como se vê, o princípio da gestão democrática no ensino público, afirmado na Constituição e reafirmado na LDB, encontra nesta a sua definição como processo de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e na constituição do conselho escolar. Ou seja: no espírito da LDB, o projeto pedagógico e o conselho são as estratégias da gestão democrática. Com base nessas duas estratégias, ou princípios segundo a lei, os sistemas de ensino definirão as normas para a gestão democrática da rede pública. Antes, nos artigos 12 e 13, a LDB abre um espaço de autonomia para escola ao atribuir-lhe a responsabilidade de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” e ao “incumbir” os professores de “participar da elaboração” dessa proposta.

Algumas questões podem ser suscitadas a partir dos dispositivos legais: As estratégias de elaboração e execução do projeto pedagógico e da constituição de conselhos escolares são suficientes para a efetivação do princípio da gestão democrática da escola pública?

Como concebemos a participação, palavra-chave da LDB para definir a gestão democrática: como algo atribuído, “incumbência”, ou como espaço de poder, exercício da “autonomia”?

Como os sistemas de ensino definem, em suas normas, a gestão democrática da escola pública?

Ao afirmar o princípio da gestão democrática terão a Constituição e a LDB instituído um novo fundamento capaz de superar as velhas concepções e práticas?

Estas questões necessitam ser levadas como uma reflexão/ provocação, assim, a comunidade escolar pode ter um parecer sobre a gestão democrática/ e participativa.

OS FUNDAMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA.

A natureza e a singularidade da escola estabelecem o fundamento da gestão democrática. A gestão de uma organização requer coerência e fidelidade à natureza de sua missão, de sua razão de ser, de sua intencionalidade permanente. A gestão da práxis da cidadania na escola, onde cada construção é única, inefável e incomparável, será radicalmente

distinta da gestão de uma empresa, cujos processos de produção, organizados em linha de montagem, têm a repetição e a igualdade como princípios de qualidade.

Como será a gestão de uma organização, de um processo cuja “produção” é tão singular, distinta das demais? O mero transplante dos princípios e práticas administrativo-empresariais é incompatível com a natureza e a singularidade da escola.

Com a compreensão dessa singularidade e de que democracia e cidadania são indissociáveis e mutuamente fortalecedoras, os educadores procuram inserir na Constituição e na LDB o princípio da gestão democrática da escola pública.

Retornamos aqui às questões inicialmente propostas: qual é a nossa concepção de gestão democrática? Como os sistemas de ensino a compreendem e a praticam? Qual a estratégia que o novo fundamento de gestão democrática arruíne as antigas pratica “poética”? A resposta a essas questões, fundamentadas nos pressuposto da missão e da produção das escolas antes explicadas, contribuirá para o objetivo do engrandecimento de nossa educação democrática e cidadã do ensino como um todo harmônico.

Para que o novo fundamento possa arruinar o antigo, é preciso que os conceitos de autonomia da escola, poder, participação e compromisso dos seus

atores não sejam compreendidos sob velhos paradigmas. Igualmente, que as estratégias da gestão democrática não se reproduzem à "participação" da comunidade escolar e local em conselhos escolares e na elaboração de projetos ou propostas pedagógicas, nem passar ao largo, como a lei faz, dos processos de escolha dos dirigentes escolares.

A autonomia da escola constitui-se na estratégia essencial para a realização de sua missão. Poderíamos dizer que a qualidade da cidadania depende da qualidade da autonomia da escola. Uma escola súdita formará súditos. E cidadãos, numa democracia, são governantes, não súditos.

Se cidadania é emancipação e a escola é o lugar do exercício da práxis dessa cidadania, indissociável da práxis da democracia, a escola será cidadã na medida em que contiver em si as qualidades da cidadania. E estas compreendem o exercício do poder e a participação/compromisso com o grupo social de pertença, o que requer espaços da autonomia.

O exercício do poder por parte dos cidadãos é a essência da democracia. Poder no sentido estratégico dos atores sociais que jogam seu jogo ao desempenhar os papeis que ocupam. No sentido simbólico, é como se estivéssemos todos ao redor de uma mesa, cada um com suas cartas, jogando seu jogo. O importante é ter clareza de que todos, no jogo

da vida social, têm suas cartas e jogam seu jogo, ou seja: exercem poder. Alguns podem blefar, outros boicotes, outros jogar o jogo limpo, mas todos exercem seu poder, jogam seu jogo. Jogo que pode ser jogado na perspectiva do ganhar-perder – dimensão individualista – ou do vencer-vencer – dimensão da pertença a um projeto coletivo de vida.

O poder tem uma capilaridade que se infiltra em todas as ramificações da estrutura organizacional. O alcance dos fins da organização dependente da qualidade de todos os serviços, em todas as instâncias. Há uma cadeia de objetivos que, rompida em qualquer nível da organização, compromete a toda a missão. Afinal, os “chefes” sempre dependem de “superiores” e “subordinados” para a eficiência e eficácia de seu trabalho. O importante é ter clareza de que na organização todos são atores sociais com o poder de jogar seu jogo ou o jogo da missão da organização. O tipo de jogo que os atores jogam é determinado pelas relações internas que a organização cultiva, pela cultura organizacional. Ela determina o sentimento de pertença e a decisão de participação ou o sentimento da exclusão e da omissão. Dependendo de como se situa ou é situado na organização, o ator social, cidadão, joga o jogo: participa, compromete-se, blefa, barganha, ou, até, finge que não joga.

Caberia aqui uma indagação sobre o conceito que temos de e o sentido que damos ao poder. O

poder como posse/ mando, ou o poder como um serviço a uma causa? O cargo percebido como oportunidade de apropriação de um espaço público ou como uma responsabilidade social? O dirigente como “imperador” ou como “servidor” da cidadania?

Os termos participação e compromisso, associados a poder e autonomia, assumem significado específico no contexto da gestão democrática da escola cidadã.

Em geral, atribui-se o sentido da cooperação ou da colaboração desprovidas da conotação de operar ou elaborar junto com alguém, assumindo o significado de mera adesão ou ajuda. Participação não pode assumir a denotação de algo permitido, dado, atribuído, ou de favor prestado. Na essência de sua conotação está implícito, essencialmente, o exercício de poder.

Nesse sentido, o poder formal, inerente a cargas que atribuem aos ocupantes responsabilidades decisórias sobre a vida coletiva, precisa ser entendido como delegação de responsabilidade social. A gestão da escola cidadã requer uma concepção franciscana de poder, que entende a razão de ser do poder conferido ao cargo como de serviço aos demais. A designação ao cargo, nas democracias, é uma designação, por delegação, de serviços aos interesses coletivos. O ocupante do cargo não é “dono do poder”, mas servidor da cidadania.

Para que a participação seja entendida como exercício de poder, requer do ator participante a identificação comunitária, ou seja: o sentimento de pertença. Se a participação requer compromisso com a missão da organização, o compromisso advém desse sentimento de pertença. As pessoas somente se comprometem com aquilo que lhe diz respeito, ou que faz parte de sua vida. Se a pessoa faz parte de um determinado grupo ou organização se aquele espaço social faz parte de sua vida e, portanto, também lhe pertence, a pessoa participa das decisões porque elas afetam sua vida. Só há efetiva participação e compromisso quando se adquire a cultura do querer participar para exercer poder sobre o que lhe pertence, o que diz respeito à sua vida e ao seu futuro. A verdadeira participação requer a superação da cultura do dever participar, do “espírito de colaboração”, da mera “incumbência” para incorporar a cultura do querer participar.

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA CIDADÃ

Procuro, neste texto, traduzir uma reflexão/provocação sobre o princípio constitucional da gestão democrática da escola pública, amadurecida nos estudos teóricos, no diálogo com alunos/professores de escolas públicas e na experiência concreta de gestão na Faculdade de Educação na Universidade de Brasília. A reflexão aqui traduzida nasce da observação da frágil aliança do princípio constitucional com a prática do cotidiano

escolar, muito distante, ainda, da desejada união estável.

O paradigma tradicional de exercício do poder, mantido intocado, oferece hábitat pouco fértil para o vicejar do novo princípio da gestão democrática. A mudança da realidade, do curso da ação, requer mais que a simples afirmação de novos princípios: requer a mudança de paradigmas, a revolução das consciências. Mário Osório Marques situa de forma contundente a necessidade da mudança de paradigmas, entendidos como as estruturas mais radicais de pensamento, para que se possa realizar a mudança nas práticas: Descobri como é vão lutar apenas contra o erro, pois este renasce incessantemente de princípios de pensamento não abrangidos pela consciência polêmica. Compreendi como vão provar apenas no nível do fenômeno: a sua mensagem é relativo à autodefesa do sistema de ideias ameaçado. Compreendi que não havia esperança na simples refutação: só um novo fundamento pode arruinar o antigo (Marques, 1992, p. 548).

A reflexão que procuro desenvolver aqui se ancora em quatro marcos: Os dispositivos legais da Constituição e da LDB sobre gestão democrática; a relação educação e cidadania; a especificidade da organização escolar; e os fundamentos dos processos de gestão democrática. O eixo da reflexão situa a gestão democrática no processo de

construção da cidadania, radicado no espaço da autonomia da escola. Por isso o título: “Gestão democrática da escola cidadã”.

> *“Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país na máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”. (Anísio Teixeira).*

A ESCOLA COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO

A mudança de civilização, apontada por Pierre Lévy, é sinalizada pelo aumento a cada dia da dependência dos países, dos governos, das empresas e dos indivíduos em relação ao conhecimento. A ciência sempre gerou novos campos e domínios do saber, e hoje a tecnologia tem multiplicado as suas aplicações e a informática também tem potencializado a divulgação do conhecimento elaborado. Nessa direção, o Papa João II assim se pronuncia no encíclico Centésimos Annus, de 1991: “Se antes a terra e depois o capital eram os fatores decisivos da produção, hoje o fator decisivo é, cada vez mais, o homem em si, ou seja, seu conhecimento”.

O conhecimento hoje é entendido como um valor especial, mais até do que bens materiais. No passado, a grande maioria dos pais queria principalmente deixar terras, patrimônios e riquezas matérias como herança a seus filhos; hoje, muitos percebem que o melhor a oferecer é propiciar

conhecimentos, por meio de uma boa formação geral, e maneiras de continuar adquirindo mais conhecimentos, num processo de educação permanente.

De fato, em meio às incertezas que o atual momento tende a despertar, num ponto a maioria dos autores parece estar de acordo: a importância do conhecimento para todos os indivíduos, sobretudo o jovem, para enfrentar o presente e o futuro.

Essa nova relação das pessoas com o conhecimento traz duas consequências para a escola brasileira. Uma reforça a importância da escola e de sua função social nesse momento, já que ela ainda é a porta de entrada da maior parte da população para o acesso ao mundo do conhecimento. De fato, vivemos um período no qual a informação está, a um só tempo, disponível como nunca esteve e, contraditoriamente, inacessível a grandes parcelas da nossa população. Estudiosos da era da informação como Manuel Castells, têm observado que a globalização marginaliza povos e países que tem sido excluído das redes de informação. Há uma tendência de concentração nas economias avançadas de produção entre as pessoas instruídas na faixa de 25 a 40 anos. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), apenas 5% da população estão inseridos no mundo digital. A internet está criando um abismo entre os mais ricos e os mais pobres (Manuel Castells, 2000).

A outra consequência, aliada à perspectiva democratizadora que já consideramos, é a necessidade de a escola repensar profundamente a respeito de sua organização, sua gestão, sua maneira de definir os tempos, os espaços, os meios e as formas de ensinar – ou seja, o seu jeito de fazer escola. Termos de jogar fora as roupas velhas e tornar a vestir a escola, a partir da essência – sua função social – que permanece: ensinar bem e preparar os indivíduos para exercer a cidadania e o trabalho no contexto de uma sociedade complexa.

Para a escola pública, tais reflexões representam uma oportunidade de reconhecer que as mudanças necessárias no sistema educacional são urgentes e demandam esforça coletivo de todas que fazem educação (profissionais, governo e sindicatos), assim como da sociedade como um todo.

A concepção das novas atribuições da educação e, consequentemente, da função social da escola tem sido bastante debatido. Nos anos 90, por exemplo, a Unesco (órgão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) instituiu a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, que veio a produzir um relatório no qual a educação é concebida a partir de princípios que constitui no qual a educação é conceituada a partir de princípios que constituem os quatros pilares da educação:

O PERFIL DO GESTOR ESCOLAR NA ATUALIDADE

Liderança é a habilidade de influenciar pessoas, por meio da comunicação, canalizando seus esforços para a consecução de um determinado objetivo.

O líder precisa avaliar a todo o momento o nível de produtividade da cada membro de sua equipe e compara-lo às necessidades da empresa. É nesse ponto que o líder deve fazer valer o espírito de colaboração, que é fundamental para que a equipe se desenvolva de forma comprometida.

O gestor escolar na atualidade precisa ser bastante flexível e atuante no campo administrativo, pedagógico e social, pois a escola vive dias de bastantes turbulências.

Os principais requisitos para um bom gestor escolar em nossos dias são:

A capacidade sócio relacional.

Tecer relações e faze-las prosperar. Compreender o outro. Detectar talentos .Solucionar conflitos. Mediar acordos de cooperação. Fazer parcerias internas e externas. Dirigir, dando orientação. Motivar o grupo. Liderar requer compromisso por parte de quem lidara, pois o trabalho em equipe requer envolvimento, portanto um bom gestor deve envolver seu grupo de trabalho na busca de garantir seus objetivos e metas de trabalho.

Todo líder possui o poder de direcionar as emoções de seus liderados. Se estas forem impelidas para o lado do entusiasmo, o desempenho pode disparar; se incitarem ao rancor; perderão o rumo. Quando os lideres estimulam as emoções de maneira Positiva, tiram o melhor de cada um – os autores chamam de ressonância. Quando as emoções são canalizadas de modo negativo, os lideres geram dissonância. Goleman (2002).

CONCEITUANDO LIDERANÇA

A liderança é uma das responsabilidades humanas mais universais e duradouras. Sua prática é tão similar através das épocas históricas e das civilizações que lições são muitas vezes extraídas de personagens ímpares como Jesus Cristo, Mahatma Gandhi, Átila, o Huno e Nicolau Maquiavel.

Alguns especialistas são da opinião de que o desempenho das organizações está diretamente relacionado com a qualidade daqueles que a lideram e que embora a liderança competente não seja o único ingrediente importante para o sucesso de uma operação, é um fator essencial. Covey (2002), por sua vez, considera que a liderança deve ser distribuída por toda a organização. Assim, ela provém menos do topo. A liderança transforma-se em opção e não em obrigação. A liderança seria o desejo de controlar eventos, indicar rotas a serem seguidas e fazer com que uma ação seja realizada. Para isso, usa-se

cooperativamente capacidades e habilidades de outras pessoas.

De acordo com Kotter (1997): O único e maior erro do modelo tradicional está relacionado às suposições sobre a origem da liderança. De forma simplista, o conceito historicamente dominante eleva as aptidões de formação de lideranças: conceitos emergentes.

Liderança a um dom divino, dádiva concedida a um seleto número de pessoas. Embora, um dia, eu também tivesse acreditado nisso, descobri que a ideia tradicional simplesmente não se adequava bem ao que observei em quase trinta anos de estudo sobre organizações e pessoas que as dirigiam. Particularmente, o modelo mais antigo está quase esquecido em relação à força e potencial do aprendizado vitalício.

Para ele, a liderança não está apenas na cúpula da hierarquia, mas distribuída por toda a instituição, ou seja, a liderança encontra-se em todos os níveis e deve ser trabalhada nessa perspectiva para que melhores resultados sejam alcançados. De acordo com Kotter (1997) “até os novos conceitos”.

No ambiente escolar, vamos compreender os valores norteadores das culturas individual e grupal em inter-relação com a estrutura administrativo-pedagógica da escola. Discorremos ainda, sobre a gestão participativa nas formas passiva ou efetiva,

como também, sobre alguns valores da gestão compartilhada: ética, equidade, compromisso e solidariedade, dando ênfase a esta última, como um princípio norteador no processo da gestão compartilhada.

O gestor deve orientar sua ação e a dos membros da sua comunidade escolar para o reconhecimento de que a função mais importante da avaliação é a de promover o aluno. Promover não significa "deixar passar". Promover é ajudá-lo a crescer, a completar-se como ser humano, como pessoa, como cidadão. Por isso, a avaliação do aluno implica, simultaneamente, clareza nas teorias que orientam as escolhas teóricas sobre o ensino, a aprendizagem e a avaliação.

"Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina".

(Cora Coralina)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTONIO, José Carlos. **Professor X Inovação: uma batalha perdida?** Professor Digital, SBO, 10 jun. 2010. Disponível em: http://professordigital.wordpress.com/2010/06/10/professor-x-inovacao-uma-batalha-perdida/&gt. Acesso em: 14/12/17.

BELLONI, M.L. **Tecnologia e formação de professores. Rumo a uma pedagogia pós-**

moderna? Educação & Sociedade, Campinas: Cedes, 1998.

BORGES, José A . **As TICs e as tecnologias assinstivas a educação de pessoas deficientes**. 2005, 20 slides. Apresentação em Power Point.

CAPOVILLA, Fernando César. **Comunicação pessoal por e-mail em 6/6/01**. Trecho retirado de SASSAZAKI, 2006. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.

Carbonari, G. (2001), **O Programa Nacional de Informática na Educação nas escolas públicas de Ijuí/RS**, Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí.

Equipamento que auxilia deficiente a se movimentar . Disponível em: **http://www.tecnologiaoutonal.com.br/2010/08/20/3%C2%BA-congresso-muito-especial-de-tecnologia-assistiva**/; Acesso em 16/12/17

Fundação Victor Civita. Disponível em: **http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/planejamento**-e-financiamento/tem-mas-ainda-e-pouco-519549.shtml?page=0 Acesso em: 14/12/17.

HAETINGER, Max. **Informática na educação – um olhar criativo**. São Paulo: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

Laboratório audiovisual. Disponível em: **http://educador.brasilescola.com/estrategias-ensino/a-tecnologia-sala-aula.**htm Acesso em 16/12/17

Lousa Digital. Disponível em **http://planeta1410.com.br/2012/lernoticia.php?id=3328.** Acesso em 16/12/17.

Letramento digital. Disponível em: **http://www.artigos.com/artigos/humanas/letras/letramento-digital-7482/artigo/#.UVJRrDf47WI.** Acesso em 10/02/17.

MORAN, **José Manuel, Tecnologia na educação.** Disponível em http://www.scielo.br . Acesso em 16/12/17.

_____. et al. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** 3ª ed, Campinas, Papirus 2001.

MATURANA, Humberto – **El Sentido de lo humano**, Dolmen Ediciones S.A. 1991

NTIC (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação). **Disponível em: http://www.infoescola.com/informatica/novas-tecnologias-em-informacao-e-comunicacao**/. Acesso em 10/03/17.

Núcleo de Aplicações e Pesquisas Computacionais. **Disponível em http://portal.nce.ufrj.br/;** Acesso em 17/12/17

PAIS, Luiz Carlos. **Educação Escolar e as tecnologias da informática**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Projetor multimídia. **Disponível em http://www.bondfaro.com.br. Acesso** em 17/12/17.

Quadro negro. Disponível em: **http://nteitaperuna.blogspot.com.br/2009_02_01_archive.html.** Acesso em 10/03/17.

SANCHO. Juana Maria; HERNANDEZ, Fernando e colaboradores. [et al.]. **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Tecnologia Assistiva. Disponível em: **http://www.assistiva.com.br/tassistiva.html**. Acesso em: 10/03/17.

Tela inicial do programa Dosvox. Disponível em: **http://escritorafatimasilva.blogspot.com.br/2011/01/reabilitacao-dosvox.html**. Acesso em 17/12/17.

UNESCO. Disponível em: **http://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_de_Salamanca**. Acesso em: 05/12/17.

VALENTE, José Armado. **Diferentes usos do computador na educação**. Disponível em www.proinfo.mec.gov.br/uplad/biblioteca/187 pdf. acesso em 15/12/17.

http://novosalunos.com.br/7-vantagens-do-uso-de-tecnologia-na-sala-de-aula/ Acesso em: 10/12/17.

http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf Acesso em: 02/12/17.

http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=438&sid=158 Acesso em: 02/12/17.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Débora Comitre Batista de Souza

O trabalho se fundamenta em uma teoria que discute acerca da importância do brincar nos espaços escolares da Educação Infantil como ferramenta para o desenvolvimento das crianças. Sabemos que os primeiros anos de vida da criança são decisivos para a formação da mesma, por isso essa etapa deve ser completa, visto que se figura em um período que ela está construindo sua própria identidade.

Nesse sentido, é importante as instituições escolares ampliarem suas concepções a respeito da utilização do brinquedo e dos jogos no cotidiano escolar, fazendo com que o aprendizado e a formação das crianças seja o mais natural possível, deixando-as conviver em grupos, com crianças de diferentes faixas etárias, e em diversos lugares, explorando dessa maneira sua criatividade e seu conhecimento sobre o mundo que a rodeia. Para essa discussão abordaremos as concepções do brincar a partir da fala de diversos autores, mostrando assim o posicionamento que os mesmos apresentam sobre o brincar na Educação Infantil e como os educadores estão se organizando para que

esse brincar esteja presente no dia-a-dia das crianças.

Assim discutiremos a importância do planejamento, a organização do espaço, a observação do professor e o seu posicionamento no brincar direcionado nas instituições escolares. Luckesi (1998) apud Maluf (2009, p. 22) aborda a atividade lúdica como sendo “ação que pode propiciar a plenitude da experiência, por isso proporciona prazer ao ser humano, seja como exercício, como jogo simbólico ou como jogo de regras”. Ele afirma ainda: “uma atividade lúdica pode não ser divertida”. Percebemos que a atividade lúdica é essencial na vida da criança, pois ela dá liberdade de ação, possibilita repetição, realização simbólica dos desejos, desperta a fantasia, porém quando são impostas e não apresentam significação para a criança naquele momento, isso faz com que essa atividade gere desprazer por não suprir a necessidade que a criança apresenta naquele momento.

Verificamos, portanto a importância de o instrumento de observação ser utilizado pelos educadores no decorrer do seu trabalho educativo, com o intuito de escolher com adequação as atividades a serem desenvolvidas com as crianças, bem como o tempo de duração da mesma para que não haja tal estranhamento por parte das crianças, proporcionando assim o desenvolvimento de

atividades agradáveis e não maçantes.

Sabemos que o mundo da criança está em contínua mudança, e que a mesma necessita de intercâmbios entre a fantasia e a realidade. Dessa forma percebe-se a importância de se utilizar o brincar nos espaços escolares, já que muitas crianças são postas nessas instituições desde bebês, devido ao processo do mundo moderno, em que pai e mãe precisam trabalhar.

Dessa forma, Cória-Sabini e Lucena (2004) citam em sua obra Pickard (1975), a autora afirma que o espírito de investigação, curiosidade que a criança carrega consigo é o que deve ser explorado no ambiente escolar, pois muitas vezes, uma curiosidade não sanada da criança se esvai e o conhecimento buscado perde sentido para ela. Dessa maneira, Vygotsky (1998) relata:

> [...] se as necessidades não realizáveis imediatamente, não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam experimentar tendências irrealizáveis. (VYGOTSKY, 1998 apud QUEIROZ, 2006, p.106).

E ainda segundo o pensamento de Piaget,

> [...] o jogo é, portanto, formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do

> real à atividade própria, fornecendo a esse seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu [...] os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais. (PIAGET, 1975 apud CÓRIA- SABINI e LUCENA, 2004, p.41).

Maluf (2009) cita em sua obra Vygotsky (1987) e relata:

> [...] as pessoas não nascem como um copo vazio, elas são formadas de acordo com as experiências às quais são submetidas... o desenvolvimento da criança é produto dos estabelecimentos sociais e sistemas educacionais que ajudam a criança a construir seu próprio pensamento e a descobrir o significado da ação do outro e da sua própria [...] (VYGOTSKY, 1987 apud MALUF, 2009, p.17).

A autora ainda acrescenta que para Vygotsky (1987 p. 17) “[...] a criança compreenderá as coisas, dependendo das pessoas, que mostraram ações movimentos e formas de expressão”.

A partir dessas perspectivas salientamos a importância da utilização dos jogos e brincadeiras no ambiente escolar, pois é sabido que os primeiros anos de vida da criança são essências para a

formação da mesma. Sabe-se que esta etapa deve ser completa, já que este é um período em que a criança está construindo sua própria identidade.

Nesse processo, destacamos a importância do professor frente a esse desenvolvimento, a relevância do planejamento, da observação na sala e da utilização de todos os espaços existentes na instituição de educação infantil, fazendo com que a criança amplie seus conhecimentos a respeito do mundo em que vive. Dessa forma, constatamos que o professor é o elo mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto ele deve constantemente rever sua prática, seus conhecimentos e suas condutas referentes ao brincar. Dentro de tal estudo compreendemos a importância da organização do professor, do planejamento e das observações realizadas no cotidiano do ambiente escolar de Educação Infantil. Entendemos que o planejamento é uma ferramenta de grande importância para o professor, pois nele o mesmo deve se organizar, refletir a respeito das atividades que serão aplicadas durante a rotina das crianças. Dessa maneira o professor se sente mais seguro e consequentemente as crianças também. Procuramos também destacar a importância da instituição de Educação Infantil possuir uma brinquedoteca, pois nela as crianças brincam de faz de conta, constroem, se socializam com outras crianças, inventam. Ela deve ser vista

como um mundo de fantasia.

Atualmente sabemos que o ato de brincar deve ser priorizado nos diferentes ambientes, os quais as crianças frequentam, dentre eles a escola, considerada antes como um local apenas para guardar as crianças. Após observarmos a concepção que se tem de infância nos diferentes períodos históricos, cabe-nos agora salientar o que impulsionou o surgimento da Educação Infantil no Brasil, explicitando também a entrada das creches e jardins de infância no país.

Do ponto de vista histórico, a Educação Infantil vem sendo cada dia mais expandida no Brasil. Durante alguns anos a educação da criança era vista como responsabilidade apenas das famílias, dessa maneira, a criança convivia com as pessoas da própria família aprendendo assim suas tradições. De acordo com Oliveira (2002) isso acontecia corriqueiramente na zona rural em que famílias assumiam a responsabilidade de cuidar de crianças órfãs ou abandonadas. Na zona urbana não poderia ser diferente, crianças eram deixadas por famílias, muitas vezes, com prestígio social nas rodas de expostos existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII. Temos na sociedade contemporânea a transformação do modo de educar e tratar a criança, a qual passa a frequentar ambientes de socialização.

A partir da segunda metade do século XIX

essa situação começou a se modificar. Um fato histórico importante nesse período é a abolição da escravatura e a migração dessas pessoas para a zona urbana. De acordo com a autora, surge neste momento as creches, os asilos e internatos destinados apenas a cuidar de crianças pobres. No final desse século tem-se a entrada das instituições do jardim de infância no Brasil, os quais eram mantidos por entidades privadas, e após alguns anos surgem os jardins de infância públicos, destinados às crianças afortunadas. Estes jardins de infância de acordo com Oliveira (2002) eram confundidos: ora com salas de asilos francesas, ora entendidos como um início (perigoso) de escolaridade precoce. Eram considerados prejudiciais à unidade familiar por tirarem desde cedo a criança do seu ambiente doméstico, sendo admitidos apenas no caso de proteção aos filhos de mães trabalhadoras (p.93).

Nesse período observa-se ainda a ideia de que a criança deveria ser educada somente pela família, visto apenas como admissível a educação fora de casa aos filhos cujas mães trabalhavam fora e não tinham onde deixá-los. No período do Brasil República, tem-se o surgimento de inúmeras escolas infantis e jardins de infância destinados a atender os filhos de imigrantes europeus em que segundo Oliveira (2002), tem-se a primeira escola de Educação Infantil em 1908 de Belo Horizonte e em 1909 o primeiro Jardim de Infância municipal do Rio de Janeiro. Friederich Froebel (1782-1852)

considera a criança como ser criativo e sugere a educação dessa pelo auto criatividade e pelos jogos, de acordo com o desenvolvimento humano. Dessa forma, ao inserir suas ideias em uma instituição, Froebel cria então o jardim-de-infância, o chamado kindergarten, conhecido pelo cultivo da vida social livre e cooperativa como assegura Kishimoto e Pinazza (2007). De acordo com Kishimoto (2000), Froebel ao perceber o desenvolvimento normal entre infância, juventude e maturidade, verifica a necessidade de educar a criança desde o nascimento, garantindo dessa maneira a relação dessas etapas visando o pleno desenvolvimento do ser humano, assim, a autora complementa que o projeto kindergarten sustenta que “A repressão e a ausência de liberdade à criança impedem a ação estimuladora da atividade espontânea, considerada elemento essencial no desenvolvimento físico, intelectual e moral” (KISHIMOTO, 2000, p.228).

Percebe-se que o lúdico sempre esteve presente em nossa sociedade, visto na maioria das vezes como sendo algo agradável quando não obrigatório. Kishimoto (1998) relata que a cultura lúdica é produzida por movimentos internos e externos, por meio dos quais a criança adquire e constrói essa cultura brincando. Assim para Kishimoto (2000) isso se torna mais explícito quando se refere à fala de Brougère (1990, p. 68) o qual nos relata que a brincadeira surge como uma maneira de sair do mundo real e se projetar em um universo

inexistente, um universo em que a criança se torne o que quiser, mostrando assim seus desejos.

Oliveira (2005) comenta que ao imitar o outro as crianças experimentam diversas possibilidades de ações onde estão inseridas, diferenciando elementos originais trazidos para o presente, permitindo recuperar o passado no presente, projetando-o para o futuro, abrindo-se para o novo. Assim como nos assegura os autores acima citados, percebe-se que durante a brincadeira a criança projeta todo o seu conhecimento adquirido e acumulado para o momento lúdico, permitindo que este se torne um momento de diversão, conhecimento e possibilidades para novas aprendizagens.

Para Andrade e Marques (2003) as palavras brincadeira e brinquedo possuem um campo semântico direcionado ao universo da criança, proporcionando que aflore memórias, imagens e imaginações. A brincadeira para os autores citados é vista como uma atividade espontânea, em que reúnem memórias, relações interpessoais, trocas de cultura, liberdade, projeção com o mundo existente, descanso e contentamento ao indivíduo. Dentro da perspectiva da brincadeira temos o termo jogo visto por muitos educadores ou pela família, como sendo apenas um momento de recreação, ou como algo sem importância, no qual se deixa a criança na mesma atividade por horas, apenas para passar o tempo ou para não dar trabalho.

A partir de estudos realizados sobre o lúdico temos muitos autores que mostram seus posicionamentos. Andrade e Marques (2003) são uma dessas referências. Para eles o jogo aparece muitas vezes com o sentido de brincadeira ou brinquedo, e outras vezes ela explicita a presença de regras ou utilização de algum material. Os autores nos remetem a criação de novos jogos e coloca como exemplo o tabuleiro cooperativo que para jogar, a criança necessita de princípios de cooperação, sendo que os jogadores necessitam atingir juntos um único objetivo, ganham todos se colaborarem e perdem juntos se não colaborarem. Este jogo pode ser exemplificado hoje como o jogo de corrida de bastão, em que todos devem atingir juntos um mesmo objetivo.

Kishimoto (2000) comenta que para Vygotsky (1984) o brincar, tem origem na situação imaginária criada pela própria criança, por meio da qual seus desejos podem ser todos realizados. Dessa forma:

> As crianças querem satisfazer certos desejos que muitas vezes não podem ser satisfeitos imediatamente. Por exemplo: uma criança quer ocupar o papel da mãe, porém, esse desejo não pode ser realizado imediatamente [...] (p.61).

Para o autor esse mundo é visto como a brincadeira, pois a imaginação é tida como atividade

consciente que não está presente na criança muito pequena. A autora cita ainda Piaget que nos expõe que o brincar representa uma fase de desenvolvimento da inteligência marcada pelo domínio de assimilação sobre a acomodação e tem função de consolidar a experiência passada. Assim o brincar não pode ser visto apenas no presente, pois ao brincar a criança tenta resolver problemas do passado e também se projeta para o futuro.

Kishimoto (2000) menciona em sua obra o pensamento de Caillois (1958). Ela evidencia que Caillois nos remete as características do jogo como sendo "... a liberdade de ação do jogador, separação do jogo em limites tanto de espaço quanto de tempo, o caráter improdutivo de não criar nem bens nem riqueza e suas regras... (p. 24).

Portanto, de acordo com Kishimoto (2000) quando se joga não se pode criar coisa alguma, não demonstrando um resultado final à criança, mostrando que o importante é apenas o processo do brincar e não aquisições de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade. Ainda dentro da concepção do brincar da referida autora encontramos o brinquedo, objeto de grande importância para as crianças, que vem sendo utilizado nas mais diversas formas.

É importante salientar que os brinquedos acompanham as crianças desde os tempos antigos, os quais de acordo com Benjamin (1984) não foram

inventados por fabricantes especializados, e sim por "oficinas de entalhadores de madeira" (p.64), sendo vistos como produto secundário das indústrias manufatureiras. Com o passar dos anos tem-se a preocupação com o brinquedo educativo.

De acordo com Kishimoto (2000), o brinquedo educativo vem dos tempos do Renascimento, sendo entendido como um recurso que ensina, desenvolve e educa a criança de forma prazerosa. Segundo ela o brinquedo tem as seguintes funções: [...] função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. (KISHIMOTO, 2000, p. 37).

A partir da fala de Kishimoto (2000) subentende-se que o brinquedo não pode ser visto apenas como um objeto com o qual a criança se diverte e se distrai, e sim como uma forma de conhecer a si própria, os indivíduos que a cercam e o mundo que a rodeia. Para Kuhlmann (1998) o brinquedo é visto como instrumento de socialização, instrumento educacional, proporcionando às crianças uma grande quantidade de noções intelectuais. A partir dessas definições entendemos que com o avanço da industrialização e, consequentemente, com a diminuição do espaço, o ato de brincar acaba mudando de foco. Percebemos com o breve contexto

histórico já apresentado no início do capítulo que tivemos várias transformações em nossa sociedade que acarretaram diversos ajustes pela mesma, e o brincar é um deles.

Antes a brincadeira acontecia em ambientes abertos e espaçosos com muitas crianças, e percebemos que com o tempo esse tipo de brincadeira acaba se tornando mais escassa. Antigamente as crianças brincavam de amarelinha, bonecas feitas de madeira ou de outro objeto, pião entre outros. Hoje muitas dessas brincadeiras foram substituídas pelo vídeo game e o computador.

De acordo com Benjamin (1994.) a criança do mundo de hoje se atrai cada vez mais pelo mundo adulto e em consequência disso, não possui tempo para vivenciar brincadeiras “utilizadas" pelos seus pais, pois os mesmos não possuem tempo para transmiti-las. Dessa forma, podemos perceber que este ato deveria, portanto ser uma atividade necessária e fundamental para a criança. Entretanto acaba sendo cada vez menos favorecida.

De acordo com Oliveira (2005) várias funções cognitivas estão interligadas com o brincar: o afeto, a motricidade, a linguagem, a representação entre outros. Entendemos que a brincadeira auxilia no equilíbrio afetivo da criança, desenvolve condições para uma transformação da consciência, pois exige dos pequenos formas complexas de relacionamento com o mundo.

Dessa forma percebemos que diferentemente do que ocorria antigamente, a criança hoje é vista como um sujeito de direitos e que carece ter suas necessidades físicas, psicológicas, cognitivas, emocionais e sociais supridas, ela é considerada um ser competente, tem suas necessidades, modos de agir e pensar que lhe são próprios, é considerada como alguém que tem a sua própria identidade.

Apesar da grande mudança ocorrida referente à concepção que se tem de infância, uma coisa perdurou; o brincar que durante muito tempo vem acompanhando essas crianças ainda está presente em nossa sociedade de uma maneira diferente e com outros olhares.

Após abordarmos a visão de criança e do brincar em diferentes contextos históricos, partindo da Antiguidade até os dias de hoje. O trabalho se fundamenta em uma teoria que discute acerca da importância do brincar nos espaços escolares da Educação Infantil como ferramenta para o desenvolvimento das crianças. Sabemos que os primeiros anos de vida da criança são decisivos para a formação da mesma, por isso essa etapa deve ser completa, visto que se figura em um período que ela está construindo sua própria identidade.

Nesse sentido, é importante as instituições escolares ampliarem suas concepções a respeito da utilização do brinquedo e dos jogos no cotidiano

escolar, fazendo com que o aprendizado e a formação das crianças seja o mais natural possível, deixando-as conviver em grupos, com crianças de diferentes faixas etárias, e em diversos lugares, explorando dessa maneira sua criatividade e seu conhecimento sobre o mundo que a rodeia. Para essa discussão abordaremos as concepções do brincar a partir da fala de diversos autores, mostrando assim o posicionamento que os mesmos apresentam sobre o brincar na Educação Infantil e como os educadores estão se organizando para que esse brincar esteja presente no dia-a-dia das crianças.

Assim discutiremos a importância do planejamento, a organização do espaço, a observação do professor e o seu posicionamento no brincar direcionado nas instituições escolares. Luckesi (1998) apud Maluf (2009, p. 22) aborda a atividade lúdica como sendo “ação que pode propiciar a plenitude da experiência, por isso proporciona prazer ao ser humano, seja como exercício, como jogo simbólico ou como jogo de regras”. Ele afirma ainda: “uma atividade lúdica pode não ser divertida”. Percebemos que a atividade lúdica é essencial na vida da criança, pois ela dá liberdade de ação, possibilita repetição, realização simbólica dos desejos, desperta a fantasia, porém quando são impostas e não apresentam significação para a criança naquele momento, isso faz com que essa atividade gere desprazer por não suprir a

necessidade que a criança apresenta naquele momento.

Uma aprendizagem significativa compreende em seu ínterim que, quando o homem aprende, ele se liberta. FREIRE (1994) confirma ainda que, “Ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão.” Mas para que haja esta aprendizagem em comunhão, é preciso que haja uma interação entre estes homens com o meio e com os recursos que lhe são oportunizados. Ele diz ainda que não se pode impor um conhecimento ou doar-lhe. É preciso que antes se conheça quem vai receber seus anseios, suas crenças e descrenças, ou seja, se conheça o terreno, se faça estudo de caso para saber qual o melhor caminho, quais as estratégias de trabalho para que floresça e dê resultado positivo. Para que haja uma aprendizagem eficaz.

Neste contexto pode-se observar que o professor precisa estar sempre informado e atualizado sobre quais as vantagens do lúdico, e saber qual a melhor maneira de abordar e desenvolver as atividades lúdicas dentro da sala de aula. Ele precisa pesquisar e estar atento às necessidades das crianças para conseguir selecionar materiais adequados, que despertem nelas o interesse, favorecendo lhes a criatividade, introduzindo personagens e situações novas, cabendo ao professor refletir sobre a forma com que

o brincar interfere no desenvolvimento pleno da criança, selecionando as situações importantes dentro da sala de aula, percebendo e sentindo e de que forma irá auxiliar no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Verificamos, portanto a importância de o instrumento de observação ser utilizado pelos educadores no decorrer do seu trabalho educativo, com o intuito de escolher com adequação as atividades a serem desenvolvidas com as crianças, bem como o tempo de duração da mesma para que não haja tal estranhamento por parte das crianças, proporcionando assim o desenvolvimento de atividades agradáveis e não maçantes.

Sabemos que o mundo da criança está em contínua mudança, e que a mesma necessita de intercâmbios entre a fantasia e a realidade. Dessa forma percebe-se a importância de se utilizar o brincar nos espaços escolares, já que muitas crianças são postas nessas instituições desde bebês, devido ao processo do mundo moderno, em que pai e mãe precisam trabalhar.

Dessa forma, Cória-Sabini e Lucena (2004) citam em sua obra Pickard (1975), a autora afirma que o espírito de investigação, curiosidade que a criança carrega consigo é o que deve ser explorado no ambiente escolar, pois muitas vezes, uma curiosidade não sanada da criança se esvai e o conhecimento buscado perde sentido para ela.

Dessa maneira, Vygotsky (1998) relata:

> [...] se as necessidades não realizáveis imediatamente, não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam experimentar tendências irrealizáveis. (VYGOTSKY, 1998 apud QUEIROZ, 2006, p.106).

E ainda segundo o pensamento de Piaget,

> [...] o jogo é, portanto, formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esse seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu [...] os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais. (PIAGET, 1975 apud CÓRIA- SABINI e LUCENA, 2004, p.41).

Maluf (2009) cita em sua obra Vygotsky (1987) e relata:

> [...] as pessoas não nascem como um copo vazio, elas são formadas de acordo com as experiências às quais são submetidas... o desenvolvimento da criança é produto dos estabelecimentos sociais e sistemas

> educacionais que ajudam a criança a construir seu próprio pensamento e a descobrir o significado da ação do outro e da sua própria [...] (VYGOTSKY, 1987 apud MALUF, 2009, p.17).

A autora ainda acrescenta que para Vygotsky (1987 p. 17) “[...] a criança compreenderá as coisas, dependendo das pessoas, que mostraram ações movimentos e formas de expressão”.

A partir dessas perspectivas salientamos a importância da utilização dos jogos e brincadeiras no ambiente escolar, pois é sabido que os primeiros anos de vida da criança são essências para a formação da mesma. Sabe-se que esta etapa deve ser completa, já que este é um período em que a criança está construindo sua própria identidade.

Nesse processo, destacamos a importância do professor frente a esse desenvolvimento, a relevância do planejamento, da observação na sala e da utilização de todos os espaços existentes na instituição de educação infantil, fazendo com que a criança amplie seus conhecimentos a respeito do mundo em que vive. Dessa forma, constatamos que o professor é o elo mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Portanto ele deve constantemente rever sua prática, seus conhecimentos e suas condutas referentes ao brincar. Dentro de tal estudo compreendemos a importância da organização do

professor, do planejamento e das observações realizadas no cotidiano do ambiente escolar de Educação Infantil. Entendemos que o planejamento é uma ferramenta de grande importância para o professor, pois nele o mesmo deve se organizar, refletir a respeito das atividades que serão aplicadas durante a rotina das crianças. Dessa maneira o professor se sente mais seguro e consequentemente as crianças também. Procuramos também destacar a importância da instituição de Educação Infantil possuir uma brinquedoteca, pois nela as crianças brincam de faz de conta, constroem, se socializam com outras crianças, inventam. Ela deve ser vista como um mundo de fantasia.

A aprendizagem é um processo contínuo que visa despertar inúmeros estados de mudanças internas de desenvolvimento, que somente são capazes de operar quando ocorre a integração com os demais.

Dinello (1997), Negrine (1994 a), Vygotsky (1988) e Friedmann (1996) salientam o quanto a aprendizagem depende da motivação, das necessidades e interesses das crianças. O interesse e a motivação são importantes para que a criança se ligue a uma determinada atividade, levando-a a ser esperta, independente, curiosa, ter iniciativa e confiança na sua capacidade de construir uma ideia própria sobre as coisas, assim como exprimir seu pensamento com convicção, são características que

podem fazem parte da personalidade da criança. Sendo assim a afetividade, as primeiras relações da criança, a constituição do sujeito, o desejo, a transferência, a importância e o lugar do outro na aprendizagem são significativos para se pensar em aprendizagem.

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva.

A aprendizagem significativa é a maneira de organizar o processo de aprendizagem e a estrutura em torno da dimensão aprendizagem por descoberta/aprendizagem receptiva. Essa dimensão refere-se à maneira como o aluno recebe os conteúdos que deve aprender: quanto mais se aproxima do pólo de aprendizagem por descoberta, mais esses conteúdos são recebidos de modo não completamente acabado e o aluno deve defini-los ou “descobri-los” antes de assimilá-los; inversamente, quanto mais se aproxima do polo da aprendizagem receptiva, mais os conteúdos a serem aprendidos são dados ao aluno em forma final, já acabada.

Entende-se por lúdico, brinquedos, brincadeiras e jogos, que têm um alto valor no desenvolvimento global da criança. De acordo com KISHIMOTO (1990, p.37) “a utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento por contar com a motivação interna, típico do lúdico”.

A palavra lúdico vem do latim *ludus* e significa brincar. Nesse *brincar* estão incluídos os jogos, brinquedos e divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Por sua vez, a função educativa do jogo oportuniza a aprendizagem do indivíduo, seu saber, seu conhecimento e sua compreensão de mundo. Segundo XIMENES (2000, p.591), lúdico significa “tudo o que é relativo a, ou que tem caráter de jogo, divertimento ou brincadeiras”.

O jogo é uma atividade lúdica que significa diversão e brincadeira, apresentando significados distintos, que podem surgir nos primeiros anos de vida da criança, quando ela agita os objetos que estão ao seu alcance, até as atividades mais complexas ou menos complexas, como certos jogos tradicionais. Através do jogo as crianças experimentam, criam, enfim, enriquecem a sua construção corporal utilizando diversos materiais e objetos, que manipulados oportunizam as mais diversificadas vivências e experiências. Segundo Kishimoto (2008, p. 37):

> O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre, que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos.

Dinello (1997) acredita que o jogo é definido como uma ação livre e continua e fortemente dinâmica que proporciona momentos de prazer, alegria e aprendizagem, sendo o principal estímulo da afetividade. Sendo assim o jogo é uma ação séria, desafiadora, de valor educativo que permite vivências reais ou imaginárias é também prazerosa, divertidas e alegres favorecendo a autoestima, auxiliando a criança a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa.

Dentro da evolução dos jogos, Batista (2000), Dinello (1997), Friedmann (1996), e Negrine (1994 a) concordam com a perspectiva piagetiana destacando os jogos de exercício, os simbólicos e os de regras, por considerarem os mesmos, atividades significativas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

Os jogos de exercícios são importantes para a criança, pois, através dos mesmos, experimenta o prazer e descobre espontaneamente os movimentos do seu corpo. É através do corpo e do movimento, que se vivenciam diferentes experiências, pessoais e sociais. O corpo automatiza movimentos adquire novas destrezas, sendo um instrumento de apropriação do conhecimento, ou seja, toda a aprendizagem passada pelo corpo (DINELLO, 1997).

Piaget (1976, p. 80), afirma que:

> Quase todos os esquemas sensório-motores dão lugar a um exercício lúdico. Esses exercícios motores consistem na repetição de gestos e movimentos simples com um valor exploratório: nos primeiros meses de vida, o bebê estica e recolhe os braços e pernas, agita as mãos e os dedos, toca os objetos e os sacode, produzindo ruídos ou sons. Esses exercícios têm valor exploratório porque a criança os realiza para explorar e exercitar os movimentos do próprio corpo, seu ritmo, cadência e desembaraço, ou então para ver o efeito que sua ação vai produzir. É o caso das atividades em que a criança manipula objetos, tocando, deslocando, superpondo, montando e desmontando. Movimentando-se, a criança descobre os próprios gestos e os repete em busca de efeitos.

Jogos simbólicos: Dinello (1997) afirma que nos jogos simbólicos a criança observa o que acontece ao seu redor e imita, conseguindo interagir com os demais, esforçando-se para aparecer com que a cerca. Essa é uma das funções significativas do jogo, porque lhe permite integrar-se à vida social de onde os elementos de identificação dos diversos modelos que a cercam, facilitam o seu acesso ao mundo adulto.

Por intermédio do símbolo, a criança consegue formar esquemas representativos através das imagens que elabora, transformando um objeto em outro, como na brincadeira do faz-de-conta, onde o real é assimilado às suas necessidades. É quando a criança se propõe a brincar de papai e mamãe, professora, aluno, etc. Piaget (1976) coloca que ao brincar a criança refaz sua própria vida, corrigindo-a a sua maneira, e revive todos os prazeres e conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade por meio da ficção. Sendo assim, o mesmo autor aponta que com esse jogo a criança assimila a realidade, pois quando brinca de casinha ou de escola representa papeis e ao mesmo tempo cria novas cenas, imitando situações reais vivenciadas por ela.

Jogos de regras: Dinello (1997, p. 21) enfatiza que nos jogos de regra, “a criança começará a tomar consciência do outro com existência e completar a si mesma” e perceberá que através do jogo de regras

não são somente para ela, que existe um parceiro e ambos devem estar cientes das mesmas. Já para Piaget (1976, p. 81):

> Os jogos de regras são jogos de combinações sensórios motoras como (corridas, jogos com bolas) ou intelectuais (cartaz, xadrez), em que há competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentos quer por um código transmitido de geração em geração, quer por acordos momentâneos.

Os jogos proporcionam um convite à integração e a comunicação, ou seja, à medida que a criança descobre as necessidades das trocas com o outros acaba saindo do seu egocentrismo passando a interagir cada vez mais no meio onde se encontra. “E graças ao jogo e as brincadeiras, que a criança se torna menos subjetiva, reconhece objetivamente o exterior, facilitando uma evolução muito importante para o futuro” (DINELLO, 1997, p. 22).

Jogos de construção: Estes jogos enriquecem a experiência sensorial, estimulam a criatividade e desenvolvem habilidades nas crianças. Huizinga (1971) acredita que os jogos de construção são considerados ações livres e ao mesmo tempo fictícias situando-se fora das obrigações da vida corrente. Salienta também, que a criança brinca de qualquer maneira e com qualquer coisa que tenha à disposição, desde uma tampinha de garrafa, um

carrinho, uma boneca sofisticada, ou ainda, com seu próprio corpo. Salienta o quanto se faz necessário colocar a disposição da criança nos jogos de construção, todo tipo de material de sucata para que a mesma possa manipular objetos variados, bem como ter sensações sensoriais e emocionais distintas. Afirma que enquanto ela utiliza todos os materiais disponíveis, exercita-se e joga, vivenciando experiências diversificadas e prazerosas.

Macedo (1999) acrescenta as ideias de Huizinga (1971) que através dos jogos de construção é possível uma aproximação ao mundo mental da criança, pela análise dos meios e pelos procedimentos utilizados ou construídos durante o jogo. A criança trabalha a sua criatividade e sua vivência antecipada do potencial, por meio do desenho, do faz-de-conta, enfim, nesse processo desenvolve a capacidade para medir, imaginar e planejar suas ações passando a compreender as tarefas realizadas pelo adulto. Kishimoto (2001) salienta as colocações de Macedo (1999) que os jogos de construção têm uma estreita relação com os de faz-de-conta. A construção realizada pela criança, como casas, móveis ou cenários para as suas brincadeiras simbólicas, se transforma e evolui em complexidade de acordo com seu desenvolvimento. Segundo Rau (2011, p. 95):

> Esse tipo de jogo reflete os aspectos da vida social em questão inseridas as relações de trabalho. Assim o

> educando, ao participar dessas atividades lida com questões como a percepção do meio enfocada nos jogos de exercício-sensório motor, o faz de conta que lida com cenas cotidianas, a reflexão sobre as regras que regulam e limitam as relações sociais.

Portanto, para se compreender a importância e o significado destes jogos é necessário considerar a ação da criança sua fala, suas ideias, pois neste momento livre ela consegue expressar suas representações mentais, revelando muitas vezes, as suas frustrações e desejos. Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa o seu imaginário, além de manipular objetos e assim, consegue resolver muitas de suas dificuldades, que acontecem no contato com os adultos, com a família, ou com os amigos. É no ato de brincar, que consegue inverter a situação real complementando desta forma suas necessidades cognitivas e afetivas.

De acordo com Kishimoto (2002) pode-se definir o jogo como uma ação lúdica envolvendo uma situação estruturada pelo próprio tipo de material, o brinquedo como um objeto, um suporte da brincadeira ou do jogo, quer no sentido concreto, quer no ideológico e a brincadeira como uma atividade espontânea da criança sozinha ou em grupo.

Para Vygotsky o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal (capacidade que a criança

possui), pois na brincadeira a criança comporta-se num nível que ultrapassa o que está habituada a fazer, funcionando como se fosse maior do que é.

O jogo traz oportunidade para o preenchimento de necessidades irrealizáveis e também a possibilidade para se exercitar no domínio do simbolismo. Quando a criança é pequena, o jogo é o objeto que determina sua ação. Na medida em que cresce, a criança impõe ao objeto um significado. O exercício do simbolismo ocorre justamente quando o significado fica em primeiro plano.

Do ponto de desenvolvimento da criança, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas. Ainda, segundo esse autor, a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, naquelas de faz-de-conta, como ainda nas que exigem regras. Podem aparecer também no desenho, como atividade lúdica.

Do ponto de vista psicológico, Vygotsky atribui ao brinquedo um papel importante, aquele de preencher uma atividade básica da criança, ou seja, ele é um motivo para a ação. Desta forma observa-se que brincar não significa simplesmente recrear-se, isto porque é a forma mais completa que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo. Nesse brincar está a verbalização, o pensamento, o movimento, gerando canais de comunicação.

A importância do lúdico na aprendizagem. O lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica. A criança opõe uma resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é lúdica, não é prazerosa (NEVES).

Segundo Piaget, o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilibração com o mundo (BARROS).

O lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade. Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando.

A convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporcionará a criança estabelecer relações cognitivas às experiências vivenciadas, bem como relacioná-las as demais produções culturais e simbólicas conforme procedimentos metodológicos compatíveis a essa prática.

A ludicidade como instrumento pedagógico. O trabalho a partir da ludicidade abre caminhos para

envolver todos numa proposta interacionista, oportunizando o resgate de cada potencial. A utilização do lúdico como recurso pedagógico, apoiado nas dimensões reflexiva e estética da construção do conhecimento infantil possibilita ao educador a melhoria do trabalho pedagógico em sala de aula.

Segundo Piaget (1967), “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. Neste contexto observa-se a importância do planejamento do professor, pois o lúdico deve estar inserido em suas atividades como suporte pedagógico e não como mero passatempo. Sendo necessário ao professor refletir sobre seu papel ao utilizar o lúdico como recurso pedagógico, este recurso deve ser visto como fonte possibilitadora do conhecimento sobre a realidade lúdica de seus alunos.

Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Pois possibilita a quem vivencia, momento de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro.

O lúdico é uma das maneiras mais eficazes de envolver os alunos nas atividades, pois a brincadeira está intimamente ligada à criança. De acordo com o

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “os jogos e as brincadeiras propiciam a ampliação de conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica”. (BRASIL, 1998: 27). Friedman, (1996, p. 41) considera que:

> Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo.

Assim, nesta perspectiva, os jogos lúdicos se assentam em bases pedagógicas, porque envolve os seguintes critérios: a função de literalidade e não-literalidade, os novos signos linguísticos que se fazem nas regras, a flexibilidade a partir de novas combinações de ideias e comportamentos, a ausência de pressão no ambiente, ajuda na aprendizagem de noções e habilidades.

Desta forma, existe uma relação muito próxima entre jogo lúdico e educação de crianças para favorecer o ensino de conteúdos escolares e como recurso para motivação no ensino às necessidades do educando. O educador deve oferecer formas didáticas diferenciadas, como as atividades lúdicas para que a criança sinta o desejo de pensar. Isto significa que ela pode não apresentar predisposição para gostar de uma disciplina e por isso não se

interessa por ela. Daí, a necessidade de programar atividades lúdicas na escola.

De acordo com (Kishimoto, 2002, p.146), *"por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção de saber fazer".* As brincadeiras são formas mais originais que a criança tem de se relacionar e de se apropriar do mundo. É brincando que ela se relaciona com as pessoas e objetos ao seu redor, aprendendo o tempo todo com as experiências que pode ter. São essas vivências, na interação com as pessoas de seu grupo social, que possibilitam a apropriação da realidade, da vida e toda sua plenitude.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 19 out. 2013.

Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 19 mar. 2010.

CRESPEDES L. ET. AL. Estatuto da criança e do adolescente. 15° ed. sp. Saraiva, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ABBRI Associação brasileira de brinquedotecas, apud Antunes Celso. **A importância do lúdico na aprendizagem com auxílio de jogos.** Disponível em: <http://www.brinquedo teca.org.br/si/site/0018031?idioma=portugues.> Acesso em 01 de junho de 2013.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos**.** 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

ANTUNES, Celso. **Jogos para Estimulação das Múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1998.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para a utilização e confecção de brinquedos.** Rio de Janeiro: FAE, 1988. Alegre: Artes.

DINELLO, Raimundo. **Expressão lúdica criativa.** 6ª ed. Uberaba: Gráfica Universitária, 1997.

FORTUNA, Tânia Ramos. **O Lugar do brincar na Educação Infantil.** Revista Pátio Educação Infantil, Ano IX, n. 27, p. 08-10, abr./jun. 2011.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar, crescer e aprender – O resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Tizuko M. **O jogo e a educação infantil.** 1ª ed. São Paulo-SP: Pioneira, 2002;

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil, simbolismo e jogo.** Porto Alegre: Prodil, 1994 a.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** 2. ed., Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

_____, Jean; INHELDER, Bärdel. **A Psicologia da criança.** 17ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na Formação do Educador** (org). Petrópolis: Vozes, 1997.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica** / Maria Cristina Trois Dorneles Rau – 2. Ed. rev., atual. e ampl. – Curitiba: Ibpex, 2011.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança:** se der tempo a gente brinca**.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

_____, Lev Semionovitch. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone / Edusp, 1988

XIMENES, Sérgio. **Minidicionário da língua portuguesa.** 2. ed. São Paulo: Ediouro, 2000.

A PARTICIPAÇÃO DA FAMILIA NO AMBITO ESCOLAR

Roberta Sousa Silva Salvador

RESUMO

O artigo contém uma reflexão sobre como a instituição familiar continua possuindo o papel fundamental no desenvolvimento social e psicopedagógico do alunado, minimizando um dos problemas mais apontados pela mídia, nas reuniões de pais e mestres que é a questão da indisciplina escolar. A família está acima de qualquer sistema econômico, não está ligada a política e não pode ser tratada apenas no seu âmbito biológico, ela deve ser versado como nossa história particular, e posteriormente integrar outros sistemas como a escola, os grupos comunitários, as empresas, etc.

Incrementando o artigo foram utilizadas informações pautas de uma pesquisa de campo aplicada em uma escola estadual de São Paulo, no primeiro semestre de 2012. Dessa forma, educar para a vida é educar para um conhecimento particular de cada um e fazer com que as sociedades se conheçam desse modo constituir sistemas e formas de relacionamentos sem degradar esse conhecimento adquirido.

PALAVRAS-CHAVE: Instituição familiar. Comunidade escolar. Psicopedagogia. Indisciplina Escolar.

ABSTRACT

The article contains a reflection about how the family institution continues to play a fundamental role in the social and psycho pedagogical development of the student, minimizing one of the problems most pointed by the media, in the meetings of parents and teachers that is the issue of school indiscipline. The family is above any economic system, it is not linked to politics and cannot be treated only in its biological scope: it must be treated as our particular history and then integrate other systems such as school, community groups, companies, etc.

For the development of the article we used information guidelines in a field survey applied at a state school in São Paulo in the first half of 2012. In this way, educating for life is to educate for a particular knowledge of each one and to make the societies are known and then constitute systems and forms of relationships without degrading this knowledge.

KEYWORDS: Family institution. School community. Psycho pedagogy. School Discipline.

INTRODUÇÃO

Ao final da década de 1990 com a propagação do processo de globalização, o acesso aos meio tecnológicos e o aumento do círculo de informações

no Brasil, levaram a uma mudança de valores comportamentais e sociais bem relevantes. A sociedade tornou-se mais expressiva, liberta e como consequência a estrutura familiar, passou a ser avaliada e questionada constantemente com o objetivo de melhorar a estrutura do círculo mais importante da sociedade. Portanto, pais passaram a expressar suas ideias e a repensar suas atitudes, a globalização permitiu a abertura para novas conversas, debates, a criação e reformulação de leis importantes para o convívio social, político e econômico, a psicologia, amplamente viabilizada a todas as classes sociais e inúmeras receitas de como se criar e educar os filhos forma lançadas. Resultado prático divulgado pelos meios de comunicação; pais que não sabem dosar a liberdade e responsabilidade de seus filhos; crianças sem parâmetros do que é certo ou errado; o papel de responsáveis pela criança invertido, ignorado ou transferido para amigos, vizinhos, professores, avós, ou seja, pessoas que apresentam pouca estrutura, ou nenhuma, para educar e formar o caráter de um futuro cidadão crítico, participativo, que tenha condições de viver em sociedade.

Sabe–se que para viver em sociedade, precisamos seguir regras sociais, e estas estão de acordo com o meio cultural em que vivemos e são reflexos das transformações ocasionadas pelos principais responsáveis pela educação do aluno: a família em parceria com a escola. O que se observa

atualmente é que essa parceria entre escola e família está em conflito: muitos alunos não respeitam seus professores, não enxergando no professor o orientador, o companheiro das atividades; aquele que vai delegar a organização e a direção para melhor desenvolver suas atividades; outros alunos não atendem as recomendações dos pais para com os estudos, além de existirem professores desorientados e gestores com dificuldades em estabelecer limites na sala de aula para melhorar e assegurar o desenvolvimento do aluno, levando com frequência a indisciplina e outros problemas que refletem na sociedade em geral.

O âmbito escolar

Durante o desenvolvimento do curso de psicopedagogia institucional e por ser professora da rede estadual e municipal de São Paulo, observou-se que a indisciplina é um foco latente no âmbito escolar e que está intimamente ligada aos valores que deveriam ser desenvolvidos e agregados pelo aluno quando está em convívio com sua família. A sensação que se tem, é que muitas crianças chegam á escola sem valores básicos, como noção de respeito e o cuidado com o material, responsáveis que repetem constantemente; que não sabem o que fazer que a criança seja assim desde bem pequena, sendo assim, difícil de mudar.

Como cita o Autor em seu artigo; quando falamos de indisciplina, não falamos de um mesmo

fenômeno, mas de uma diversidade de fenômenos por detrás de uma mesma significação.

A família é parte integrante da formação do aluno, como a escola, ambas precisam desenvolver atitudes dialógicas e participativas para minimizar esses problemas que permeiam o desenvolvimento psicopedagógico do aluno, que vão contribuir para a formação de um adulto que também constituirá família e perpetuará seus conhecimentos. Para sustentar tal pensamento, foram feitas 02 pesquisas de campo em uma Escola Estadual de São Paulo. A primeira pesquisa composta de 15 questões foi aplicada a 100 alunos com idade entre 10 e 14 anos, e estavam relacionadas com a participação dos pais na orientação e desenvolvimento das atividades escolares, e outra pesquisa composta de 10 questões aplicada aos pais ou responsáveis durante 02 reuniões previstas em calendário escolar.

> “A escola é uma comunidade, de cuidado, solidariedade e aprendizagem que dá valor fundamental a família, aos relacionamentos e a uma preocupação cosmopolita com os outros no mundo.” (HARGREAVES, 2004, p.34).

Isso significa que aprendemos melhor quando vivemos, experimentamos e sentimos, quando estabelecemos vínculos, laços, entre o que está caótico e disperso, integrando partes e formando um

novo sentido, sendo na Unidade Escolar principalmente, quando estabelecemos partes entre a reflexão e a ação, a experiência, conceituação, a teoria e a prática, quando ambas se alimentam mutuamente. Portanto, com um cidadão consciente de seu papel, e políticas públicas adequadas, com relações mais participativas, tornando viável a capacidade de intervenção direta e a construção de um caminho para uma qualidade de vida melhor.

> "... estamos longe de atingir a excelência da valorização educacional..."; mas é preciso ir além da reflexibilidade cognitiva, fazer um intercâmbio sobre as práticas, descentralizar tarefas, ter responsabilidade coletiva e autonomia para realizar atividades que motivem e integrem a prática cotidiana de todos os cidadãos. (PIMENTA, 2002, p. 42).

Portanto, a escola é instrumento para que efetivamente todos os envolvidos desenvolvam ações que integrem a educação recebida em casa, ou seja, dada pela família, as práticas pedagógicas desenvolvidas, fazendo-se necessário também que além da família, o grupo docente e discente e gestão escolar, valorizem pequenas ações sociais, sejam reflexivos em suas atitudes, que compartilhem valores e avaliem sua prática profissional constantemente.

A relação família e escola na questão disciplinar

A indisciplina aparece na escola como um comportamento agressivo, que gera muitas vezes violência, medo e transgressões as regras impostas para melhorar o processo de ensino aprendizagem.

Este comportamento pode ser entendido como uma fonte de indisciplina, segundo Amado, a escola passa a ser um local presente, aonde alunos resistem a valores que insurgi aos seus, do seu grupo, facultando assim a origem do que ele denomina de contracultura. Desse modo, a indisciplina poderia ser compreendida como resistência. (Amado, 1999, p. 53-72).

Compreender e desvendar a causa desse aumento de quebra de conduta não é tarefa fácil, contudo este fato não se manifesta apenas nas escolas, mas, em todos os locais com grande presença de pessoas. Entretanto, é na escola que se constata com mais ênfase a falta de apoio ao aluno com problemas, pais e escola ficam desorientados em crises de autoridade, como constado na pesquisa aplicada aos alunos da Escola Estadual, que frequentam o ensino fundamental II. Fora perguntado aos alunos se seus pais sabiam do conteúdo oferecido em sala de aula num determinado dia, 43% responderam que naquele exato dia não tinha falado com seus pais sobre a escola, 31% disseram que sim, e que seus pais observam com regularidade o conteúdo, e 26% não falou sobre aquele dia para evitar conflitos, ou seja, mostram as atividades

apenas quando estão bem, ou em dia com o conteúdo.

O mesmo questionário foi aplicado aos pais, durante uma reunião de Pais e Mestres realizada pela escola, dos pais entrevistados, 67% disseram que não verificam o conteúdo por não entenderem e alegam responsabilidades do filho, 20% verificam o conteúdo com regularidade, e 13% às vezes, isto é, quando apresentam problemas. Com desses dados vemos que a família é muito importante na educação de seus filhos e precisam firmar uma união com a escola para que juntos possam solucionar questões simples, não permitindo espaço para comportamentos que julguem adequados, como delegar responsabilidade exclusiva do filho, os estudos, ou permitir que os mesmos omitam a lição de casa, ou uma atividade que ficou sem resolver em sala de aula, pelo fato de não verificarem com assiduidade as atividades.

Quando o aluno não vê com regularidade a participação dos familiares em seus estudos, finaliza, deixando de lado atitudes que melhorariam seu rendimento e fazendo ambiente escolar apenas o local de convívio social. Dos alunos entrevistados 66% disseram que frequentam a escola porque é o local onde estão seus amigos, onde podem desenvolver atividades relacionadas a desafios, alegrias e namoros, apenas 34% disseram que frequentam a escola por que é nela que obterão uma

base educacional, formadora de opinião e conceitos para acessarem uma faculdade, emprego ou uma carreira de sucesso.

Com base nisso, a escola também apresenta dificuldades em lidar com os problemas de indisciplina, devido a muitos dos pais acreditarem que a escola além da questão pedagógica e atividades de socialização, devem suprir outras necessidades de seus filhos, 45% dos pais entrevistados alegam que a escola deveria ser mais maleável e não veem a indisciplina não é um problema tão grave.

Como em toda sociedade o conceito de indisciplina não é diferente, seu conceito está intrinsecamente relacionado com os valores e expectativas que se alteram no decorrer da evolução histórica de cada ser, entre diferentes culturas pressupões que disciplina é o criar e o cumprir regras, normas capazes de regular, orientar a vida em grupo, possibilitando o diálogo a colaboração e mudanças entre os membros, principalmente na família e no convívio escolar, portanto, o contrário de disciplina seria o não cumprimento do curso social, ou seja, a indisciplina, a quebra de conduta e a falta de limites, causando dessa forma uma desordem social.

Fica evidente, que tanto a disciplina como a indisciplina, é um fato que decorre da sociedade e de seu sistema de ensino e a escola pode apresentar inúmeras dificuldades para lidar com a indisciplina, todavia muitos pais e responsáveis são resistentes a

certos conselhos oferecidos, e encaram o trabalho de acompanhamento da coordenação pedagógica da escola, juntamente com o professorado, de aconselhamento, orientação, encaminhamento, em vários casos a outros profissionais, como psicólogo e o psicopedagogo, como um procedimento inadequado, ou mesmo fora da realidade social em que convivem.

Muitos desses comportamentos, agressividade, tirania, falta de respeito e birra, surgem dos maus exemplos dentro de casa, 77% dos alunos entrevistados disseram que seus pais concordam que eles questionem o professor e que devem se recusar a realizar algo que não gostem durante as aulas.

O papel do professor e do grupo escolar.

O professor e o grupo escolar necessita conhecer a fundo a infância e a adolescência de seus alunos, o discente não pode mais ignorar os problemas que acontecem em âmbito familiar, também não pode aceitar que a escola continue passando por crises que comprometam a relação com a família, também ter a consciência que o aluno só vai aprender se tiver condições físicas e emocionais, sendo questões pessoais mal resolvidas refletem diretamente em todo o processo de ensino e aprendizagem. Como é sabido, que educar não é algo simples e prático, ainda mais quando existem inúmeros meios que influenciam constantemente no

processo, tanto para o bem, quanto para o mal, levando muitas das vezes os envolvidos a repensarem sua educação e partirem para práticas contrárias ao que está sendo ensinado.

A educação é um processo transformador, o primeiro lugar a ser desenvolvido é no convívio familiar, donde o sujeito aprende os princípios da educação comportamental, numa segunda etapa vem á escola, para aperfeiçoar e aprimorar que fora assimilado no seio da família, fazer com que o indivíduo entenda, crie e pratique suas habilidades e competências, com o objetivo de integrar-se na sociedade, compreendendo que toda sociedade existe regras, que devem ser cumpridas, assim sendo, o professor mais comprometido com semelhante situação alcançar e detectar em seus alunos, a falta de comprometimento com obrigações e deveres, caberá ao educador saber que seu papel é transitório, porém, de extrema importância para a formação social e intelectual de cada aluno, necessário e imprescindível, a sua ajuda a esse aluno, auxiliando na superação de problemas e esclarecendo que a escola pode oferecer o conforto e segurança que o aluno deixa de ter em certos momentos de sua vida.

Dos alunos entrevistados 76% responderam que gostam da escola que frequentam, por serem bem acolhidos pelo grupo, 22% gostam apenas de alguns amigos, e 2% não gostam da escola, para os

pais, 73% gostam quando os filhos estão na escola envolvidos com lições e atividades de socialização, e 27% preferem que o aluno participe além da escola das relações sociais estabelecidas junto com a família.

O jogo de empurra - empurra da indisciplina

Segundo pesquisas sobre a concepção do ser social, Piaget afirma que a maneira de ser social de uma criança de até 12 anos é diferente da maneira de ser social de um adolescente, justamente porque ainda não é capaz de participar de relações sociais que expressam um equilíbrio de trocas intelectuais. Não se trata de traçar uma fronteira entre o social e o não social, mas sim a partir de uma característica importante das relações possíveis entre pessoas do nível operatório que representa o grau máximo de socialização do pensamento.

Em torno dessas palavras relacionadas á teoria de Piaget, a autonomia ideal existe como um processo construtivo, desse modo o sujeito poderá construir diferentes estados de autonomia, que o situarão em níveis diferenciados de juízo moral, em relação á pesquisa de campo fora questionado aos pais em que fase escolar seus filhos apresentaram maior dificuldade em se concentrar e se interessar pelas atividades escolares, 68% informaram que a maior incidência de problemas ocorreu no sétimo e oitavo ano do ensino fundamental, ou seja, com idade entre 12 e 14 anos, para os alunos 79% passaram a

opinar que a escola é desestimulante entre o sétimo e oitavo ano do ensino fundamental, desses 47% perceberam que seus pais ou responsáveis já lhe atribuíam responsabilidades, deixando de exigir atitudes, que na prática facilitaram algumas fugas, como o não cumprimento das atividades escolares, fingir que estava estudando, ou mesmo, não se prepararem para as avaliações programadas, contribuindo dessa forma para tornar-se ainda mais desestimulante o processo de ensino e aprendizagem na escola.

Na totalidade de que foi debatido, questionado e refletido, é fundamental para o estabelecimento das relações necessárias entre moralidade e indisciplina, se a regra não for justa, será imoral, portanto, a indisciplina será um sinal de autonomia, cabe observar a forma como foi estabelecida; se imposta coercivamente, ou estabelecida com bases em princípios democráticos, se imposta autoritariamente, o sujeito pode não se sentir obrigado a cumpri-las, a indisciplina pode ser um pretexto em relação à autoridade, nesse caso o ambiente familiar exerce papel fundamental antes mesmo do ambiente escolar, sendo o ambiente familiar aquele em que a criança convive com os pais, avós, tios, amigos, em outras palavras, onde as pessoas o direcionará e influenciará em sua conduta e convívio social.

> “(...) interessa ressaltar que a “educação oferecida” pelos responsáveis, reflete na relação da

> criança com os colegas e com os professores, podendo gerar atitudes indesejáveis na escola que culminaram em desobediência, agressividade, falta de respeito perante os colegas, professores e outros." (OLIVEIRA, 2005, p.87).

De quando a criança, ou o adolescente passa a entender sua conduta, percebe-se ainda mais quanto à família é importante para sua educação, sendo que o aluno reflete o comportamento aprendido em convívio familiar e na escola. A escola e a família estão diretamente ligadas ao processo de formação do indivíduo, cabe a cada sujeito cumprir de maneira correta e benéfica o seu papel na orientação do aluno, dessa forma, juntas, deverá suavizar situações difíceis que por ventura surgirá durante o processo de ensino e aprendizagem do mesmo, não prosperará se uma acusar a outra por determinadas situações de indisciplina.

Dos responsáveis entrevistados 79% são a favor de punições na escola para lidar com a indisciplina, ou seja, repressão por meio de instrumentos da coação, notas, suspensão e reprovação, quando indagados pelo questionário sobre o tempo gasto com a educação de seus filhos, 48% afirmam só frequentar as reuniões bimestrais, 35% não comparecem aos chamados extras por estarem no trabalhando, 14% acham que a escola

exagera nas comunicações, e 3% reconhecem que a parceria entre família e escola é válida.

A escola está convidando a família a participar e ser abrir as novas condutas para melhorar o desenvolvimento de seus filhos, porém, isso só será possível quando ambas trabalharem a partir das relações de respeito mútuo e reciprocidade que modifiquem a visão sobre o papel das regras, por fim, 82% dos alunos entrevistados acreditam que a participação da família é muito valiosa e gostam que seus pais estejam presentes em todos os momentos, 10% acham que a escola não deve envolver os pais, e 08% não opinaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo ressalta que para evitar problemas de indisciplina em âmbito escolar há a necessidade de se continuar com a parceria entre família e escola, diante do resultado da pesquisa e análise dos dados, a hipótese levantada foi confirmada, mostrando que falta muitas vezes atenção dos pais para com a vida e desenvolvimento dos filhos ocasionando problemas de indisciplina em casa e na escola, Por parte da escola, a mesma encontra dificuldades em se relacionar com os pais e alunos devido ao excesso de informações levantadas no cotidiano e disseminadas pelo processo de globalização, há a necessidade de se reforçar a comunicação e a troca de experiências entre as partes para facilitar o processo de ensino e

aprendizagem do aluno e também a formação pessoal de cada aluno.

Todo trabalho educacional parte de diferenças entre as pessoas, é essa a verdadeira educação, trabalhar as diferenças trazidas de cada seio familiar para a escola, aprimorar, valorizar ações benéficas e corrigindo outras que possam causar perturbações no convívio social, no entanto, quando os pais e professores, convivem com os alunos, deve-se procurar incentivo de todas as maneiras e não apenas corrigir por meio de punições e deixar a cargo apenas da escola a responsabilidade de trilhar o caminho do conhecimento, podemos juntos melhorar a autoconfiança de cada participante do processo e abrir caminho para o sucesso. Numa sociedade existem leis, normas e disciplina, as quais implicam relações de poder, este poder pode se manifestar de forma sutil sem causar transtornos psicopedagógicos no desenvolvimento do aluno, e deverá ser praticado pelo indivíduo, quando esse está junto com seus familiares, não de forma autoritária como vemos com regularidade, mas de forma pacificadora e afetiva valorizando o elo que foi criado entre a escola e a família.

Na pratica a integração escola e família é difícil, tanto a família, como a escola, passam por uma fase de transição de saberes e conhecimentos e precisamos entender que é difícil, porém, todo tempo convivemos com fatores externos que prejudicam o

caminhar dos alunos, tanto os familiares como a comunidade escolar devem persistir na melhora de seus procedimentos a partir do diálogo, da experiência e da responsabilidade de seus atos.

BIBLIOGRAFIA

AMADO, João da Silva. **Indisciplina na aula: regras, tarefas e relação pedagógica. Psicologia, Educação e Cultura**, Lisboa, 1999, v. 3, n. 1, p. 53-72.

HANGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 34.

OLIVEIRA, M. I. **A indisciplina escolar: determinações, consequências e ações.** Brasília: Líber livro, 2005. p. 87.

PIMENTA, S. G. e et al. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 42.

POSSÍVEIS CAUSAS, DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO PRECOCE NA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Marcia Cristina Maldonado Carvalho

Possíveis Causas da Deficiência Intelectual

Inúmeras causas e fatores (biológicos, psicológicos e sociais), isolados ou associados, que podem ocorrer em diferentes etapas do desenvolvimento podem levar a Deficiência Intelectual, mas é muito importante ressaltar que muitas vezes não se chega a estabelecer com clareza a causa da Deficiência Intelectual (ASSUMPÇÃO E SPROVIERI, 1991).

De acordo com a OMS (1968), podem ser observadas algumas causas para a deficiência intelectual.

As mais comuns são:

I – Fatores que atuam antes da concepção (Genéticos):

- Um gene único
- Vários genes
- Fatores cromossômicos

- Outros fatores

II – Fatores Pré-natais, que são os fatores que incidirão desde a concepção até o início do trabalho de parto, e podem ser:

- Infecções: viroses, parasitoses, sífilis, rubéola;
- Fatores químicos
- Fatores nutricionais
- Fatores físicos
- Fatores imunológicos (incompatibilidade de grupo sanguíneo)
- Transtornos endocrinológicos maternos
- Alterações placentárias
- Hipóxia intrauterina

III – Fatores Perinatais, que são os fatores que incidirão que incidirão do início do trabalho de parto até o 30º dia de vida do bebê e podem ser:

- Anoxia ou Hipóxia (oxigenação cerebral insuficiente);
- Traumatismo obstétrico
- Prematuridade e baixo peso (PIG – Pequeno para idade Gestacional);
- Icterícia grave do recém-nascido – kernicterus (incompatibilidade RH/ABO).

IV – Fatores Pós-natais, que são os fatores que incidirão do 30º dia de vida do bebê até o final da adolescência e podem ser:

- Traumatismos (acidentes de trânsito, afogamento, choque elétrico, asfixia, quedas, etc)
- Fatores químicos envenenamento (intoxicações exógenas: remédios, inseticidas, produtos químicos (chumbo, mercúrio);
- Fatores nutricionais (desnutrição, desidratação);
- Privações diversas (sensoriais, familiares, sociais etc.);
- Infecções (meningoencefalites, sarampo, etc);
- Infestações: neurocisticircose (larva da Taenia Solium);

V – Causas Desconhecidas, que possuem classificação bem extensa, já que a deficiência Intelectual é um “continuum”, que se estende do próximo ao normal ao francamente anormal, de acordo com o potencial adaptativo do indivíduo em questão, potencial este representado pela sua capacidade intelectual (Assumpção e Sprovieri, 1991).

Ao analisarmos as possíveis causas da Deficiência Intelectual não podemos concluir que cada uma produza, por si só, um diagnóstico. No entanto, devemos observar que constituem riscos, e que se observados tornam se passiveis em alguns casos de ser minimizados ou evitados.

Sinais de Deficiência Intelectual

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatísticas de Transtornos Mentais (2003), não existem características especificas de personalidade e comportamento associados unicamente com o déficit cognitivo tão pouco características físicas neste último, exceto quando faz parte de uma síndrome.

De acordo com estudos de Assumpção e Sprovieri (1991), o reflexo dos déficits no comportamento adaptativo e os prejuízos, fazem – se notar em diversas áreas do desenvolvimento de acordo com a idade e as expectativas do grupo cultural ao qual o indivíduo pertence. Em cada etapa se faz necessário uma observação atenta de alguns aspectos como os expostos no quadro 3 a seguir:

Etapa da vida	O que observar
Primeira infância e fase pré-escolar	*Desenvolvimento sensório motor; *Desenvolvimento da linguagem e capacidade de comunicação;

	*Habilidades específicas necessárias aos cuidados pessoais; *Socialização;
Fase escolar	*Transferência de aprendizagens acadêmicas básicas para situações da vida diária; *Condições de raciocínio e julgamento apropriado, de acordo com o exigido pelo ambiente; *Habilidades sociais, referentes à participação em atividades grupais e relacionamento interpessoal;
Vida adulta	*Responsabilidade e atuação a nível profissional e social;

Quadro 3 – Aspectos observáveis de deficiência no comportamento adaptativo Fonte: (Assumpção e Sprovieri 1991, p.109).

Na escola, o PAC (Perfil de Avaliação da Competência) surge como instrumento de avaliação da	*Hábitos à mesa; Locomoção; Higiene; Vestuário

deficiência intelectual a ser usada por professores para aferir sua performance a partir da adaptação e a necessidade de intervenção por parte de outros profissionais de saúde e de educação. Essa avaliação tem por meta observar: **Cuidado pessoal**	
Comunicação	*Linguagem falada; *Linguagem escrita; *Atividade numérica; * Desenvolvimento dos conceitos básicos (usa advérbios discrimina diferenças e igualdade). Temos como equivalentes aos conceitos básicos os principais advérbios de: *Lugar*: aqui, lá, perto, longe, centro (meio) através; *Tempo*: ontem, hoje, amanhã, antes,

	durante depois; *Modo*: muito, pouco, bom, ruim. *Se portador de deficiências de órgãos sensoriais deve-se descrever e mensurar (acuidade auditiva, visual, déficits motores, disartrias etc.)
Socialização	*Atividades domésticas; * Atividades recreativas; * Comportamento em sala de aula; *Sexualidade
Ocupação	*Agilidade; * Destreza; * Concentração; * Responsabilidade (capacidade de cumprir ordens)

Quadro 4 – Perfil de avaliação de competência (PAC), na escola Fonte:wikipedia.org (19/07/2011).

Diagnóstico da Deficiência Intelectual

Segundo artigo publicado pela Fio Cruz, o diagnóstico da Deficiência Intelectual deve:

> "[...] ser feito por uma equipe, multiprofissional, composta pelo menos de um assistente social, um médico e um psicólogo que atuando em equipe possuem condições de avaliar o indivíduo em sua totalidade. Devem observar que, segundo critérios das classificações internacionais, o início da Deficiência Intelectual deve ocorrer antes dos 18 anos, caracterizando assim um transtorno do desenvolvimento e não uma alteração cognitiva como é a Demência. É preciso que haja vários sinais para que se suspeite de deficiência mental. Um único aspecto não pode ser considerado como indicativo de qualquer deficiência." A deficiência mental pode ser caracterizada por um quociente de inteligência (QI) inferior a 70, média apresentada pela população, conforme padronizado em testes psicométricos ou por uma defasagem cognitiva em relação às respostas esperadas para a idade e realidade sociocultural, segundo provas, roteiros e escalas, baseados nas teorias psicogenéticas
>
> (Fio Cruz, 2011)."

Classificação da OMS (Organização Mundial da Saúde)

Coeficiente Intelectual	**Denominação**	**Nível cognitivo segundo Piaget**	**Idade mental correspondente**
Menor de 20	Profundo	Período Sensório - Motriz	0 -2 anos
Entre 20 e 35	Agudo grave	Período Sensório - Motriz	0 -2 anos
Entre 36 e 51	Moderado	Período Pré-operativo	1- 7 anos
Entre 52 e 67	Leve	Período das Operações Concretas	7 -12 anos

Quadro 5: Classificação de DI (OMS), nível cognitivo. Fonte: Assumpção e Sprovieri (1991).

Segundo estudos de Ballone essa classificação por graus de deficiência proposta pela OMS deixava claro que as pessoas não são afetadas

da mesma forma, não obstante, atualmente, existe uma tendência de não enquadrar antecipadamente a pessoa com Deficiência Mental em uma categoria baseada em generalizações de comportamentos de referência (quadro 6).

O autor cita ainda que, academicamente o retardo mental pode ser diagnosticado quando o indivíduo apresentar QIs entre 70 e 75, porém, exibindo também déficits significativos no comportamento adaptativo.

Leve	Educáveis (cerca de 85%): desenvolvem habilidade social e de comunicação durante os anos pré-escolares – zero a cinco anos –, têm comprometimento mínimo em áreas sensoriomotoras, sendo indistinguíveis das crianças normais até idade mais avançada. Podem aprender as habilidades acadêmicas básicas da escola e, quando adultos, entram no mercado de trabalho e vivem independentemente.

Moderado	Treinável: 10% de toda a população com deficiência mental. Aprendem a se comunicar durante os anos pré-escolares; podem ser beneficiados com um treino vocacional, de habilidades social e ocupacional, e, com moderada supervisão, conseguem cuidar de si mesmas. Durante a adolescência, podem apresentar dificuldades no relacionamento interpessoal por apresentarem dificuldade de reconhecer as convenções sociais.
Grave	3% a 4%. Desenvolvimento motor pobre e linguagem escassa e não comunicativa. Podem desenvolver a fala e adquirir hábitos elementares de higiene durante o período escolar. Na idade adulta, são capazes de desempenhar

	tarefas simples sob estreita supervisão.
Profundo	Aproximadamente 1% ou 2% das pessoas com deficiência mental. Durante os primeiros anos de vida, exibem capacidade mínima de funcionamento sensoriomotor. São requeridos um ambiente altamente estruturado, com ajuda e supervisão constante, e um relacionamento individualizado, com dispensa de cuidados para desenvolvimento mais favorável.

Quadro 6: Categorização do comprometimento da deficiência intelectual.

Assim o diagnóstico e a definição das condutas a serem tomadas deverão acontecer após as avaliações de todos os aspectos, que deverão ser discutidos em conjunto por equipe multidisciplinar que atenderem o caso, pois fica claro a partir do exposto que o diagnóstico de DI é tarefa complexa.

> "o grau de comprometimento da Deficiência Mental irá depender

> também da história de vida do paciente, particularmente, do apoio familiar e das oportunidades vivificadas, bem como das necessidades de apoio e das perspectivas de desenvolvimento. Mesmo assim, o diagnóstico [...]. Numerosos fatores emocionais, alterações de certas atividades nervosas superiores, alterações específicas de linguagem ou dislexia, psicoses, baixo nível sócio econômico ou cultural, carência de estímulos e outros elementos do entorno existencial [...].

Intervenção precoce na deficiência intelectual

De acordo com Assumpção e Sprovieri (1991) existe uma hierarquia de experiências que são responsáveis pela aprendizagem:

Sensação	Refere –se à ativação neurosensoriais;	A criança DM não apresenta distúrbios neste nível, no que se refere ao recebimento de informações
Percepção	Vem ser a tomada de consciência das sensações (relacionada às	Neste processo se iniciam os prejuízos do DM, pois uma desordem da

	sensações em progresso);	percepção perturbada, por força da reciprocidade, todos os níveis de experiências que estão acima dela
Formação de imagens	Está relacionada às sensações ou informações já recebidas e percebidas;	Parece haver uma redução da capacidade de aprender através da experiência diária e da capacidade para recordar essas experiências na forma de imagens.
Simbolização	Engloba os tipos verbal e não verbal de aprendizagem e recordação, refere – se à capacidade de representar a experiência, envolve a	Prejuízos relacionados a símbolos gráficos ou verbais, na capacidade de aprender a avaliar. recordar tempo tamanha, distância, volume (...) e

	capacidade de aprender;	outros aspectos qualitativos da experiência;
Conceituação	É a mais elevada função na hierarquia, refere – se somente à capacidade de abstração – raciocínio categórico;	O DM apresenta prejuízos evidentes neste nível e raramente chegará a atingi-lo;

Quadro 7: Parâmetros de gravidade da deficiência. Adaptado de Assumpção e Sprovieri (1991, p.123 e 124).

Segundo Assumpção e Sprovieri (1991), o portador de Deficiência Mental demonstra ter prejuízos desde o nível de percepção e terá de acordo com a estimulação que receber mais ou menos condições de passar pelos processos hierarquicamente mais elevados. O programa de intervenção a ser desenvolvido deverá contemplar a hierarquia de experiências pela qual o indivíduo deverá passar devendo trabalhar todas as etapas a seguir sem que nenhuma seja perdida:

1. Desenvolvimento sensorial	- Sentido visual - Sentido auditivo - Sentido tátil: bárico,

	estereognóstico (Capacidade de conhecer, pela percepção táctil) térmico; tato; - Sentido olfativo - Sentido gustativo
2. Desenvolvimento perceptivo:	- Discriminação: . visual .auditiva .tátil .olfativa .gustativa -Memória: . visual .auditiva
3.Consciência Corporal:	-Imagem corporal -Conceito corporal -Esquema corporal
4. Orientação espacial 5.Orientação temporal	

6. Lateralidade	
7.Coordenação motora global	-equilíbrio estático e dinâmico; -agilidade -destreza -flexibilidade -força muscular
8.Coordenação motora fina	
9.Comunicação e expressão:	-Linguagem -Expressão plástica -Expressão musical
10.Matemática:	-Vocabulário matemático específico quanto a: tamanho, forma, cor, espessura, volume, comprimento, peso, ordem, quantidade.
11.Ciências:	-o crescimento -animais e plantas
12.Saúde:	-atividade de vida diária, com favorecimento de independência pessoal no desvestir, vestir,

	calçar, amarrar laços, higiene corporal e dos utensílios. -alimentação -noções de perigo
13.Estudos Sociais:	-conhecimentos de si próprio -dados pessoais -hábitos sociais e de cortesia -sociabilidade

Quadro 8: Hierarquia de experiências responsáveis pela aprendizagem. Fonte: adaptado dos estudos de Assumpção e Sprovieri (p.125 e 126, 1991).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br. Acesso em 01 de out. 2011.

BRASIL. **Documento subsidiário à política de inclusão Brasília**: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, MEC/Secretaria de Educação Especial, 2001. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf. Acesso em 05 de Outubro de 2011.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Constituição Federal: Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1996.

BRASIL. Decreto nº. 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Brasília: 1999.

BRASIL. Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº. 8.069/1990. Brasília: 1990.

BRASIL. Lei Federal nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989 -CORDE. Brasília: 1989.

BRASIL. Lei Federal nº. 10.845, de 05 de março de 2004. Brasília: 1989.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Brasília: SEESP, 2007.

SÂO PAULO (SP). Secretaria municipal de Educação .Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual/Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT,2008.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, Francisco Baptista; SPROVIERI, Maria Helena. Introdução ao estudo da Deficiência Mental. São Paulo: Memnon, 1991.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. DSM-IV. Trad. De Dayse Batista. 4.ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

MAZZOTTA. M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez 5ª edição, 2005.

MENDES, E. G. Deficiente mental: A construção cientifica de um conceito e a realidade educacional. Tese de Doutorado. Curso de Pós Graduação em psicologia Experimental. Universidade de São Paulo. 1995,

MIRANDA, A.A.B. A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental. Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. São Paulo, 2003.

Artigo - O que é Deficiência Mental: causas e diagnóstico : Texto adaptado para publicação no site do

Instituto Indianópolis Fonte: Mac.com | Jorge Nunes Barbosa, educador Acesso em 21/07/11

Artigo Deficiência Mental;

fonte:http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/deficiencia-mental.htm: acesso 21/07/11

Artigo - *Deficiência Mental* - Ballone GJ in. **PsiqWeb**, Internet, disponível em: http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/dm1.html> revisto em 2003 acesso em 21/07/11

Artigo - O que é deficiência mental Texto de Ana Lucia Santana, adaptado para divulgação no site do Instituto Indianópolis Fonte:http://www.infoescola.com/psicologia/deficiencia-mental/ Acesso em

WIKIPEDIA: http://pt.wikipedia.org/wiki/Defici%C3%AAncia_mental acesso em 19/07/2011

http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_inclusiva#Perspectivas_hist.C3.B3ricas_da_educa.C3.A7.C3.A3o_especial:_a_caminho_da_inclus.C3.A3o acesso em 19/07/2011

GESTÃO DE PESSOAS POR COMPETÊNCIAS: UMA ABORDAGEM PARA ÁREA DE RH

Soraia Rodrigues da Silva

RESUMO

Este trabalho irá discutir, teoricamente, os conceitos da gestão baseada na competência como um novo formato gerencial que figura como alternativa aos modelos de gestão tradicional utilizado pelas organizações. Aponta as competências desejáveis para os gestores de Rh, sobre a ótica de alguns autores, particularmente aqueles voltados para a necessidade da empresa de investir e valorizar seus recursos humanos, onde o desenvolvimento da ciência, tal como posta hoje exige que estas competências se consolidem ante uma liderança para construir conhecimentos que possam contribuir para a sociedade.

Neste trabalho são tratadas, ainda, algumas dimensões da competência, uma vez que essa visão não se reduz apenas ao conhecimento organizacional, mas, especialmente às pessoas que, com seus saberes executam as atividades

empresariais e pode fazer a diferença no mercado cada dia mais competitivo.

É necessário mensurar qual a competência exigida para apresentar atitudes, conhecimentos e habilidades, identificando e avaliando os processos de gestão de pessoas por competências.

Palavras-chave: Competências: Poder, Querer, Saber, Agir.

INTRODUÇÃO

Existe, praticamente, um consenso que, nos dias de hoje, vivemos momentos de intensa transformação e turbulência. A passagem para uma sociedade baseada no conhecimento (Drucker, 1993), traz implicações sérias para as organizações, que interagem com um ambiente em constante mudança e crescente competitividade. Por isso, já há algum tempo observa-se uma busca generalizada por novos modelos e sistemas de gestão que venham a substituir os paradigmas tradicionais vigentes.

Nos ambientes mais benevolentes e de alto crescimento após a Segunda Guerra Mundial, estratégia, estrutura e sistemas ofereciam o foco, a disciplina e o controle necessários para as organizações. Contudo, com o excesso de capacidade e a grande concorrência dos tempos mais recentes, as linhas que separam tecnologias, mercados e empresas se tornam mais tênues, e o

que é mais notável é que os recursos corporativos mais escassos não são mais os financeiros, mas o conhecimento e a experiência das pessoas da linha de frente. (Bartlett e Ghoshal, 2000:142).

Antigamente, acreditava-se que uma corporação diversificada tinha como um de seus principais desafios, a escolha de mercados específicos para concorrer. Após a escolha, que seria a parte mais complicada do processo, a empresa precisaria apenas alocar e administrar eficientemente seus esforços e recursos em unidades de negócio que atendessem estes mercados, para então obter o sucesso e a liderança. Contudo, conforme argumentam Hamel e Prahalad (1990), com as fronteiras entre os negócios se tornando cada vez menos definidas, alcançar o sucesso com esta abordagem torna-se mais difícil e até improvável.

A chave para obter o sucesso neste novo ambiente é criar uma organização com capacidades para inventar novos mercados, de entrar em mercados emergentes com rapidez e de modificar padrões de comportamento dos consumidores em mercados estabelecidos.

A organização deve buscar adaptar ou criar suas estratégias para permanecer competitiva. Estas adaptações, bem como a adoção de novas estratégias, devem se refletir na direção de cada

função da organização, inclusive na Gestão de Pessoas.

O percurso profissional é cada vez mais a capacidade de dispor de um capital de recursos (conhecimento, saber fazer, modelo de raciocínio, experiência de um contexto, atitudes comportamentais...), que permite evoluir dentro de um espaço profissional.

Por isto, reforça-se o papel do pensamento estratégico como condutor da adaptação da organização ao ambiente, para torná-la mais competitiva, o que por sua vez traz a necessidade das organizações implantarem uma gestão de pessoas por competências.

OBJETIVO GERAL

O presente trabalho tem como objetivo identificar e avaliar os processos de gestão de pessoas por competências, com foco nas habilidades e necessidades das organizações, e como tais processos estão sendo desenvolvidos nas organizações, ampliando o entendimento sobre os comportamentos requeridos na competência Gestão de Pessoas.

OBEJTIVO ESPECÍFICO

Identificar e avaliar os processos de gestão de pessoas por competências.

PROBLEMA A SER INVESTIGADO

A gestão de pessoas por competências desenvolveu uma nova abordagem na área de recursos humanos onde o processo de gestão nas organizações, sejam públicas ou privadas, vem sofrendo mudanças em função da necessidade de adequação às exigências da sociedade do conhecimento onde o capital humano é valorizado a partir de sua capacidade de explorar suas qualidades intelectuais.

Partindo dessas mudanças e processos nas organizações, como está se desenvolvendo o processo de gestão por competência nas organizações?

Quais recursos podem ser utilizados pelo gestor de Recursos Humanos para buscar a solução dos problemas?

HIPÓTESE

Diante do exposto para o profissional e gestores, a exigência de aprender a interagir como o novo que lhes garantem um nível de mobilidade na organização uma vez que busca adaptar-se dinâmico processo produtivo de modo a tornar-se criativo, flexível diante a confrontação com situações inéditas que demandem por iniciativas baseadas em conhecimentos previamente adquiridos. Com efeito, a vasta literatura da área de gestão, tem apontado alguns modelos para a adequação das instituições ao novo perfil exigido como a gestão estratégica de

recursos humanos (Taylor et al, 1996), do saber e do capital intelectual, do desempenho, baseada nas competências (Prahalad & Hamel,1990) e a learning organization.

JUSTIFICATIVA

É necessário citar que a gestão de pessoas por competências, mais que um processo, é um modelo de gestão de pessoas, e como tal, compreende um conjunto de políticas, práticas, padrões, ações e instrumento que servem para orientar o comportamento humano dentro das organizações.

As competências não bastam para fazer um bom profissional. Essa linguagem não é totalitária, pelo fato de que nem tudo deve ser descrito como competência. Ter ética não é uma competência, mas é importante ter ética, ter respeito. É importante que os objetivos organizacionais não sejam descritos todos na forma de competências. Seria muito limitador, mas as competências são necessárias para realizar essas atitudes.

A partir das competências corporativas, serão identificadas as competências das pessoas, isto é, aquelas necessárias para que para que a competência corporativa possa ser reconhecida.

METODOLOGIA ADOTADA:

O método utilizado é o de pesquisa em bibliotecas, sites, livros, revistas e análise dos

métodos utilizados pelas empresas que atuam com gestão por competências. Além das orientações com textos de apoio: Gestão de Pessoas por Competências, Abordagem sobre os Comportamentos e Análise dos Comportamentos.

Observando- se então, nas empresas o conjunto de políticas, práticas, padrões, ações e instrumento que servem para orientar o comportamento humano dentro das organizações.

COMPETÊNCIA

Competência descrita no dicionário como:

JURÍDICO (TERMO)

> *Qualidade legítima de jurisdição ou autoridade, conferidas a um juiz ou a um tribunal, para conhecer e julgar certo feito submetido à sua deliberação dentro de determinada circunscrição judiciária.*

POR EXTENSÃO

Atribuição, alçada, conta.

> *"Competência, em administração, refere-se à posse, por parte de um indivíduo ou de uma organização, das características necessárias para se realizar uma determinada atividade. A competência integra as diversas dimensões humanas quando se trata de desenvolver uma atividade."*

O que é gestão de pessoas por competências?

A gestão de pessoas por competências é um processo contínuo que toma como referência a estratégia da empresa e direciona suas ações de recrutamento e seleção, treinamento, gestão de carreira, avaliação de desempenho e formalização de alianças estratégicas para captação e desenvolvimento das competências necessárias ao atingimento de seus objetivos. “(Hugo P. Brandão e Tomás de A. Guimarães, 2000).

Entenda-se por processo contínuo a dinâmica articula e integrada que deve ocorrer no movimento empresarial para manter o permanente alinhamento entre estratégia organizacional e o desenvolvimento de competências que alavanquem essa estratégia.

Este modelo leva a resultados na medida em que toma como referência as diretrizes estratégicas da organização e se propõe a identificar as competências corporativas desta Organização, isto é, o conjunto de qualificações e tecnologias necessárias para o alcance dos objetivos estratégicos que a diferenciem no mercado em que atua.

As competências corporativas são aquelas pelas quais a organização deseja ser reconhecida no mercado em que atua, por seus clientes concorrentes, fornecedores, parceiros e empregados, enfim, pela sociedade. Essas

competências devem ser traduzidas pelas competências das pessoas.

Assim,

> *"Organização e pessoas, lado a lado, propiciam um processo contínuo de troca de competências. A empresa transfere seu patrimônio para as pessoas, enriquecendo-as e preparando-as para enfrentar novas situações profissionais e pessoais, dentro ou fora da Organização. As pessoas, por seu turno, ao desenvolver sua capacidade individual, transferem para a organização seu aprendizado, dando-lhe condições para enfrentar novos desafios" (Joel Dutra, 2001).*

Mais é importante citar que a gestão de pessoas por competências, mais que um processo, é um modelo de gestão de pessoas, e, como tal, compreende um conjunto de políticas, práticas padrões, atitudinais, ações e instrumentos empregados para orientar o comportamento humano dentro da Organização e isso implica reconhecer, segundo Fischer, em Gestão por Competência (2001), que:

"A empresa não tem como criar unilateralmente uma única função ou sistema capaz de orientar o comportamento humano no trabalho, mas pode propor um modelo, um conjunto mais ou menos organizado de princípios, processos e

procedimentos (no sentido de outros comportamentos) que contemplem suas expectativas sobre como esse comportamento deve ocorrer; como comportamentos podem ser estimulados, mas não gerados ou produzidos pela organização, considera-se que é possível geri-los..., no sentido de uma ação gerencial...; (isso significa que não se implanta um comportamento em uma pessoa; no máximo , é possível estimular que se manifeste, mediante a comunicação, a educação, o feedback, o acompanhamento, o reconhecimento e a consequência); as atitudes e os comportamentos são objetivos prioritários, e só há uma forma de encarar os indivíduos capazes de produzi-los: como pessoas, não como recursos."

Gestão (do latim gestio-õnis) significa ato de gerir, gerenciar, administração, (Holanda Ferreira, 1999, p. 985). Gestão é administração, é tomada de decisão, é organização, é direção. Relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização a atingir seus objetivos, cumprir sua função, desempenhar seu papel. Constitui-se de princípios e práticas decorrentes que afirmam ou contradizem os princípios que as geram. Estes princípios ,entretanto, não são intrínsecos à gestão como a concebia a administração clássica, mas são princípios sociais, visto que a gestão da educação se destina a promoção humana. A gestão da educação é responsável por garantir a qualidade de uma "mediação no seio da prática social global" (Saviani,

1980:120), que se constitui no único mecanismo de hominização do ser humano, que é a educação, a formação humana de cidadãos. Seus princípios são os princípios da educação que a gestão assegura serem cumpridos – uma educação comprometida com a “sabedoria” de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida. (FERREIRA, 2001, p. 306).

Construir um ambiente democrático e participativo baseia-se na relação entre o gestor e os atores da escola, frente aos objetivos comuns assumidos por todos, priorizando uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas e discutidas coletivamente, dentre isto, as decisões estabelecidas preveem que cada membro da equipe assuma sua parte do trabalho. “Portanto, a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão mas participação, em função dos objetivos da escola”.(LIBÂNEO, 2003, p. 81).

Estratégia para desenvolver competência

A Gestão de Pessoas por Competência é um modelo que facilita a comunicação das estratégias aos empregados. As estratégias são descritas na forma de competências corporativas, as quais, são descritas na forma de competências das pessoas, que informam o que se espera de cada empregado para o alcance dessas estratégias.

Diante do aumento da complexidade do trabalho, este é um dos pontos favoráveis desse modelo.

A Gestão por Competências oferece um referencial promissor para auxiliar as organizações a se adequarem às necessidades de administrar de uma forma estratégica os seus recursos humanos, ou seja, para implantarem efetivamente uma gestão estratégica de pessoas viabilizando uma melhor adaptação às pressões internas e externas deste novo momento em que vivem. Conforme Fleury:

"É neste contexto que o modelo tradicional de organizar o trabalho e gerenciar pessoas não está mais de acordo com a realidade das organizações. É necessário substituir, como unidade básica de gestão, o cargo pelo indivíduo. O conceito de competência e o modelo de gestão de pessoas por competência ganham impulso tanto no mundo acadêmico como no empresarial." (Fleury, 2002:52).

Atuar por competências é atuar dentro de uma situação, fazendo o melhor que se pode, com os recursos disponíveis. É fazer diferença.

Por fim, as competências não bastam para fazer um bom profissional. Essa linguagem não é totalitária, pelo fato de que nem tudo deve ser descrito como competência. Ter ética não é uma competência, mas é importante ter ética, ter respeito. É importante que os objetivos organizacionais não

sejam descritos todos na forma de competências. Seria muito limitador. Mas as competências são necessárias para realizar essas atitudes.

Aspectos da Competências:

A gestão baseada nas competências tem como foco as habilidades necessárias ao negócio da organização com base na disponibilidade dos talentos humanos.

A responsabilidade principal da gestão de pessoas está no nível gerencial intermediário da organização, através da gestão das competências individuais, grupais e organizacionais.

Vista como instrumento importante na gestão das pessoas, a competência pode ser analisada ainda sob três aspectos:

- Competências individuais aparecem como uma combinação de saberes construídos pelo indivíduo a partir de sua própria história de vida, sua formação, os aprendizados ao longo da sua trajetória profissional com os clientes, fornecedores e colegas. Um aprendizado ativo, uma agregação de conhecimentos organizados e conscientes sempre buscando o aperfeiçoamento pessoal e profissional;

- Competência coletiva, muito mais do que o somatório das competências individuais, ela é o conjunto organizado das competências individuais, numa espécie de equipe multidisciplinar, multifacetada, em “perfeito entrosamento relacional

com seu ambiente externo e com as pessoas que o compõe, todos com o mesmo objetivo: a sobrevivência organizacional" Esse "perfeito" entrosamento não significa ausência de conflitos, mas a capacidade de enfrentá-los e minimizá-los da melhor forma em prol de um objetivo comum;

- Competência organizacional é construída a partir da história da empresa, sua cultura, seu sistema de valores, da combinação de saberes individuais e coletivos, de seus métodos de aquisição, gestão e desenvolvimento de seu pessoal, de suas tecnologias e métodos de produção transmitidos de maneira formal e informal, de seus sistemas gerenciais, de seus ativos materiais e financeiros, alcançando um desempenho seguro e econômico.

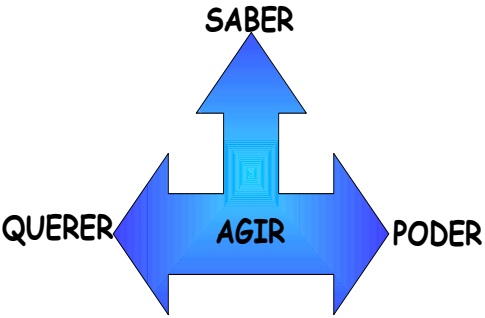
A apresentação extensiva de conceitos às vezes confunde os dirigentes das organizações, que buscam uma forma mais simplificada de poder colocar em prática as teorias. Em seus estudos sobre o assunto, Lê Boterf (1995) procura apresentar uma definição simples e fácil de assimilar, embora não tão fácil de aplicar devido à dificuldade natural que todos os seres humanos têm de aceitar e promover mudanças. Ele resume a competência em três polos:

SABER AGIR – nível individual : esse polo da competência se apoia nos conhecimentos de base, adquiridos pelos indivíduos através de sua formação inicial e contínua, durante a experiência ao longo da

vida e desenvolvida em três tipos de capacidades: capacidade de ação, ou seja, a capacidade de otimizar os recursos, obter resultados, assegurar a qualidade e a segurança; capacidade de reflexão, ou seja, a capacidade de analisar e resolver problemas, inovar; capacidade de relacionar-se, ou seja, comunicar-se (ouvir e falar), escutar, negociar, trabalhar em equipe, respeitar o outro, desenvolver a empatia, etc.;

QUERER AGIR – nível coletivo: esse pólo se reflete no envolvimento dos colaboradores com o trabalho, a motivação, o desejo de realizar, a energia que ela coloca em seu trabalho, a confiança e a vontade de ousar, empreender, inovar;

PODER AGIR – nível organizacional: a autonomia e a confiança que a organização dá a sua equipe, para realizar um trabalho eficaz, munido das informações necessárias, inclusive com o direito de errar, cheio de encorajamento à iniciativa, o que possibilita ao gestor suscitar e canalizar as energias para a realização de um trabalho de sucesso.



RECONHECIMENTO E COMEPETÊNCIA

A questão do reconhecimento e da competência

O reconhecimento do conceito de competência é o reconhecimento da complexidade do trabalho.

Todos fazem escolhas, fazem julgamentos constroem algo, avaliam situações que não estão nos manuais, não estão padronizados; todos se arriscam a pensar. Mesmo em algo simples. Portanto devemos reconhecer que a competência no trabalho é uma forma de valorização do sujeito que pensa.

Competência é a capacidade de analisar uma situação de compreender qual é o problema, que estratégias adotar, quais os riscos, que decisão tomar, quais os recursos, quais as estratégias, e quais as vantagens. A maioria das pessoas enfrenta situações em que devem assumir riscos, decidir, antecipar, agir em emergências e decidir. É preciso agir cada vez mais depressa, mesmo sem ter todas as informações. A evolução do mundo do trabalho valoriza a inteligência.

Competências são graus de complexidade das situações a enfrentar. É capacidade de colocar os recursos em sinergia e resolver um determinado problema. É também, a capacidade de inventarias os recursos necessários e depois organizar a sua mobilização.

A abordagem por competências

A abordagem por competências tenta responder a um problema real das organizações, que é a complexidade do trabalho, a competitividade acirrada, a velocidade das mudanças. Se o modelo de gestão de pessoas por competência responde a isso, haverá um verdadeiro progresso. Além disso, se muitos têm falado em competências é porque, no fundo, começa-se a duvidar do modelo de gestão de pessoas existente até então, o que prova que não prepara o empregado para atuar no complexo ambiente de trabalho.

O modelo por divisão de tarefas não se mostrou ágil, suficientemente, para uma atuação em sintonia com a estratégia e sequer privilegia o reconhecimento do empregado que vai além das tarefas descritas para o cargo.

Este modelo vem ao encontro dessas necessidades, propondo-se, de forma veloz, comunicar e compreender a estratégia organizacional, mediante a tradução destas em competências corporativas e pessoais, pois uma categoria conhece seus problemas, e o modelo permite criar, a partir de seus referenciais, as competências, mediante a discussão e a conscientização dos colaboradores quanto às suas competências e à necessidade de desenvolver outras.

Conhecimento e competência

Desenvolver competências mobiliza certos conhecimentos, ou seja, não há competência sem saberes. Competência não mobiliza apenas saberes do senso comum, quando falamos em competência a noção parece mais ampla e mais intelectual. Na realidade refere-se ao domínio prático de algumas tarefas e de situações. Esqueçamos as tarefas mais "nobres" e pensemos em habilidades comuns ou domínio prático de tarefas em situações como:

- escolher um roteiro de férias;
- preencher um formulário de Imposto de Renda;
- compreender um contrato;
- redigir uma carta;
- calcular um orçamento familiar;
- obter um número por telefone;
- consertar uma bicicleta;

Para o "saber fazer", apropriamos alguns conhecimentos. A noção de competência remete a situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas.

Em síntese uma competência mobiliza saberes Le Boterf (l994) compara a competência a um "saber-mobilizar". Possuir conhecimentos ou capacidades não significa ser competente. Pode-se conhecer técnicas ou regras de gestão contábil e não saber aplicá-las no momento oportuno. Pode-se

conhecer o direito comercial e não saber redigir contratos.

Todos os dias, a experiência mostra que pessoas que possuem conhecimentos ou capacidades não sabem mobilizá-los de modo pertinente e no momento oportuno em uma situação de trabalho.

Quando um indivíduo não consegue operar muito bem, ou seja, não “sabe fazer”, dizemos que falta conhecimento. Isso pode não ser verdade.

Pode estar faltando treinamento, já que a transferência de conhecimento não é automática. Adquire-se por meio do exercício e de uma prática reflexiva em situações que possibilitem mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los e inventar uma estratégia original a partir dos recursos disponíveis. Quando falamos em “saberes falamos na “*transferência de conhecimentos”* adquiridos.

Dimensões da competência

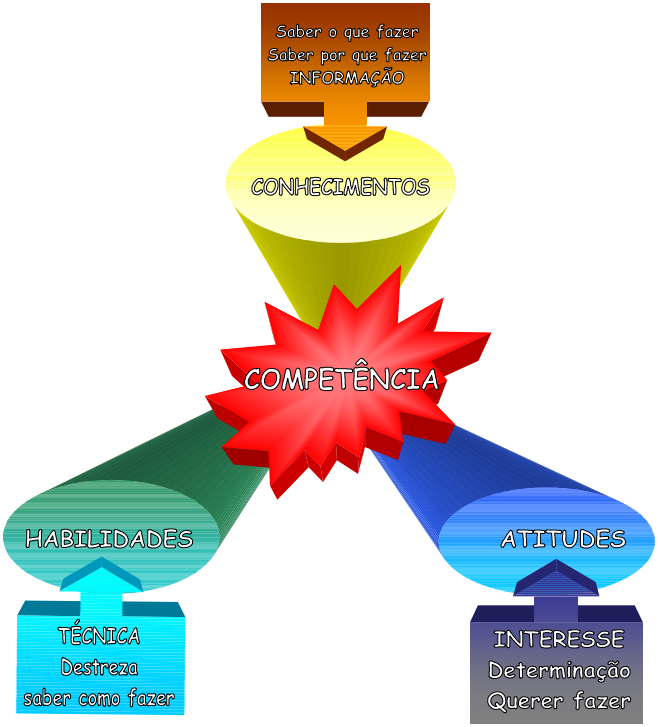
Diante dessa variedade de afirmações concluímos que os elementos que constituem a competência são:

O conhecimento – corresponde a uma série de informações assimiladas e estruturadas pelo individuo, que lhe permitem entender o mundo (dimensão do saber);

A habilidade – está associada ao saber-fazer, ou seja, a capacidade de aplicar e fazer uso produtivo do conhecimento adquirido, utilizá-lo em uma ação para atingir um propósito específico;

A atitude – é a dimensão do “querer-saber-fazer”, que diz respeito aos aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho.

As três dimensões da competência estão interligadas e são interdependentes, uma vez que, para ter uma habilidade, presume-se que o indivíduo conheça princípios e técnicas específicas, como pode ser observado na figura abaixo:



Esta figura foi adaptada da dissertação denominada Um estudo sobre competências profissionais na indústria bancária em Manaus de autoria de Edileuza Silva Lobato, permite inferir que as dimensões estabelecidas para a ação competente envolvem a assimilação de conhecimentos, aquisição de habilidades e internalização de atitudes e pressupõe que o indivíduo seja capaz de articular os elementos de modo a obter eficiência e eficácia em suas ações obtendo um alto desempenho em seu trabalho.

A dimensão do conhecimento é a face da competência que busca colocar o indivíduo em contato com o saber para entender como e o que deve ser feito o que se configura a necessidade de atuar e posicionar diante das questões. Tal ação só se torna eficazmente possível com a união das técnicas existentes, que se bem selecionadas estabelece a destreza do agir, com a determinação motivada pelo interesse em pôr-se diante a situação. Assim, com a articulação de todos esses fatores chegamos aos procedimentos e atitudes que delineiam a capacidade e consequentemente competência do indivíduo.

PROCESSO DE GESTÃO DE PESSOAS POR COMPETÊNCIAS.

Sucesso e liderança

Antigamente, acreditava-se que uma corporação diversificada tinha, como um de seus principais desafios, a escolha de mercados específicos para concorrer. Após a escolha, que seria a parte mais complicada do processo, a empresa precisaria apenas alocar e administrar eficientemente seus esforços e recursos em unidades de negócio que atendessem estes mercados, para então obter o sucesso e a liderança. Contudo, conforme argumentam Hamel e Prahalad (1990), com as fronteiras entre os negócios se tornando cada vez menos definidas, alcançar o sucesso com esta abordagem torna-se mais difícil e até improvável. A chave para obter o sucesso neste novo ambiente é criar uma organização com capacidades para inventar novos mercados, de entrar em mercados emergentes com rapidez e de modificar padrões de comportamento dos consumidores em mercados estabelecidos. Para criar estas capacidades, o foco em gerar as competências necessárias para atender o intento estratégico da empresa é o caminho (Hamel e Prahalad, 1990:80).

O sucesso de uma empresa na era pós-industrial reside mais em suas capacitações intelectuais e de sistemas do que em seus ativos fixos, e a capacidade de gerenciar o intelecto humano, convertendo-o em produtos e serviços úteis, é a habilidade executiva fundamental do momento (Quinn et alii, 2000:275). A valorização do

fator humano, que é aquele que detém os conhecimentos e habilidades, é um imperativo para as empresas que querem se adaptar à nova realidade. As organizações devem alterar a forma como vêem as relações de trabalho, encarando as pessoas não mais como um custo, mas como uma fonte de vantagens estratégicas, alcançando o sucesso em parceria com seus funcionários e não meramente substituindo-os ou limitando seu escopo de atuação (Pfeffer, 1995:17).

Como o ambiente é dinâmico, a organização deve buscar adaptar ou criar suas estratégias para permanecer competitiva. Estas adaptações, bem como a adoção de novas estratégias, devem se refletir na direção de cada função da organização, inclusive na Gestão de Pessoas (Anthony et alii, 1996:03). Por isto, reforça-se o papel do pensamento estratégico como condutor da adaptação da organização ao ambiente, para torná-la mais competitiva, o que por sua vez traz a necessidade das organizações implantarem uma gestão estratégica de pessoas, assunto que vem recebendo intensa atenção nos últimos anos (Fombrum et alii, 1984) (Baird e Meshoulam, 1988) (Iles, 1993) (Sparrow e Bognanno, 1994) (Anthony et alii, 1996) (Albuquerque, 2002).

Fombrum et alii (1984) defendem que se observe a necessidade de vincular a gestão de pessoas às estratégias da organização, devendo a

gestão de recursos humanos buscar o melhor ajuste possível com fatores ambientais e com as políticas empresariais. Assim, a gestão estratégica de recursos humanos deveria ser obtida com planos estratégicos para os vários processos de recursos humanos que sejam vinculados e derivados das estratégias corporativas.

Gestão de pessoas

Há três fases distintas resumidas do processo evolutivo da gestão de pessoas: a fase operacional, em que a preocupação era com a operacionalização das atividades; a fase gerencial, em que "a gestão de pessoas passa a interferir nos diferentes processos da organização, sendo requisitada como parceira nos processos de desenvolvimento organizacional" (Dutra, op. cit:30); e a fase estratégica, em que a função assume papel estratégico, influenciando a formulação de estratégias, apoiando sua implementação e, por outro lado, sendo também influenciada pelas estratégias.

Outro autor que identifica três fases distintas no papel da gestão de pessoas é Dessler (2000). A primeira fase é a operacional, semelhante à apontada por Dutra, em que a gestão de pessoas visa somente a solução dos problemas operacionais. A segunda fase é caracterizada por uma gestão de pessoas que se ajusta às estratégias, adaptando suas práticas às estratégias formuladas. Na terceira fase, a gestão de pessoas é parceira não apenas na

implementação, mas também na formulação de estratégias, influenciando e sendo influenciada pelo processo estratégico (Dessler, opus cit: 23).

Fischer (2002) reconhece que a administração estratégica de recursos humanos "trouxe novo conceito articulado de modelo de gestão: a busca de orientação estratégica para as políticas e práticas de RH" (Fischer, opus cit:25). Este autor ainda argumenta que são insuficientes as soluções padronizadas, pretensamente capazes de atender qualquer organização a qualquer momento.

A Gestão por Competências oferece um referencial promissor para auxiliar as organizações a se adequarem às necessidades de administrar de uma forma estratégica os seus recursos humanos, ou seja, para implantarem efetivamente uma gestão estratégica de pessoas viabilizando uma melhor adaptação às pressões internas e externas deste novo momento em que vivem. Conforme Fleury,

> "É neste contexto que o modelo tradicional de organizar o trabalho e gerenciar pessoas não está mais de acordo com a realidade das organizações. É necessário substituir, como unidade básica de gestão, o cargo pelo indivíduo. O conceito de competência e o modelo de gestão de pessoas por competência ganham impulso tanto no mundo acadêmico como no empresarial." (Fleury, 2002:52).

Fischer (2002) argumenta que um modelo de gestão de pessoas baseado em competências é uma espécie de evolução baseada no modelo de administração estratégica de recursos humanos, já que

> *"a intenção de estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o desempenho humano e os resultados do negócio da empresa, já presente na fase anterior (no caso, fase da administração estratégica de recursos humanos), se intensifica a ponto de requerer nova definição conceitual do modelo"* (Fischer, opus cit.: 25).

Se por um lado há consenso na literatura nacional e internacional sobre a importância e necessidade de introduzir nas organizações sistema de gestão de pessoas por competências, por outro sua plena implementação está longe de ser alcançada.

Pesquisa realizada pelo Programa de Gestão de Pessoas da Fundação Instituto de Administração (Progep) no ano de 2004 com executivos, especialistas e consultores de RH apontou que 63,4% dos respondentes consideram que introdução de gestão de carreira e remuneração por competência é de alta relevância, no entanto, apenas 31,9% das organizações conseguem de fato implementar.

O fato é que há competência em cada indivíduo, cada um precisa encontrar seu lugar, quer seja nas humana, exatas, no comércio, na indústria, na administração, autônomo ou como funcionário, o importante é saber quais suas habilidades para que possa desempenhar com competência, sabedoria, autoridade e organização suas funções.

BIBLIOGRAFIA

Livro Competências e competências, 2010, autor Machado, Esmeralda M.De Assis Moura.

BOTERF, G. Le. Desenvolvendo a Competência dos Profissionais. Porto Alegre : Bookman & artmed, 3ª edição, 2003.

DUTRA, Joel Souza. Gestão por Competências. Rio de Janeiro: Editora Gente, 2001

FLEURY, M.T.L. Aprendizagem e gestão do conhecimento, In: DUTRA, J.S. (Org.). Gestão de competências. São Paulo: Gente, 2001. p.95-108.

Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001

ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência:* por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.

Competência - Wikipédia, a enciclopédia livre.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

João Felício De Oliveira

O ato de brincar é tão antigo quanto o próprio homem, na verdade o jogo faz parte da essência de ser dos mamíferos. A brincadeira é necessária ao nosso processo de desenvolvimento, tem uma função vital para o indivíduo principalmente como forma de assimilação da realidade, além de ser culturalmente útil para a sociedade como expressão de ideais comunitários.

“Na concepção de Piaget, os jogos consistem numa simples assimilação funcional, num exercício das ações individuais já aprendidas gerando ainda um sentimento de prazer pela ação lúdica em si e pelo domínio sobre as ações. Portanto, os jogos têm dupla função: consolidar os esquemas já formados e dar prazer ou equilíbrio emocional a criança” (PIAGET apud FARIA, 1995).

Segundo Vygotsky (1991), “o lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração”.

Passerino (1996) afirma que existem certos elementos que caracterizam os diversos tipos de jogos e que podem ser resumidas assim:

- Capacidade de absorver o participante de maneira intensa e total (clima de entusiasmo, sentimento de exaltação e tensão seguidas por um estado de alegria e distensão), ou seja, envolvimento emocional.
- Atmosfera de espontaneidade e criatividade.
- Limitação de tempo: o jogo tem um estado inicial, um meio e um fim. Isto é, tem um caráter dinâmico.
- Possibilidade de repetição.
- Limitação do espaço: o espaço reservado seja qual for a forma que assuma é como um mundo temporário e fantástico.
- Existência de regras: cada jogo se processa de acordo com certas regras que determinam o que “vale” ou não dentro do mundo imaginário do jogo. O que auxilia no processo de integração social das crianças.
- Estimulação da imaginação, autoafirmação e autonomia.

Desenvolvimento cognitivo

Segundo Piaget, o desenvolvimento do indivíduo se faz ao longo de um processo gradual, dinâmico e contínuo, de forma integrada com os

aspectos cognitivo, afetivo, físico-motor, moral, lingüístico e social. Para este autor, o que possibilita o desenvolvimento é a interação do sujeito com o seu meio, ou seja, é na interação sujeito-objeto (meio) que vão sendo assimiladas determinadas informações, segundo o estágio de desenvolvimento cognitivo em que este sujeito se encontra.

Frente a este postulado, o desenvolvimento é, pois, conseqüente de combinações entre o que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio. Em sua constituição, vários fatores interatuam e se entrelaçam de forma dinâmica e contínua: 1) a maturação, que seria o crescimento biológico dos órgãos; 2) os exercícios, experiências que supõem o funcionamento dos esquemas e órgãos que implicam a formação de hábitos e a utilização das possibilidades adaptativas do indivíduo em relação dos objetos do meio; 3) a aprendizagem social, que significa a aquisição de valores, linguagens, costumes e padrões culturais, que decorrem da interação social, já que é através desta que se realiza a transmissão social; e 4)-a equilibração, que se constitui no processo de autorregulação interna do organismo, ou seja, na busca sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio.

Em relação a cada um destes fatores, de acordo com Wadsworth (1992), pode-se dizer o seguinte:

A maturação é um aspecto intrínseco ao

indivíduo e desempenha papel importante também em seu desenvolvimento cognitivo, uma vez que este se constitui a partir das transformações ocorridas nos esquemas com os quais a criança nasce. Tais esquemas são estruturas, inicialmente de natureza reflexa, que se adaptam e se modificam com o desenvolvimento mental. Ao nascer, a criança possui poucos esquemas. Com o seu desenvolvimento, os esquemas se transformam, tornam-se mais diferenciados, mais numerosos.

O meio físico é conhecido e conquistado através das experiências que a criança realiza, as quais podem ser de ordem física e lógico matemática. Através da experiência física, a criança é capaz de extrair informações dos objetos, como: forma, peso, tamanho, etc.. Já a experiência lógica matemática está relacionada às ações sobre os objetos. A criança baseia-se não mais nas características físicas dos objetos, mas nas propriedades das ações que foram exercidas sobre eles. Como exemplo, poderíamos citar uma criança que ao brincar com blocos, de repente, resolve separar os blocos pequenos dos grandes para brincar. Mas, ao terminar de selecioná-los, conta-os e descobre a quantia dos mesmos. E, assim, brincando, faz outras descobertas, ultrapassando o conhecimento do objeto utilizado e estabelecendo descobertas em torno do mesmo.

Em relação ao ambiente social, a criança irá

perceber inúmeras situações ocorridas em relação às pessoas, objetos e a si própria. Nessas situações, ocorrem interferências da criança, que poderão resultar em diferentes tipos de interação. Contudo, tanto as influências sociais, quanto a experiência, só podem ter efeito sobre o sujeito se ele for capaz de assimilá-las, isto é, se o indivíduo for capaz de relacionar essas novas experiências com as adquiridas anteriormente.

Por fim, a equilibração é entendida no sentido mais amplo da auto regulação ou sequencia de compensações ativas do sujeito em resposta às perturbações exteriores. O fator de equilibração é extremamente importante no processo de desenvolvimento. Quando o indivíduo está em equilíbrio, ele atinge o conhecimento. O equilíbrio é, portanto, um estado de balanço entre assimilação e acomodação. Estes dois processos, a assimilação e a acomodação, são os responsáveis pela adaptação do sujeito ao mundo. São processos distintos, porém, indissociáveis. Vejamos em que eles consistem.

Na assimilação, o sujeito age sobre os objetos que o rodeiam, aplicando esquemas já constituídos ou solicitados anteriormente. Ou seja, a assimilação é a tendência a relacionar um novo acontecimento com uma idéia que a criança já possui. Ela acontece sem interferir no conhecimento, não havendo, portanto, modificação do mesmo.

Já a acomodação representa o momento da

ação do objeto sobre o sujeito. Ao contrário da assimilação, a acomodação exige mudanças no nível das idéias. A criança muda suas idéias próprias para que possam coincidir com um novo acontecimento.

A assimilação/acomodação apresenta-se como suporte para o restabelecimento do equilíbrio. Não como volta ao equilíbrio anterior, mas como um novo equilíbrio, sendo esse de nível superior e que se constituirá em um novo ponto de partida para novos conhecimentos.

Segundo Piaget (1982), a inteligência é, pois, o resultado da experiência do indivíduo, e é através da experiência (como ação e movimento) que o indivíduo incorpora o mundo exterior e o vai transformando ao longo de sua vida. Para que haja, portanto, o desenvolvimento da inteligência, Piaget admite a necessidade de o indivíduo se adaptar ao meio e, a partir do contato com o mesmo, garantir a construção do seu próprio pensamento, do ato de conhecer.

Conhecer significa, portanto, para este autor, organizar, estruturar, explicar o real a partir das experiências vividas. E modificar, transformar o objeto, é compreender o mecanismo de sua transformação e, conseqüentemente, o caminho pelo qual o objeto é construído.

Os estágios do desenvolvimento cognitivo

Segundo Wadsworth (1992), Piaget definiu o

desenvolvimento como um processo contínuo, no decorrer do qual ocorrem mudanças graduais, sendo através destas mudanças que os esquemas são modificados continuamente. Assim, com o propósito de explicar o crescimento cognitivo, Piaget dividiu o desenvolvimento intelectual em quatro grandes estágios: o sensório-motor; o pré-operacional; o das operações concretas e o das operações formais.

O primeiro estágio, sensório-motor, vai do nascimento aos dois anos. Nele, a criança ainda não "pensa", mas há o desenvolvimento cognitivo, na medida em que os esquemas são construídos.

O estágio pré-operacional vai dos dois aos sete anos. Sua principal característica é o desenvolvimento da linguagem e a capacidade de representar.

Já o estágio das operações concretas, que vai dos sete aos doze anos, ocorre quando a criança começa a aplicar o raciocínio lógico para os problemas concretos, ou seja, o pensamento opera sobre os objetos manipuláveis. Nesta fase que contempla as series inicial do ensino fundamental, que nasce o verdadeiro raciocínio na criança, graças à aquisição de uma nova possibilidade: doravante a criança não se fixa apenas àquilo que percepciona, mas mostram-se capaz de efectuar operações mentais reversíveis, ou seja, de reviver um processo não apenas na ordem em que ocorreu, mas também na sua ordem inversa. Apesar destes avanços ela

ainda têm a necessidade de recorrer à concretização dos seus pensamento, o que não a deixa resolver problemas enunciados apenas em termos verbais.

O último estágio, das operações formais, corresponde ao período da adolescência – dos doze anos em diante – e se caracteriza pelo surgimento do pensamento abstrato. Nesse estágio, o indivíduo alcança seu nível mais elevado de desenvolvimento cognitivo.

Os benefícios do Lúdico no desenvolvimento

As brincadeiras, para a criança, constituem atividades primárias que trazem grandes benefícios do ponto de vista físico, intelectual e social. Como benefício físico, o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento e de competitividade da criança. Os jogos lúdicos devem ser a base fundamental dos exercícios físicos impostos às crianças pelo menos durante o período escolar. Como benefício intelectual, o brinquedo contribui para a desinibição, produzindo uma excitação mental e altamente fortificante. Illich (1976), afirma que os jogos podem ser a única maneira de penetrar os sistemas formais. Suas palavras confirmam o que muitas professoras de primeira série comprovam diariamente, ou seja, a criança só se mostra por inteira através das brincadeiras.

Como benefício social, a criança, através do lúdico representa situações que simbolizam uma

realidade que ainda não pode alcançar; através dos jogos simbólicos se explica o real e o eu. Por exemplo, brincar de boneca representa uma situação que ainda vai viver desenvolvendo um instinto natural. Como benefício didático, as brincadeiras transformam conteúdos maçantes em atividades interessantes, revelando certas facilidades através da aplicação do lúdico. Outra questão importante é a disciplinar, quando há interesse pelo que está sendo apresentado e faz com que automaticamente a disciplina aconteça.

Concluindo, os benefícios didáticos do lúdico são procedimentos didáticos altamente importantes; mais que um passatempo; é o meio indispensável para promover a aprendizagem disciplinar, o trabalho do aluno e incutir-lhe comportamentos básicos, necessários à formação de sua personalidade. Estudar as relações entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento humano é uma tarefa complexa, e para facilitar o estudo classificou-se o desenvolvimento em três fases distintas: aspectos psicomotores, aspectos cognitivos e aspectos afetivo-sociais. Nos aspectos psicomotores encontram-se várias habilidades musculares e motoras, de manipulação de objetos, escrita e aspectos sensoriais.

Os aspectos cognitivos dependem, como os demais, de aprendizagem e maturação que podem variar desde simples lembranças de aprendido até

mesmo formular e combinar idéias, propor soluções e delimitar problemas. Já os aspectos afetivo-sociais incluem sentimentos e emoções, atitudes de aceitação e rejeição de aproximação ou de afastamento. O fato é que esses três aspectos interdependem uns do outros, ou seja, a criança necessita dos três para tornar-se um indivíduo completo.

Ainda com respeito às categorias psicomotoras, cognitivas e afetivas, assim como a seriação dos brinquedos, devem-se levar em conta cinco pontos básicos: integração entre o jogo e o jogador, deixando-o aberto para o mundo para transformá-lo à sua maneira; o próprio corpo humano é o primeiro jogo das crianças; nos jogos de imitação, a imagem ou modelo a ser seguido é importante; os jogos de aquisição começam desde cedo e para cada idade existe alguns mais apropriados; os jogos de fabricação ajudam na criatividade, no sentimento de segurança e poder sobre o meio.

A partir de estudos e analises sobre os jogos e as brincadeiras Piaget e Vigotski, ressalta a importância destes para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Pois, uma vez que estes ganharam status como recurso pedagógico nas instituições educacionais e ainda vendo os jogos e as brincadeiras como uma necessidade no brincar.

Sobre a necessidade do brincar, para o desenvolvimento da criança Vigotski (1998) ressalta

que:

> No entanto enquanto o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brinquedo parece-me as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche a necessidade da criança, nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar. (VIGOTSKI, 1998, p 121).

Este autor considera que a ação do brinquedo e do brincar surge em decorrência de uma carência da criança, ou seja, de uma necessidade na qual a criança deseja realizar, mas não pode satisfazê-la de imediato o mesmo autor discorda dos estudiosos, que define o prazer como característica principal do brinquedo, pois, para ele, é no brinquedo que a criança supre a necessidade que não pode ser satisfeita no momento, e entende essas necessidades como impulsionadora da ação da criança, ele acredita que essa necessidade contribui para o desenvolvimento da criança. Nesses termos, valoriza-se o conhecimento que a criança adquire em uma atividade. O teórico acredita que a criança aprende para desenvolver.

Para Piaget a criança desenvolve para aprender. Visto que a criança quando brinca ela tem liberdade de fazer o que julgar melhor, tanto com os objetos que a cercam e recebem outros significados, quanto com a realidade que assume outras formas

durante a brincadeira.

Para Vigotski (1998, p. 125), pensar a realidade do brinquedo é comparar aos jogos simbólicos estabelecidos com regras. “O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo.” Às vezes, o brinquedo é reconhecido no aspecto simbólico nas atitudes da criança, quando duas irmãs brincam de casinha e a irmã mais velha quer ser a mãe da menor e fazer cumprir as regras reproduzindo como na realidade.

“A situação imaginária, de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori” (VIGOTSKI, 1998, p.124). Toda brincadeira que a criança exercita sua imaginação, ela estabelece normas ocultas, envolvendo o comportamento, dessa forma, deixa de executar as normas pré-estabelecidas.

Segundo Vigotski (1998), a criança desenvolve a percepção de forma inesperada numa situação motora e ilusória em que se encontra o objeto. Visto que nesta situação, o objeto sofre alteração como brinquedo nas diversas situações que se encontra, por exemplo: um cabo de vassoura para a criança passa a ser um cavalo, neste sentido ele confere o significado para satisfazer sua imaginação.

Assim para Vigotski, a criança mantém o pensamento do objeto concreto, suas formas e significados, pois, para a criança o cabo de vassoura será sempre o seu cavalinho. Neste sentido, o significado atribuído ao brinquedo determina uma troca de significado das ações realizadas em relação ao objeto real.

A ação do brincar de forma interativa propicia uma boa aprendizagem, permite que a criança constitua-se histórica, cultural e socialmente como sujeito. Na brincadeira, a criança socializa, interage com o brinquedo e com o outro, desenvolvendo a imaginação, construindo sua realidade, agindo sobre ela e transformando-a.

Bassedas, Huguet e Solé (1999) fazem uma análise do jogo lúdico como sendo importante na socialização da criança com outras pessoas, pois contribui na aprendizagem infantil. Através do jogo, a criança identifica-se com situações vividas na família e demais locais, quando joga ela transforma sua realidade, criam oportunidades, enfrenta desafios que no mundo da fantasia é real. Diverte-se sem exigência, realiza atividade com prazer. Dessa forma, participa livremente, explora todas as possibilidades de sua imaginação, pois, às vezes, é ela que estabelece as regras para dar continuidade ao jogo.

De acordo com as autoras supracitadas, através do jogo, a criança aprende a conviver em ambientes diferentes, reconhece o espaço e tudo que

está a sua volta; aprende a se relacionar de forma afetiva, ampliando seus conhecimentos, adquire habilidades como pular, correr e percebe os objetos que podem ser manipulados no recinto. Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 144), afirmam que: "[...], o jogo proporciona benefícios no desenvolvimento e no crescimento das crianças pequenas. Favorece as capacidades afetivas e emocionais [...]". Pois, do jogo a criança aprende a controlar seus sentimentos de tristeza ou alegria e conquistar novas amizades.

Artigo IV. Referências

ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil**: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2º ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/ – Brasília: MEC/SEF, 1998. V1 introdução.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental **Parâmetros Curriculares Nacionais**./ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997. V.7

COZAC, José Ricardo, Sociointeracionismo. **Revista**

do Professor. Teorias que embasam o comportamento lúdico da criança, v. 17, n. 66, abr./jun. 2001.

CUNHA, N. H. S. *Brinquedo, Desafio e Descoberta.* Rio de Janeiro: FAE, 1998.

CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedos, desafios e descobertas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DOHME, Vânia. **Atividades Lúdicas na Educação:** o Caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis: RJ: Vozes. 2003.

FARIA, Anália Rodrigues de. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget.** Ed. Ática, 3º edição, 1995.

FINCK, SC.M. **Educação Física e Esporte**: uma visão na Escola Pública. Dissertação de Mestrado. UNIME P. Piracicaba: SP, 1995.

FREINET, C. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

FREIRE P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários a Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar**: Crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar**: Crescer e aprender – o resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996.

KAMII, Constance. 1987. **A criança e o número:** implicações educacionais da teoria de Piaget por atuação. Campinas: 6 ed. Papirus; 124p.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994. LEIF, J. **O Jogo pelo jogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LEME GOULART, A. M. *"O Projeto Pedagógico de Maria Montessori"*. Dissertação de Mestrado, USP, 1994.

NOVAES, J.C. **Brincando de Roda**: Rio de Janeiro: Agir, 1992.

OLIVEIRA. Vera Barros (0rg.) **O Brincar e a Criança** : Petrópolis : Vozes, 1996.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky (a relevância do social)** – São Paulo: Plexus, 1994.

PASSERINO, Liliana Maria. **Repensando a prática educativa.** Ed. Opet, 3º edição, 1996.

PIAGET, J. **A Formação do Símbolo na Criança**: imitação, jogo e sonho. Rio de Janeiro: Zanar, 1978.

PLACCO, Vera. Jogos Lúdicos. **Revista do Professor**. v. 24, n 70, 2002.

RIZZI, Leonor e Haydt, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação da criança.**

Ed. Ática, 6º edição, Série Educação. 1997.

RONCA, P.A.C. **A aula operatória e a construção**

do conhecimento. São Paulo: Edisplan, 1989.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade**.** São Paulo: Cortez, 1996.

Sutherland, P. **O desenvolvimento cognitivo atual.** Lisboa: Instituto Piaget. 1996. VYGOTSKY, H. **Do Ato ao Pensamento**. Lisboa: Morais, 1979.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Linguagem Desenvolvimento e Aprendizagem** . São Paulo: Ícone / Edusp, 1988.

Vygotsky, L. S. (1979) – **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Edições Antídoto.

_____. Ludicidade. Veer & Valsiner, p. 373, 1996. WINNICOTT, D. W. A **Criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **O Brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

• EDUCAÇÃO INFANTIL: OS ATORES DO PROCESSO E SEU PALCO

Daniela Donizeti Vilas Boas

A concepção de criança que temos hoje, como um ser humano, sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar, dentro de uma determinada cultura, com direitos e deveres; é muito recente e veio sendo construída ao longo da história de forma heterogênea.

No início da civilização, em sociedades primitivas e por muito tempo, crianças eram tidas como adultos, participando desta vida social e agindo como tal. Só na época da Revolução Francesa, que Rousseau (1712-1778) revolucionou esta concepção. Para ele, (IN: Elias, 2000, p. 30): *"A criança não é um adulto em miniatura, tem sua própria história, é um ser concreto e real, que desde cedo já constrói suas experiências próprias".*

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

Assim, a criança foi desempenhando diferentes papéis nas sociedades e seu desenvolvimento tornou-se foco de pesquisas.

- **O DESENVOLVIMENTO SEGUNDO PIAGET E VYGOTSKY**

Dois grandes estudiosos pesquisaram e desenvolveram teorias sobre o desenvolvimento da criança, são eles: Piaget (IN: O nascimento da inteligência da criança: 1982) e Vygotsky (IN: A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores: 1991).

Assim, a seguir será explicitado o processo de desenvolvimento cognitivo da criança em contato com o meio, até cerca de 6 anos, segundo a teoria de Piaget (1896-1980).

Piaget descreveu estágios de desenvolvimento que se definem pela lógica utilizada pela criança ao lidar com seus pensamentos em cada etapa de sua vida.

O 1º estágio descrito é o Sensório-Motor, nele o pensamento é constituído pelas sensações (sensório) e pelos movimentos (motor), dando o nascimento da inteligência a partir da incorporação, feita pela criança do mundo e de si mesma, podendo diferenciá-los. Saindo, assim, a criança de um estágio de puros reflexos e se desenvolvendo até alcançar o início do pensamento representativo, que se dá com a noção de permanência de objetos, ou seja, a criança percebe que o objeto continua a existir mesmo que este não esteja presente ao seu campo visual.

Piaget (1982) afirma, então, que existe inteligência antes mesmo da linguagem.

O 2º estágio é o Pré-Operacional, onde a criança inicia, por isso o conceito pré, o desenvolvimento de aspectos lógicos. São eles:

- Ausência de transitividade: a criança ainda não é capaz de fazer relações conceituais.
- Ausência de conservação: a criança ainda não se dá conta que objetos podem ser transformados e manterem a mesma quantidade, peso ou volume.

- Irreversibilidade do pensamento: o pensamento da criança ainda tem apenas um sentido, sem que o produto final possa retornar ao seu estado primeiro.
- Raciocínio transitivo: a criança ainda não é capaz de fazer generalizações (pensamento indutivo) ou tirar conclusões (pensamento dedutivo).
- Egocentrismo cognitivo: a criança ainda não consegue coordenar diferentes pontos de vista.

Porém, a marca inicial deste estágio é o surgimento da Função Simbólica, capacidade da criança em representar coisas sem que esta esteja presente, ou seja, diferenciar o significado (coisa) do significante (representação da coisa). Possibilitando a ela capacidade de brincar de faz de conta, imitar, falar, escrever, desenhar e jogar.

Piaget deixou claro em seus estudos, que estas etapas aparecem nesta ordem e não em outra qualquer, sendo uma etapa a preparação para a etapa seguinte, e também não estabeleceu idades para quês estas acontecessem, dando sempre

variações, afinal, para ele, o desenvolvimento depende da interação do sujeito com o meio.

Mas Piaget restringiu-se apenas ao desenvolvimento cognitivo sem ressaltar outros aspectos – afetivos, emocionais, que também se desenvolvem a partir da interação com o outro.

Quem descreve esses outros aspectos do desenvolvimento do ser humano é Vygotsky.

Para ele (1991), a construção de pensamento e da subjetividade é um processo cultural, o homem extrapola suas capacidades sensoriais pelo uso de instrumentos construídos por meio do trabalho coletivo no qual interage com outros homens e pela linguagem desenvolvida em sociedade.

Considera o homem um ser bio-psico-histórico-social, ou seja, com uma base biológica que interage com o meio, modificando-o e modificando a si mesmo. Essa interação só é possível através da mediação, processo pelo qual algo se interpõe entre o sujeito e o objeto, facilitando essa relação e possibilitando o desenvolvimento integral do ser.

Assim, para Vygotsky, toda função psicológica superior manifesta-se, primeiro, em uma situação interpessoal e depois em uma situação intrapessoal.

Assim, segundo Elias (2000, p. 7):

> "... no processo de aprendizagem participam também, além dos aspectos biológicos e psicológicos, descritos por Piaget, o contexto histórico, político e social de cada indivíduo".

Portanto, Piaget e Vygotsky demonstram em seus estudos que as capacidades de conhecer e aprender são constituídas pelas trocas realizadas entre sujeito e meio, caracterizando os desenvolvimentos motores, afetivos e cognitivos infantil num processo dinâmico que se dá de forma simultânea e integrada, tendo a própria atividade da criança como seu principal elemento.

De acordo com o modelo epistemológico Construtivista Interacionista sustentado pelos dois estudiosos Jean Piaget (cognitivista) e Lev Vygotsky (sócio - histórico), o desenvolvimento do sujeito se dá a partir da interação deste com o meio que o cerca,

ou seja, o desenvolvimento se dá por causa da relação que se estabelece entre o sujeito, com toda sua carga genética e dispositivos biológicos, bem como sua história pessoal acumulada, e o meio onde está inserido, que compreende uma série de fatores que vão desde os objetos materiais até os valores morais, passando necessariamente pela existência do outro.

- **O PAPEL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O papel da escola de Educação Infantil no Brasil e no mundo vem modificando-se de acordo com a história e a concepção de criança presente em cada momento histórico.

Com o início da industrialização no Brasil, o papel da mulher na sociedade vem se alterando, com a inserção desta no mercado de trabalho de um sistema capitalista, foi se fazendo necessário a criação de um sistema de atendimento organizado e

público para seus filhos menores de seis anos, enquanto estas estivessem cumprindo suas jornadas de trabalho diárias.

Segundo Sanches (1998, p. 96):

> “A assistência à infância impõe-se como necessária à estabilidade social. As primeiras creches surgem para atender a camadas pobres, indigentes, órfãos e filhos de trabalhadores, tirando-lhes da rua, fornecendo-lhes abrigo seguro. Por iniciativa dos donos das indústrias são construídas as vilas operárias, próximas às fábricas, com mercearias, escolas, creches clubes esportivos, com patrocínio de instituições filantrópicas, mulheres da alta sociedade e do estado. O pressuposto era que, atendendo bem o filho do operário, este trabalharia mais satisfeito e produziria mais. Nos anos 20, o Estado concede estímulos fiscais ao atendimento da criança, fornece professores, funcionários, materiais pedagógicos e mobiliários escolar, cabendo a sociedade civil a manutenção e prestação de serviços.”

Já nas décadas de 80 e 90, a educação destinada às crianças de zero a seis anos recebeu um impulso muito grande com o estabelecimento, pela Constituição Brasileira, do direito à educação desde o nascimento. Sobre esse direito, a LDBEN formulou uma nova concepção para a Educação Infantil objetivando-a (1996): "... o desenvolvimento integral da criança até os 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em complementação à ação da família e da comunidade."

Definida como a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil passou a fazer parte fundamental do processo educacional e, consequentemente do processo de ensino, sendo, então, descabível qualquer descaso diante daquela que deve ser a base da educação.

A Constituição de 1998 não define que a Educação Infantil deva ser realizada necessariamente em instituições governamentais, afirmando que a educação recebida pela família até

os dois anos de idade é suficiente e adequada para dar conta das necessidades da criança.

A Educação Infantil em seu processo histórico foi dividida em 2 etapas: a creche com caráter assistencialista e a pré-escola com caráter educacional. A LDBEN em seu texto manteve as instituições históricas, porém, introduziu o termo “instituições equivalentes”. A opção de manter o termo creche foi deliberada, com a intenção de garantir seu significado social, sensibilizando os constituintes para a realidade da criança e da família trabalhadora, ajudando, assim, na aprovação de propostas para a inclusão de direitos às crianças na Constituição.

Hoje, essa distinção entre creche e pré-escola é feita exclusivamente pela idade das crianças que as frequentam. Isso significa que, segundo a LDBEN, essas duas instituições não se distinguem quanto à finalidade, aos objetivos e ao conteúdo dos serviços prestados à criança.

O PNE (Plano Nacional de Educação) tem um capítulo específico para a Educação Infantil e propõe metas para faixa de zero a seis anos, sem separá-las

por idade ou por tipo de instituição, a não ser quando se referem às metas de atendimento por faixa etária e à inclusão da creche no sistema de estatísticas nacionais. A ideia explicitada é de que a Educação Infantil, do nascimento a entrada da criança do Ensino Fundamental, seja organizada segundo um processo contínuo e global de seu desenvolvimento e aprendizagem e não de acordo com modelos históricos reducionistas ou viciados por demandas parciais por condições econômicas e sociais excludentes.

O RCNEI (1998, p. 63) propõe em seus Objetivos Gerais, que a Educação Infantil deve ser organizada de modo que desenvolvam na criança as seguintes capacidades:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;

- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e

valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;

- Estabelecer vínculos efetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;

- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando os demais desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;

- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias,

> sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
>
> - Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Vale ressaltar que a Educação Infantil, segundo Winnicott (1982, p. 39):

> "A função da escola maternal não é ser um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha. Uma escola maternal, ou jardim da infância será possivelmente considerado, de modo mais correto, uma ampliação da família 'para cima', em vez de uma extensão 'para baixo' da escola primária".

Com essa afirmação, aponta-se o fato de que ao entrar na escola, a criança não deixa de lado sua vida afetiva, e sim, se pretende que ela amplie suas

relações. Portanto, cabe a escola de Educação Infantil criar um ambiente sócio -afetivo saudável para a criança.

Com a redefinição da concepção de criança, deixando essa de ser vista como objeto de tutela e passando a ser um sujeito de direitos, a Educação Infantil se deparou com a necessidade de rever seu papel e tentar acabar com a dicotomia entre cuidar – tarefa da creche e o educar – tarefa da pré-escola.

Essa ideia de dicotomia vem de longe, de um passado em que se pensava que a criança pequena era uma tabula rasa na qual a família e sociedade inscreviam os conhecimentos, os hábitos, os comportamentos – razão do apenas educar ou da ideia inata de que tudo estava adormecido, como germe ou potencialidade que aguardava o amadurecimento físico para vir à tona. Bastava esperar. Portanto era suficiente Cuidar da criança, para que sobrevivesse às mudanças físicas, psicológicas e sociais. O adulto desenvolvido seria uma consequência natural.

Para quebrar esses paradigmas o RCNEI (1998, p. 23) aponta:

> "... a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores".

Considerando, então, que tanto na creche quanto na pré-escola, a criança tem necessidade e direito de ser cuidada e educada, outros conceitos se fazem necessários.

O desenvolvimento da criança passa a ter uma conotação interacionista e global, considerando, esta, em seu contexto social, ambiental, cultural e suas relações em busca de uma construção autônoma.

Dentro desta concepção de desenvolvimento o RCNEI (1998, p. 23) considera o Educar, como:

> “Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural”.

E o Cuidar, como:

> “Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver das capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos”.

De acordo com o RCNEI (1998, p. 24)

> Diante destes conceitos, percebesse o quanto estes são concomitantes, completando-se a favorecer o desenvolvimento integral da criança, e sua separação caracterizar-se-ia na

> fragmentação de um ser humano individualizado.

Assim, para essa unidade o MEC (1994, p. 16) propõe em uma de suas diretrizes básicas:

> As particularidades da etapa do desenvolvimento, compreendidas entre zero a seis anos, exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família.

Outro fator relevante no desenvolvimento da criança que englobas os fatores Cuidar e Educar é a importância da participação do educador neste processo. Afinal, sabe-se que a criança se desenvolve através de trocas afetivas e através de contato com o outro, e é este, o educador, quem faz o papel de mediação entre a criança e o meio e a facilitação da relação criança e criança. Necessitando sempre haver a construção de um vínculo entre quem cuida e educa e quem é cuidado e educado.

Piaget (1982) demonstra em suas pesquisas que as crianças interpretam suas experiências nos mudos sociais e físicos, e assim, constroem seu próprio conhecimento, sua inteligência e seu código moral, ou seja, o conhecimento se dá na interação sujeito – meio, base do Construtivismo.

Para Piaget a criança é um ser ativo que desenvolve suas próprias teorias e hipóteses levantadas de acordo com a interação com o meio. Afinal, para ele, o meio influencia o cérebro e transmite-lhe informação, ao mesmo tempo, a mente humana dispõe de estruturas básicas para transformar essas informações em conhecimento.

Esta teoria vem de encontro com a proposta tradicional de ensino, segundo o próprio Piaget (1982):

> “Se se considera que o objetivo da educação intelectual é o de formar a inteligência mais do que mobiliar a memória, e de formar pesquisadores e não apenas eruditos, nesse caso pode-se constatar a existência de uma carência manifestada no ensino tradicional.”

No ensino Tradicional a metodologia se dá na repetição mecânica dos conteúdos e o professor é transmissor supremo do conhecimento. Já no Construtivismo, o professor é um incentivador da aprendizagem que através da conversação, isto é, diálogo aberto com contribuição conjunta entre aluno e professor, auxilia no desenvolvimento da criança.

De Vries e Zan em “O Currículo Construtivista na Educação Infantil – práticas e atividades” propõem sete princípios gerais de ensino para uma educação construtivista de qualidade:

- Criar uma atmosfera sociomoral cooperativa – consiste na criação de um ambiente de respeito mútuo nas relações interpessoais numa sala de aula.

- Atrair o interesse das crianças – para isso ocorrer deve-se observar o que as crianças fazem espontaneamente, propor atividades instigantes, deixar que as crianças colaborem com as idéias a respeito do que querem aprender e deixar que elas façam escolhas.

- Ensinar de acordo com o tipo de conhecimento envolvido – físico, social e lógico matemático – os três tipos de conhecimento proposto por Piaget são: conhecimento físico, conhecimento lógico matemático e conhecimento social. Estes devem ser ensinados de maneiras diferentes para serem alcançados em sua totalidade.

- Escolher um conteúdo que instigue a criança – o professor deve criar uma cultura de questionamento com a criança.

- Incentivar o raciocínio da criança – o professor deve utilizar-se de questões e intervenções que desenvolvam o raciocínio da criança.

- Oferecer tempo adequado – para a criança poder investigar e se envolver profundamente.

- Fazer conexões entre os registros e a avaliação – para que o processo seja coerente em sua totalidade.

Em suma, aliar pensamento e ação garante a construção do conhecimento.

- **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O professor deve cultivar a prática do respeito e valorização das diferenças individuais, incentivando cada um a desenvolver o seu próprio estilo de ser, respeitando o tempo de cada um e partindo de seus interesses.

A criança só pode viver sua infância; compreender a infância é competência do adulto. Mas de quem é a vantagem de prevalecer, a do adulto ou da criança? O adulto reconhece as diferenças entre ele e a criança. Mas essas diferenças são geralmente reduzidas ao quantitativo, a uma questão de mero grau. Quando ele se compara a uma criança, um adulto vê a criança como relativamente ou totalmente incapaz de ações ou tarefas que ele mesmo pode realizar. Essas incapacidades podem lançar luz sobre as diferenças na organização mental entre a criança e o adulto.

O que acontece em um domínio influencia o que acontece em outros. Por exemplo, as emoções podem desencadear ou bloquear o aprendizado. As emoções e os contextos sociais moldam as conexões

neurais que contribuem para a atenção, concentração e memória, para a transferência e aplicação do conhecimento. Compreender como os processos de desenvolvimento se desdobram ao longo do tempo e interagem em diferentes contextos pode contribuir para designs mais favoráveis aos ambientes de aprendizagem.

Além disso, as tendências gerais de desenvolvimento são modificadas pelas interações entre aspectos únicos da criança e seus contextos de família, comunidade e sala de aula. Como resultado, as crianças têm necessidades e trajetórias individuais que requerem instrução e apoios diferenciados para permitir um crescimento ideal em competência, confiança e motivação.

A escola tem um modo específico e especial de organizar e propor situações para que ocorra a aprendizagem de determinados conteúdos culturais. A questão central da escola é o ensinar. Para que uma aprendizagem ocorra é necessário um bom planejamento, sustentado no trabalho coletivo dos educadores. De cada professor é exigido preparo profissional que garanta o saber e o saber-fazer, ou

seja, domínio do conteúdo e da metodologia de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AROEIRA, Maria Luísa Campos. **Didática de pré-escola: vida da criança: brincar e aprender.** SP: FTD, 1996.

BRASIL. **Portal Ministério da Educação e Cultura.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 16 março 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1998.

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. F

TIBA, Içami. **Quem ama educa!** São Paulo: Editora Gente, 2002.

REINET, Célestin. **O jornal escolar.** Lisboa: Estampa. 1974.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil – a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

LIBÂNEO, Carlos José; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança, In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 11- 98;

PEREIRA, L. C. B.; WILHEIM, J.; SOLA, L. (Orgs.) **Sociedade e Estado em transformação.** São Paulo: Unesp, 1999.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética,** São Paulo: editora Abril Cultural, 1978.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 11. ed. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1991.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança,** Rio de Janeiro: editora Zahar, 1982.

SAVELI, E. L. Ensino **fundamental de nove anos: bases legais para sua implantação**. In: Práxis Educativa, Ponta Grossa, n. 1, p. 67-72, 2008.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Introdução à Sociologia da Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. UNESCO. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília, DF: Unesco; Orealc, 2008.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**, São Paulo: editora Martins Fontes, 1991.

ZAGURY, Tania. **Limites sem trauma construindo cidadãos**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA E O ISOLAMENTO SOCIAL

Eliel Carvalho Ferreira

Resumo:

Inequivocamente em 2020 vimos as aulas serem suspensas de forma abrupta entrando rapidamente no ensino remoto que foi implantado de forma emergencial. Os impactos cognitivos na utilização de plataformas como Google Classroom e Microsoft Teams ainda estão sendo mensurados tanto na adequação do calendário escolar e nas estratégias pedagógicas, quanto nos processos de ensino-aprendizagem. Com vistas neste cenário, a presente pesquisa tem como objetivo lançar luz ao debate sobre as principais dificuldades de aprendizagem frente ao isolamento social no período da pandemia de Covid-Sars-Cov-2 (coronavírus) e quais os desafios da neurociência e da psicopedagogia no ensino não-presencial.

Introdução:

O ano de 2020 começou de forma bastante assustadora com o crescimento dos casos de infecção pelo novo coronavírus denominado *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2, Síndrome Respiratório Aguda Grave 2), que ficou conhecida atualmente como Covid-19.

Os impactos sociais e econômicos foram imediatos, ocasionando mundialmente o fechamento do comércio e de outras instituições como escolas, igrejas, teatros, cinemas, apresentações musicais, etc. Outras medidas de segurança foram sendo tomadas nos meses subsequentes como a mudança na política sanitária dos países afetados pelo coronavírus e nas leis civis que cercearam quase completamente as liberdades individuais impelindo os indivíduos ao isolamento e colocando a sociedade em Estado de Emergência. Com isso houve queda vertiginosa da economia mundial e os espaços

públicos, que antes ficavam lotados, foram ficando cada vez mais esvaziados.

Uma das instituições mais impactadas pelo novo coronavírus foi a escola e os seus espaços de inquietação do conhecimento. Nas salas de aula, pátios, quadras, bibliotecas e outros espaços comuns de convivência entre alunos, onde as relações interpessoais e afetivas estavam em constante ebulição, foram ficando cada vez mais esvaziadas de existência.

Face à pandemia que se instalou no mundo e levando as escolas ao fechamento para atividades presenciais, fomos impelidos à abertura de espaços de debate para além de conteúdos e disciplinas. Isto porque durante a reorganização do calendário escolar e a readequação dos projetos políticos pedagógicos das escolas, foi possível perceber que os processos de ensino-aprendizagem e as respostas cognitivas não foram pensadas e nem tiveram suas discussões esgotadas para além das plataformas digitais.

As consequências no campo do desenvolvimento psicomotor, da intelecção e das

relações sociais entre os indivíduos ainda não foram mensuradas completamente, mas já tiveram impactos significativos no desenvolvimento educacional, percebidos através dos relatórios pedagógicos e reuniões online com alunos, professores, gestores e pais de alunos.

As mudanças mais expressivas aconteceram no campo socioemocional onde os sentimentos em relação às percepções do mundo foram modificados e remodelados, de tal modo que produziram transformações fisiológicas, biofísicas e psicológicas em resposta às situações sociais críticas que foram se agravando entre o ano letivo de 2020 e 2021.

O papel da neuropsicopedagogia na educação:

A evolução humana está diretamente ligada ao desenvolvimento das capacidades cognitivas tanto para responder aos estímulos externos (meio ambiente) com as tomadas de decisão, quanto às deliberações sobre a própria vida que foram sendo reguladas ao longo do tempo pelas emoções.

Não podemos deixar de mencionar que a atividade humana depende de muitos outros fatores como a relação social entre os indivíduos, sua capacidade de transformar a natureza e de produzir cultura. O Homem é capaz de pensar sobre a própria existência e isso o torna produto do seu próprio tempo.

Nos últimos anos as ciências biológicas têm apresentado estudos importantes relacionando o fenômeno da consciência com os processos encefálicos, levantando uma questão muito importante sobre como o indivíduo sente, age, aprende, ensina e toma decisões. Uma descoberta importante na área biológica foi que:

> *"[...] A capacidade de sequenciar genes e inferir a sequência de aminoácidos das proteínas que eles codificam tem revelado semelhanças imprevistas entre as proteínas do sistema nervoso e aquelas encontradas em outras partes*

> *do organismo".* (**Kandel, 2013, pág. 37**)

Nesse aspecto, foi estabelecido um plano geral na função celular que inclui um plano na pesquisa da neurociência celular. Essa descoberta tem implicações tanto no estudo do comportamento humano quanto na ciência do cérebro. O que se supõe é que mente e corpo não seriam mais estudados como duas entidades separadas, isto porque temos uma nova premissa pautada na ideia de que as nossas emoções e deliberações no campo da vida são resultado das funções encefálicas.

No campo da neurociência a pesquisadora Claudia Berlim de Mello (2009) afirma que a capacidade humana inclui:

> *"(...) (A) Manutenção e manipulação mental das informações, (b) auto-regulação do comportamento, o que envolve agir com base em escolhas prévias e não por*

> *impulso, e (c) pronta adaptação a mudanças na ação em curso. Trata-se, respectivamente, da memória operacional, do controle inibitório e da flexibilidade mental que, no âmbito da neuropsicologia, são referidos como funções executivas."* (**Mello, 2009, Pág. 81**).

Para a autora, as funções executivas são responsáveis pelo cumprimento e pela resolução de muitas tarefas cotidianas. A neuropsicopedagogia, como um novo campo de estudos da neurociência atrelada à psicopedagogia, nos revela habilidades tanto das sinapses no campo cerebral como da consciência no campo da psicologia e do aprendizado no campo pedagógico.

Contudo, não podemos confundir o processo encefálico como responsável apenas por comportamentos motores e fisiológicos como andar, beber água, comer, segurar objetos, ou seja, o

cérebro está além do equilíbrio das funções corporais e sinápticas indo também em direção às funções cognitivas mais complexas como o pensamento, a linguagem, a produção cultural, etc.

Vale salientar que, embora as propostas de uma abordagem científica da mente já vinham sendo pensadas desde o século XIX, sendo nesse período e contexto que a neurociência começava a se delinear como um campo das ciências neurológicas a partir da descoberta dos neurônios e das redes neuronais, os filósofos gregos já se debruçavam sobre as causas do comportamento tentando fazer a relação entre a mente e o cérebro.

Um dos grandes desafios do século XXI é a transformar os dados das investigações das neurociências em conhecimento prático voltado para área da educação, principalmente, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos e as metodologias de ensino utilizadas pelos professores. E para isso é preponderante entendermos que o processo de ensino-aprendizagem ocorre através dos mecanismos cerebrais responsáveis pela memória, percepção sensorial e cognitiva,

associações mentais, etc., e também pelas relações sociais do indivíduo com seu meio. Os pesquisadores Telma e Jaime afirmam que:

> *"As relações entre o cérebro e a aprendizagem tornam-se, a cada dia que passa, cada vez mais explícitas. Antes relegado a uma "biologização" do ato de aprender o cérebro é considerado, atualmente, a fonte de registro e integração dos conhecimentos que permitem ao indivíduo atuar sobre o mundo e adquirir consciência do mesmo. Este é um papel de indiscutível relevância."* (**Pantana e Zorzi, 2009, Pág. 04**).

A grande questão hoje está voltada para além de como a consciência se forma a partir do cérebro e suas redes neuronais, isto porque a consciência

pode também afetar no desenvolvimento cerebral e do organismo. Nas bibliografias atuais da neurociência encontramos dois aspectos importantes para entender a educação: "*a organização funcional e as áreas especializadas para processar informações em categorias*." (Fóz, 2009). Para aprender o indivíduo deve contar com as estruturas físicas (redes neurais), psicológicas (mente e consciência) e cognitivas (mente/cérebro). A pesquisadora de neurociências e educação, Adriana Fóz, ainda completa:

> "*Sendo assim, pensar e aprender, na neurociência da educação, leva em conta a arquitetura estrutural do cérebro bem como seus esquemas cognitivos e funcionais, a partir de um contexto de tempo, maturação, desenvolvimento e interrelações.*" (**Fóz, 2009, Pág. 171**).

Ou seja, o aprendizado passa pela estrutura neural e esquemas cognitivos e funcionais, indo em direção à formação integral dos indivíduos.

Não obstante, existe ainda um ponto de interrogação que perpassa a neurociência e a educação: como o cérebro aprende? Para Fóz, o cérebro aprende desde cedo porque nascemos com mais de 100 bilhões de neurônios e aqui podemos inferir que o desembaraço sensorial acontece desde o primeiro contato da criança com o mundo. E, além disso, a pesquisadora articula:

> *"O cérebro aprende através do exercício das habilidades, das necessidades, da motivação, da curiosidade, do interesse, da repetição e das fases inerentes ao desenvolvimento neuro-cognitivo."* (**Fóz, 2009, Pág. 172**).

É possível interpretar que, para a neurociência, a aprendizagem se dá através de

sinapses. Para Fóz esse processo pode ser chamado de *Lapidação Didática* e ele tem três fases que são consecutivas:

> *"[...] A primeira acontece no nascimento, onde a "pedra bruta"recebe cortes. Quando bebê, há uma diminuição significativa de neurônios. Depois, quando temos por volta dos cinco anos, há uma nova lapidação. E na adolescência, quando, por exemplo, nossa massa cinzenta já chegou ao auge no lobo frontal e só tende a diminuir".* (**Fóz, 2009, Pág. 172**).

Para a autora, o que alicerça o aprendizado no indivíduo é a maneira como o cérebro se modifica, ou seja, como as sinapses vão se ajustando às redes neuronais e como os neurônios se rearranjam a partir dos estímulos sensoriais.

Atualmente a educação necessita, com arcabouço na neurociência, trabalhar três conceitos fundamentais junto aos alunos: "*a didática, a informação e a formação*" (Fóz, 2009). E todo corpo escolar deve oferecer às crianças estímulos no campo intelectivo de modo que o cérebro seja capaz de desenvolver suas principais competências.

Mas o que significa "*aprender"*? Em linhas gerais, tudo que vivenciamos, quando interagimos com o ambiente, poderíamos dizer que é aprendizado porque depreende dos mais variados comportamentos no meio social. Para o pesquisador Leonor B. Guerra, o aprendizado pode ser explicado da seguinte forma:

> *"Comumente diz-se que alguém aprende quando adquire atitudes, habilidades, conhecimentos, competências para se adaptar a novas situações, para resolver problemas, para realizar tarefas diárias importantes para a*

> *sobrevivência e para implementar estratégias em busca de saúde, de realização pessoal e em sociedade, de melhor qualidade de vida, enfim, em busca de viver bem e em paz".* (**Guerra, 2011, Pág. 01**)

Aprender não significa somente memorizar conteúdo ou fazer cálculos matemáticos. Para o indivíduo, o aprendizado tem muito mais eficácia na resolução de problemas cotidianos e tarefas diárias, fazendo com que esse sujeito se adapte a muitas situações adversas.

E quando educamos, o fazemos para proporcionar oportunidades aos alunos e os estimular na esteira da aprendizagem. Mas para que tenhamos resultados positivos, é necessário trabalhar simultaneamente: atenção, memória, percepção, emoção, etc.

Os avanços da neurociência permitiram que neurocientistas, psicólogos e educadores

buscassem estudar e entender áreas cerebrais específicas, mapeando funções cognitivas nas redes neurais e neuronais. Guerra elenca em sua pesquisa:

> *"Embora os processos cognitivos ainda não sejam integralmente conhecidos, devido às limitações técnicas e éticas que o estudo do comportamento humano impõe, grande progresso já foi alcançado, incluindo descobertas que permitiram uma abordagem mais científica do processo ensino-aprendizagem porque esclarecem alguns dos mecanismos cerebrais responsáveis por funções mentais importantes na aprendizagem."* (**Guerra, 2011, Pág. 02**).

Essas descobertas são importantes para que possamos encontrar caminhos e criar ferramentas mais eficazes para a aprendizagem dos alunos já que o cérebro é a engrenagem principal na circulação de informação e produção de conhecimento. No campo da educação, o surgimento da neuropsicopedagogia foi imprescindível para compreensão de fenômenos e mudanças neurobiológicas no espaço escolar.

Os processos cognitivos de aprendizagem e o isolamento social:

Neste novo cenário pandêmico de 2020 as sociedades e os governos têm se concentrado em comparar “ensino remoto” com “ensino à distância” e sincronizar as aulas presenciais e não presenciais como um sistema híbrido capaz de solucionar as novas questões que surgiram na educação nesse período de isolamento.

O período de quarentena e a implementação do ensino remoto levantou muitos debates sobre os efeitos cognitivos e mentais da privação sensorial e social, que podem ter desencadeado sintomas de

doenças psicológicas como confusão mental, mudanças na personalidade, episódios de ansiedade e depressão.

No ensino público de São Paulo, por exemplo, grande parte dos alunos da rede relataram muitas dificuldades na compreensão dos conteúdos em aulas gravadas, lives e materiais complementares disponibilizados por seus professores e disso decorreu um agravamento no déficit de atenção e na autoestima desses alunos.

A pesquisadora e jornalista Catherine Offord em seu artigo publicado no site *The Scientist*, afirma que a pandemia e o isolamento social tiveram muitos efeitos cognitivos nos indivíduos:

> (...) já foram documentados vários efeitos possíveis no cérebro humano: o isolamento social está associado ao aumento do risco de declínio cognitivo e demência, além de consequências para a saúde mental, como a depressão e

> ansiedade. (**THESCIENTIST, 2020**).

Entretanto, a ciência atual ainda está reunindo muitos dados e informações sobre os vários efeitos do isolamento na saúde mental do indivíduo, como Offord diz a seguir:

> (...) a pandemia do COVID-19 traz preocupações sobre os possíveis danos do isolamento, os pesquisadores ainda estão procurando evidências concretas de um papel causal, bem como de possíveis mecanismos.
> (**THESCIENTIST, 2020**).

Mas temos que levar em consideração que as dificuldades de aprendizado estão intrincadas a outras pressões sociais mais imediatas, causadas pela pandemia como a pobreza, a desigualdade, a

violência, o desemprego, a falta de acesso a recursos tecnológicos, etc.

Estamos trilhando um novo caminho de descobertas em relação ao isolamento prolongado, que pode afetar os mecanismos que ligam as relações afetivas do sujeito e os estímulos nas redes neuronais ao ensino presencial e não-presencial.

O Ensino Remoto implantado em 2020 condicionou professores e alunos a se articularem para o desenvolvimento de atividades online, tendo como suporte ferramentas de multimídia como links de textos na internet, vídeos do YouTube, videoaulas gravadas, reuniões pelo google meet, tarefas no google classroom e aplicativos adequados para estimular o ensino-aprendizagem virtualmente. Neste aspecto, Leonor B. Guerra nos alerta:

> *"A Educação tem outra natureza e sua finalidade é criar condições (estratégias pedagógicas, ambiente favorável, infra-estrutura material e recursos humanos)*

> *que atendam a um objetivo específico, por exemplo, o desenvolvimento de competências pelo aprendiz, num contexto particular."* (**Guerra, 2011, Pág. 01**).

O dilema da educação nos próximos anos, especialmente no período pós-pandêmico, será desafiador no que tange o processo de ensino-aprendizagem, pois teremos que repensar atividades sensoriais e intelectuais que estimulem as competências tecnológicas dos alunos desenvolvendo novos caminhos nas redes de informação neuronais.

Considerações finais:

O presente trabalho de pesquisa, e os acontecimentos de 2020 que o circundam, nos fez pressupor que a neuropsicopedagogia aplicada à educação pode ser um caminho para que educadores e educandos estejam preparados para

os conflitos e enfrentamentos desencadeados pelo isolamento.

No ano letivo de 2020 observamos o corpo docente preparando aulas com jogos online, músicas e animações, procurando trabalhar as funções cognitivas de forma virtual. A educação em geral tem sido laboratório neurocientífico, pedagógico e psicológico para levantamento de dados, informações e análises acerca da aprendizagem em tempos de isolamento social prolongado.

Os principais desafios para a neurociência e a psicopedagogia serão as demandas sociais que irão se apresentar no período pós-pandêmico. Os alunos que retornarão aos espaços de convivência escolar deverão ser recebidos e acolhidos com muito cuidado e atenção, levando em consideração suas novas experiências de aprendizado durante a pandemia e a educação não-presencial.

No campo interventivo, a neuropsicopedagogia irá despontar como campo epistemológico do saber, advindo da leitura integrada entre pedagogia, psicologia, neuropsicologia, psicopedagogia e trabalho clínico. Sua contribuição

se dará pela relação estabelecida entre o cérebro e a aprendizagem, como vias dúbias no processo cognitivo. E ela terá um papel fundamental para entendermos as sinapses cerebrais e os fenômenos inter-relacionais e afetivos decorrentes do mundo que externa o sujeito após o fim da pandemia e do isolamento.

Referências Bibliográficas:

THESCIENTIST. **How Social Isolation Affects the Brain**. Disponível em: https://www.the-scientist.com/features/how-social-isolation-affects-the-brain-67701?fbclid=IwAR0M8kaMje265wwBrRbRvVfwMpXpSYSYxZe38pqfOOESHUGowfYYFaVye4o. Acesso em: 28 de Maio de 2021.

DA FONSECA, Vitor. **Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem**

neuropsicopedagógica. Revista Brasileira de Psicopedagogia, São Paulo, 2014.

CORREIA, Luis de Miranda; Paula Martins, Ana. **Dificuldade de aprendizagem: Que são? Como entendê-las?** Porto Editora, Porto, 1999.

BEZERRA, Leonor Bezerra. **O diálogo entre a neurociência e a educação: Da euforia aos desafios e possibilidades.** Revista Interlocução; v.4, n.4, p. 1-10, publicação semestral; Junho, 2011.

KANDEL, E.R. **Princípios de Neurociências**. Porto Alegre; Ed. MC HILL; 5ª Edição; 2014.

PANTANO, Telma; Zorzi, Jaime Luiz (organizadores). **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos: Editora Pulso, 2009.

STERNBERG, R.J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artimed Editora, 2000.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

A QUESTÃO DO GÊNERO NA HISTÓRIA DA CIÊNCIA

Thamirys Souza Areas Marins

O que é História da Ciência?

A história das ciências, como campo de conhecimento autônomo e profissionalmente organizado, tem origens relativamente recentes, tendo-se consolidado e criado uma identidade disciplinar apenas em meados do século até hoje, entretanto, ainda há controvérsias e polêmicas que dividem os especialistas, seja a respeito da definição precisa do objeto, seja a respeito dos métodos de análise das fontes primárias, relações com a historiografia geral, sociologia e epistemologia.

Até chegar a esta definição que utilizamos hoje, o termo História da Ciência passou por muitas definições, e apesar de ainda não ter a sua definição totalmente formada, Ana Maria Alfonso-Goldfarb em seu livro *O que é História da Ciência*, nos mostra que História da Ciência é a análise de pensamentos antigos.

Essa definição ainda não é aceita por todos os historiadores e filósofos, mas é uma das mais aceitas nos dias atuais.

As pessoas que praticavam ciência no passado eram conhecidas como cientista naturalista, pois tais estudos eram voltados para aspectos que envolviam a natureza.

Pode-se fazer algumas observações sobre História da Ciência, primeiramente que está se trata de um estudo meta científico ou de segundo nível, ou seja, uma ciência que estuda seu funcionamento, como se constrói e suas explicações. Em um primeiro nível, podemos definir a História da ciência como sendo descritiva, mas nesse caso utiliza-se o termo Filosofia da Ciência, mas nos atendo para que não se torne apenas a descrição de ciência, e sim que contenha informações sobre as circunstâncias nas quais tal evento ocorreu, e nos trazendo suas contribuições desde a sua data inicial, até os dias atuais. (Martins, 2005)

Temos que levar em consideração que não podemos nos basear nem nos métodos de se estudar história, e nem nos métodos de se estudar ciência para explicarmos história da ciência, pois esta apresenta sua própria metodologia, já que é um tipo diferenciado de estudo da natureza. (Martins, 2005)

História e Gênero

Por muito tempo ao longo da história, podia-se resumir a mulher como um objeto de manipulação e dominação do homem, que se inseria em lugares na sociedade já estabelecidos, onde permaneciam anônimas, apenas nos bastidores as sombras dos homens que eram os responsáveis por montar esse cenário de mulheres colocadas apenas como mãe, esposa e filha, ou seja, nesse período as mulheres não possuíam identidades, viviam as minguas da vida de seus pais ou maridos e por muito tempo o analfabetismo fazia parte do gênero feminino. (Moura, 2008)

> *Para o sistema patriarcal não existia um sujeito feminino que se pudesse revelar, mas apenas experiências femininas culturalmente determinadas, enquanto os homens eram cercados de possibilidades de realização pessoal, profissional e social. Mediante a desvalorização prática e simbólica da mulher, o prestígio masculino e sua identidade eram reconhecidos e cada vez mais valorizados. (Moura, 2008)*

De fato, a mulher era vista como um objeto do homem, e essa divisão de papeis perdurou por um longo período, o que gerou uma sociedade que foi amadurecendo com essa ideia, e com o passar do tempo, e com essa "organização" de acordo com os gêneros, esse princípio passou a tomar como base fundamentos biológicos, pois eram utilizados não só argumentos objetivos da diferença entre

os gêneros, mas sim a fragilidade e inferioridade do corpo feminino (Bourdieu, 1999).

Segundo a história, o conceito de gênero eclodiu entre as feministas americanas durante o que foi conhecido como “segunda onda”, movimento este que aconteceu durante a década de 60, rodeado pelos debates que questionavam a invisibilidade feminina ao longo da história (Scott, 1995).

O termo gênero era utilizado como protesto ao chamado determinismo biológico, que se refere à corrente que impõe que as diferenças sociais entre homens e mulheres são determinadas por características biológicas (Citeli, 2001).

A luta das feministas era para mostrar que a distinção dos gêneros não se resumia a características biológicas, mas sim ao que tais características representavam (Guacira, 2001).

O fato é que as hierarquias determinadas pelo gênero passaram a ser questionadas por alguns filósofos, e perguntas começaram a surgir entre eles, como: o que realmente marca

essas distinções de feminino e masculino e suas funções, categorias ou hierarquias? O biológico ou cultural? (Moura, 2008)

Diversos filósofos como: Rosaldo, Ortner e mesmo Bourdieu, chegam a mesma conclusão sobre a formação do indivíduo, que sim, o sistema biológico é o responsável por formar o corpo, mas as atitudes, a personalidade é formada de acordo com o seu meio e sua cultura, ou seja, a responsabilidade por essa divisão de gêneros e essa hierarquização é sociocultural, e não unicamente por suas diferenças biológicas. (Moura, 2008)

De forma geral, as sociedades patriarcais associam o gênero feminino e seu papel na hierarquia a aspectos biológicos, já que o corpo da mulher é responsável pela gestação, amamentação, e apesar da participação do homem para se gerar um filho, a responsabilidade sempre é da mulher perante a sociedade. Antigamente, era interessante para as famílias que as crianças geradas fossem

homens, era motivo de orgulho para o pai, se o casal só gerasse meninas, a culpa cairia sobre a mãe, sim normalmente era a mulher que não “sabia fazer” meninos.

Caracterização da Ciência

No decorrer do século XVII, o termo magia ainda assombrava as camadas mais populares da sociedade, o que antes era visto com prestígio pela nobreza tinha se tornado motivo de caça as pessoas que a “praticavam”. Um dos motivos para tal mudança está relacionada ao início da Revolução Científica, que se deu após as obras de Kepler e do sucesso da filosofia mecanicista. A partir deste período, as duas filosofias que possuíam mais créditos na época, a escolástica e a magia natural, começavam a ser desconsideradas e nascia aí a convicção de que leis naturais eram o que regiam o universo, e que não se tratava de providência divina, e isso se deve principalmente ao fato da filosofia cartesiana

determinar que a natureza se explique em tamanhos, formas e velocidade de partículas. (Tosi, 1998)

A desvinculação do mundo espiritual da matéria foi de suma importância para que a ciência se desenvolvesse, pois não mexia com um ponto fundamental na época, que era a religião, e depois as pessoas que praticavam ciência poderiam utilizar a experimentação para estudá-la. (Tosi, 1998) A ciência é responsável por mexer com os sentimentos das pessoas desde o período do Iluminismo, prometendo a sociedade uma neutralidade (Schiebinger, 2008).

> *"Homens e mulheres responderam de forma semelhante ao chamariz da ciência: a promessa de tocar o mundo naquilo que ele tem de mais íntimo, um toque que se tornou possível pelo poder do pensamento puro." (Schiebinger, 2008).*

A ciência é conhecida por produzir conhecimento objetivo e universal, mas se levarmos em consideração o gênero, não podemos considerar a ciência como neutra, e esta informação se torna verídica por levantamentos de estudiosos que passaram a documentar a desigualdades de gênero ao longo da sua história. (Schiebinger, 2008)

Podemos dizer que no decorrer do tempo, a participação das mulheres no que diz respeito às ciências, foi marcada por idas e vindas, já que período chamado de início da Revolução Cientifica, muitas mulheres se envolveram em atividades que podemos sim chamar de ciência, como: observação dos céus através de telescópios, olhar através de microscópios, analisar plantas, insetos ou outros animais, sempre acompanhada de algum homem da família. (Schiebinger, 2001)

“a ciência era um empreendimento jovem forjando novas instituições e

> *normas. A exclusão de mulheres não era uma conclusão inevitável. Diversos acessos ao trabalho científico eram disponíveis às mulheres antes da formalização rigorosa da ciência no século XIX." (Schiebinger, 2001).*

No período em que a ciência passou a se separar entre pública e privada, com um capitalismo cada vez mais forte, a participação feminina no desenvolvimento de ciência ficou cada vez mais restrita. A restrição para diversas atividades impedia que as mulheres desenvolvessem atividades cientificas, mesmo como auxiliares, além de não frequentarem instituições de ensino, o que as distanciava ainda mais de tal área de estudo. O papel da mulher nessa época de restringia a casa, aos filhos e ao marido. (Silva, 2012)

Um fato interessante, é que muitas universidades tenham sido criadas no século XII, porém, mulheres passaram a ter acesso a

ela, tanto como discente como docente apenas na passagem do século XIX para o XX. (Schiebinger, 2001)

Na década de 70, o movimento de mulheres que questionavam seu papel na área da ciência começou a crescer, e a partir dai surgiram questões a respeito dos paradigmas científicos e sua suposta neutralidade. (Aguiar, 1997). Entretanto, entre as décadas de 1960 e 1970, vários foram os questionamentos sobre as condições em que permaneciam as mulheres, e tais estudos tinham o intuito de criticar e mostrar a todos a condição de subordinação da mulher na sociedade ocidental. (Simião, 1999)

A partir da década de 80, estudos sobre o gênero se intensificam ainda mais, então surge um campo de estudo chamado de feminista. Muitos dos trabalhos relacionados a este tema mencionam a invisibilidade da mulher na área cientifica e até mesmo sobre homens que se apropriam de pesquisas de mulheres

cientistas, onde as mesmas não são reconhecidas por tais estudos. (Costa, 2008).

> *"Um exemplo atual é a representação feminina entre os ganhadores do Prêmio Nobel. Desde que o prêmio foi instituído em 1901, apenas 34 mulheres, de 777 prêmios concedidos, foram laureadas (The Nobel Prize Foundation, 2008). (...) No Brasil, a Academia Brasileira de Ciências é outro exemplo: dos 653 membros acadêmicos, apenas 75 são mulheres (Academia Brasileira de Ciências, 2008") (Prado, 2010).*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFONSO-GOLDFARB, Ana M. (2004), **"O que é história da Ciência"** 1ª ed.; são Paulo: Brasiliense. (Coleção primeiros passos; 286).

AGUIAR, Neuma. (1997), **“Gênero e Ciências Humanas – desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres”**. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos/RECORD.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. (2009) **“A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX”.** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 136, p. 125-156. São Paulo.

BOURDIEU, Pierre. (1999) **“A dominação masculina”.** São Paulo: Bertrand.

BORGES, Jerry Carvalho (2007), **“Uma mulher extraordinária.”** Instituto Ciência Hoje; Publicado em 01 de Junho de 2007. Disponível em: http://cienciahoje.uol.com.br/colunas/pordentrodascelulas/umamulherextraordin aria/. Acesso em 30 de Outubro de 2014

BRAGA, Marco; GUERRA, Andréia e PIRES, José C (2006), **“Convergência de saberes (Idade Média).**

Breve história da ciência moderna". Volume 1. 2º edição - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Diretório de Grupos de Pesquisa – censos 2008. Disponível em: http://dgp.cnpq.br/censos/. Acesso em 08 de Janeiro de 2015.

CARVALHO, Fernando P. (2011), **"As descobertas científicas de Marie Curie e o seulegado à ciência e à humanidade."** Revista Captar Ciência e Ambiente para todos; Instituto Tecnológico e Nuclear, Sacavém, Portugal.

CITELI, Maria Teresa (2001), **"Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento",** Estudos Feministas, v. 9, n. 1, p. 131-145, Santa Catarina.

FELÍCIO, José Roberto Drugowich de (2009), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e

Tecnológico. Encontro Nacional de Núcleos e Grupos de Pesquisa: Presidência da República, Brasília.

FERNANDES, Carlos (2012), **“Maria Goeppert-Mayer”,** só biografias. Disponível em: http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/RolNobF3.html. Acesso em 25 Outubro de 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: http://ibge.gov.br/estatistica/indicadores/. Acesso em 30 Julho de 2014.

JUDSON, Horace Freeland (1979) “**The eighth day of creation”**. London. Jonathan Cape.

KELLY, Joan (1975). “**Early feminist theory and Querelle des Femmes, 1400-1789” in: Signs: Journal of Women in Culture and Society.** Tradução Daniele Shorne de Souza (Chicago: University of Chicago Press).

LUCA, Riccardo de /AP (2012), **“Morre Rita Levi Montalcini, Nobel de Medicina, aos 103 anos”** Jornal O Globo, por o globo.com agências internacionais; Disponível em: http://oglobo.globo.com/mundo/morre-rita-levi-montalcini-nobel-de-medicina-aos-103-anos-7165020 ; Acesso em: 20 de Novembro de 2014.

MARTINS, Lilian Al-Chueyr Pereira (2006), **“História da ciência: objetos, métodos e problemas”** Revista Ciência & Educação, v. 11, n. 2, p. 305-317; UNESP, Bauru.

MELO, Ligia Albuquerque de. (2005), **“A invisibilidade do trabalho feminino nas estatísticas”**. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/confest_e_confege/pesquisa_trabalhos/CD/mesas_redo ndas/232-1.doc. Acesso em: 18 de Agosto de 2014.

MELO, Hildete Pereira de; RODRIGUES, Lígia Maria C. S. (2006), **“Mulheres e ciência: uma história**

necessária. Pioneiras da ciência no Brasil". Rio de Janeiro: SBPC.

MIOTO, Ricardo (2010), **"93º aniversário de Rosalind Franklin"**. Jornal Folha de São Paulo; São Paulo, 30 de set de 2010.

MOURA, Regina (2008), **"Uma História sem História: considerações sobre o feminismo"**;

SCHIEBINGER, Londa (2001), **"O feminismo mudou a ciência?".** Tradução Raul Fiker. Bauru: EDUSC

SCHIEBINGER, Londa (2008), **"Mais mulheres na ciência: questões de conhecimento"** Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v15s0/15.pdf. Acesso em: 20 de Setembro de 2014.

SCOTT, Joan (1995), "**Gênero: uma categoria útil de análise histórica"** Educação & Realidade, v. 20, n. 2, p.71-99, Porto Alegre.

SILVA, Fabiana Ferreira (2012), **“Mulheres na ciência: Vozes, tempos, lugares e trajetórias”;** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul.

SILVA, Marcos Rodrigues da (2007**), "Rosalind Franklin e seu papel na construção do modelo da dupla-hélice do DNA"**; Filosofia e História da Biologia, volume 2, páginas 297-310, Associação Brasileira de Filosofia e História da Biologia (ABFHiB).

SIMIÃO, Daniel Schroeter (1999), **“Um conceito itinerante: os usos do gênero no universo das organizações não governamentais.”** Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas, Campinas.

TOSI, Lucia (1998), **“A revolução científica, a caça as bruxas e a ciência moderna”** Cadernos Pagu (10) pp.369-397. Campinas, São Paulo.

O AUTISTA E SEU DIREITO A INCLUSÃO SOCIAL

Ana Paula Viana Costa

INTRODUÇÃO

O autista apresenta-se distante das outras pessoas, e isso já traz para os pais uma sensação de rejeição e até abandono. Assim, com a culpa já latente em seus sentimentos, os pais buscam reter seus filhos, sendo esta atitude uma necessidade para não se sentirem pior.

Sabe-se que não há cura para o autismo, mas o que se observa é que é possível desenvolver habilidades sociais para que o indivíduo autista possa interagir, de forma aceitável, nesta sociedade.

Justifica-se que a escola, e em especial, o professor podem assumir um papel importante na vida de alunos autistas se informados corretamente. O currículo das escolas deve ser adaptado às

necessidades das crianças e não o contrário. E para isso, é preciso proporcionar oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes.

Questiona-se o que é o Transtorno do Espectro Autista? Existe prática pedagógica inclusiva que possa ser dada ao autista?

Objetivou-se abordar o conceito, características e critérios de diagnóstico do autista; destacando a possibilidade do autista poder se relacionar com a sociedade permitindo assim o conhecimento de estratégias usadas na alfabetização da criança autista.

Procurou-se mostrar ainda que a escola recebendo uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais tem logo esse comportamento confundido com falta de educação e limite, por falta de conhecimento de alguns profissionais da educação.

Por meio da revisão bibliográfica observou-se que a educação de pessoas autistas não tem recebido até então a atenção necessária.

Profissionais competentes que se deparam com esses alunos, que parecem não compreender a vida, sentem sua segurança e até mesmo competência abaladas, e acabam desistindo. Entende-se que o comportamento das pessoas autistas pode ser auxiliado em seu desenvolvimento e aprendizagem.

O AUTISTA E SEU DIREITO A INCLUSÃO SOCIAL

Entende-se por autismo uma inadequação no desenvolvimento que se apresenta de maneira grave durante toda a vida. Costuma aparecer nos três primeiros anos de vida e desde já traz certa incapacidade para o indivíduo que a possui. É um distúrbio que acomete mais homens que mulheres e até hoje não se tem causas específicas para seu aparecimento.

O termo autismo é proveniente da palavra grega “autos” que significa “de si mesmo” (OLIVEIRA, *et al* 2014). No entanto, diversas são as formas de definição do autismo. Seus estudos e

pesquisas ainda se encontram em andamento pela medicina, educação e outros setores envolvidos.

> O autismo passou e passa por um constante processo de investigação no que diz respeito à sua definição. A educação tem papel fundamental no desenvolvimento das crianças, sendo conforme Coll (et al, 2004, p. 285), “função de o professor ajudá-las a aproximarem-se desse mundo de significados proporcionando os instrumentos funcionais dentro da possibilidade da criança” (*apud* FRANÇA, SILVA, e MARCELINO, 2014, p. 5).

França, Silva e Marcelino (2014) dizem ainda que a atividade educativa objetiva proporcionar o desenvolvimento máximo de habilidades e competências; garantir um equilíbrio pessoal; estabelecer relações significativas e até mesmo proporcionar um bem estar emocional.

Isso tudo deve ser objetivo para a educação de todas as crianças, sejam elas normais ou autistas como proposto neste trabalho. Tais objetivos educacionais devem ser para todos, pois,

os autistas necessitam de modelos especiais por apresentarem fortes deficiências de comunicação, interação, linguagem e atenção.

> A incapacidade de desenvolver um relacionamento interpessoal se mostra na falta de resposta ao contato humano e no interesse pelas pessoas, associada a uma falha no desenvolvimento do comportamento normal, de ligação ou contato. Na infância, estas deficiências se manifestam por uma inadequação no modo de se aproximar, falta de contato visual e de resposta facial, indiferença ou aversão a afeto e contato físico (GAUDERER, 1985, p. 14).

A escola deve conduzir o desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças autistas fazendo interações entre os ambientes dos quais ela faz parte, e, fazendo-as conhecer a realidade existente na sociedade, proporcionando-lhes saber sobre a humanidade e as relações que a cercam.

> Para educar um autista é preciso também promover sua integração social e, neste ponto, a escola é, sem

> dúvidas, o primeiro passo para que aconteça esta integração, sendo possível por meio dela a aquisição de conceitos importantes para o curso da vida (FELÍCIO, 2007, p. 25 *apud* BARBOSA, 2013, p. 8).

Para Felício (2007, p. 26) “os autistas necessitam de ambientes educacionais estruturados e adequados às suas necessidades”.

> As crianças autistas têm um maior aproveitamento, quando são educadas em grupos pequenos, que possibilitem um planejamento bastante personalizado dos objetivos e procedimentos educacionais em um contexto de relações simples e, em grande parte, bilaterais; O ambiente deve facilitar a percepção e compreensão, por parte da criança, de relações contingentes entre suas próprias condutas e as contingências do meio; além disso, o educador deve manter uma conduta educadora estabelecendo, de forma clara e explícita, seus objetivos, procedimentos, métodos de registro, etc. (COOL et al, 2004, p. 286).

Felício (2007, p. 27) diz ser importante haver uma educação que envolva o autista com seu

contexto de vida, de acordo com suas particularidades, para que assim ele possa interagir de forma a se tornar familiarizado com aquela situação.

> Existem, atualmente, vários enfoques discutidos a respeito dos conteúdos mais adequados e também dos procedimentos a ser desenvolvido para a educação dos autistas, levando-se em consideração a conduta, o nível evolutivo em relação a uma pessoa normal, análise da capacidade do autista se adaptar ao ambiente em que vive o nível de interação, etc. Porém, apesar dos vários enfoques existentes, a educação se torna eficaz com a junção de todos esses pontos (COOL et al, 2004, p, 281).

Compreender o autismo “é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento”. [...] Conviver com o autismo “é abdicar de uma só forma de ver o mundo - aquela que nos foi oportunizada desde a infância” (BOSA, 2008, p. 37).

A grande dificuldade na educação dos autistas é a de reduzir a rigidez de sua cognição e sua maneira de agir, diminuindo aqueles rituais próprios e gestos e ações estereotipadas, a fim de que eles consigam desenvolver-se de maneira próxima às crianças normais (FRANÇA, SILVA, e MARCELINO, 2014, p. 4).

> Sabemos que, por não desenvolverem adequadamente sua linguagem e aquisição de símbolos, os autistas acabam não conseguindo se inserir no mundo das outras pessoas, tornando seus próprios mundos sem significados, sendo desse modo: “A função do professor é ajudá-las a aproximarem-se desse mundo de significados e proporcionar os instrumentos funcionais que estão dentro da possibilidade da criança” (COOL et al, 2004, p. 285).

Felício (2007, p. 27) completo que o trabalho educacional deve ser feito de maneira minuciosa por parte do professor, pois os autistas não aprendem se não estiverem submetidos a condições especiais:

> Para promover uma verdadeira aprendizagem, o professor deve ser muito cuidadoso com: 1) a organização e condições estimuladoras do ambiente, 2) as instruções e sinais que a criança apresenta 3) os auxílios que lhe são proporcionados, 4) as motivações e reforços utilizados para fomentarem sua aprendizagem (COOL et al, 2004, p. 288 *apud* FELICIO, 2007, p. 27).

O contexto educacional apresentado e na preocupação com uma verdadeira inclusão de crianças com autismo em instituições de ensino regular é latente a necessidade de se trabalhar com essas crianças dentro da escola, observando, no entanto, que a escola pública não dá conta de todas as deficiências e suas necessidades, sendo este talvez o papel das associações de deficientes ou de pais de deficientes – responsabilizar-se pela organização e supervisão da metodologia (MANTOAN, 2007, p. 14 *apud* FELICIO, 2007, p. 27).

Para Felício (2007, p. 27) “a intervenção social junto das famílias e instituições implica construir uma rede que reúna num mesmo espaço e

à volta de uma mesa, os pais, as equipes terapêuticas e pedagógicas” assim como pessoas influentes que fazem parte do contexto familiar.

> É na creche, jardim de infância, público ou privado ou ainda na escola que a criança freqüenta que damos início a este processo em que interatuam os vários parceiros sociais e comunitários nele envolvidos. Os saberes e os esforços desenvolvidos pelos distintos técnicos e outros parceiros sociais, até aí dispersos e descoordenados, passam a convergir num único processo de apoio, mais centrado na família do que na criança com esta perturbação (RONCON, 2003, p. 56).

Conforme Gauderer, (1992) o autista apresenta-se distante das outras pessoas, trazendo aos pais a sensação de rejeição e abandono. Com a culpa em seus sentimentos, os pais buscam reter seus filhos, sendo tal atitude a necessidade para não se sentirem pior. Dessa forma, os profissionais devem desenvolver um trabalho com os pais oportunizando-os a tirarem suas dúvidas e resistências para que o afastamento de seus filhos

traga benefícios não só a eles, mas à família também.

A educação precisa estar intimamente ligada à socialização e integração dos autistas, pois o contato com os professores e com as crianças da escola será fundamental (GAUDERER, 1992).

Sabendo-se não haver cura para o autismo, mas um possível desenvolver de habilidades sociais, o indivíduo autista passa a interagir de forma aceitável na sociedade. “Educar uma criança, por mais difícil que seja, aumenta o sentimento de amor na maioria das pessoas” (GAUDERER, 1992, p. 127).

> Os pais sentem que a criança é parte deles e da família, não querendo que ela vá embora. Além disso, a criança autista pode ser bastante cativante, e, sua própria impotência e confusão fazem brotar emoções profundas nos que lidam com ela. Então, quando começam a fazer progresso, a alegria que cada pequeno passo avante traz, parece muitas vezes maior do que o que é dado por uma criança normal (GAUDERER, 1992, p. 127).

A escola, e em especial, o professor pode assumir um papel importante na vida de alunos autistas se informados corretamente. O currículo das escolas deve ser adaptado às necessidades das crianças e não o contrário. E para isso, é preciso proporcionar oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes.

Diante do exposto, sabe-se que uma educação inclusiva é ponto crucial para que os alunos especiais se desenvolvam na sociedade. Porém, o que se observa no atual modelo de currículo para a formação dos professores que irão atuar nessas situações não é satisfatório para que estes sejam capazes de atuar com alunos que apresentam necessidades especiais em classe comum.

> O currículo pode ser identificado como um dos obstáculos à Inclusão. A diferenciação curricular que se procura na Inclusão é a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam

> os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogêneo (RODRIGUES, KREBS, FREITAS, 2005, p. 49).

É preciso estar aberto a novas metodologias, novos horizontes pedagógicos e curriculares, um mínimo aceitável de recursos e um povo forte vencido pela esperança. Podemos compreender desta forma que o uso de estratégias adequadas em um processo de ensino dinâmico e prazeroso provocará consequentemente, alterações na quantidade e qualidade destas conexões sinápticas, afetando assim o funcionamento cerebral de forma positiva e permanente com resultados extremamente satisfatórios (MIETTO, 2012).

Há uma série de regras e lembretes que facilitará o relacionamento entre o professor e a criança autista. Isto porque o maior desafio para o profissional é lembrar-se da teoria na hora em que os problemas estão ocorrendo. Fazer esta transposição do conhecimento teórico para a prática é muito difícil.

O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu potencial, de acordo com sua idade e de acordo com o seu interesse. Se a criança estiver executando uma atividade nova de maneira inadequada, é importante a intervenção rápida do professor, mesmo que para isso seja necessário segurar a mão da criança ou até mesmo dizer-lhe a resposta (PEETERS, 2000).

No caso de autista Mercadante (2006) diz que o que se sabe é que os cérebros de autistas são diferentes em três áreas principais: a amídala, ligada à emoção e ao comportamento social, o giro fusiforme e o sulco temporal superior. As duas últimas costumam ser ativadas quando se olha para a face de alguém ou se escuta uma voz humana. Os autistas, ao verem ou ouvirem alguém, ativam outra área, responsável pela identificação de objetos Hennemann (2013).

A democratização de ensino é a permanência do educando na escola e a consequente terminalidade escolar, onde o aluno que teve acesso à escola deve ter a possibilidade de permanecer nela até o nível da terminalidade

significativa, tanto do ponto de vista individual quanto social. A educação é por natureza o lugar da construção de uma arquitetura de valores de um projeto harmonizador de motivações e interesses individuais e coletivos.

Essa democratização implica em primeiro lugar ao acesso à educação escolar, significando na sociedade moderna e civilização urbana a garantia do atendimento às necessidades de escolarização de todo cidadão, pois desde os atos mais simples à participação dos bens culturais, da vida econômica à profissional há necessidade da escolarização.

Estudado pela psicologia, os motivos têm por finalidade determinar as causas de nossas ações. Ao olharmos para dentro de nós mesmos e para as pessoas ao nosso redor, perceberemos que somos um ser único e especial. No mundo, ninguém é igual a nós. Todos nós somos diferentes uns dos outros.

Assim, podemos dizer que a motivação pelo desejo de novas experiências, é o que leva os jovens e adolescentes a quebrar a rotina de suas

vidas, procurarem fazer novas aventuras e desafios e fugir da monotonia. Com isso garantimos, o professor deve aproveitar do aprendizado do aluno e não apenas acrescentar conteúdos. Sem motivação não há solução, se você conversar com dez experientes professores e perguntar o que fazem para despertar o interesse dos alunos, você vai se deparar com um rol de respostas diferentes.

Cada docente tem um jeito próprio de criar suspense, provocar, atiçar a curiosidade da turma para a proposta que vai apresentar. No entanto, alguns comportamentos são comuns a todos eles. Relacionam as propostas à vida real e sempre explicam o porquê da atividade com isso, o aluno passa a ver sentido no que está fazendo. É preciso seduzi-lo a se interessar por aquele conteúdo, e a única maneira disso ocorrer é por meio de muita, mas muita motivação acompanhada de uma postura rígida de ações por parte do professor.

CONCLUSÃO

Explicitamente as características principais do autismo, em seus aspectos clínico, psicológico e educacional, nos dão noções sobre o problema a ser enfrentado e trabalhado pelos professores. No que compete à sua atividade no âmbito escolar; promover o conhecimento de métodos de tratamento para autistas, e, obter dados a respeito da maneira como os professores têm reagido frente a esse alunado, observando seus conhecimentos práticos e teóricos em relação aos autistas em sala de aula.

Observa-se que na verdade, o trabalho educacional deve ser feito de maneira minuciosa por parte do professor, pois os autistas não aprendem se não estiverem submetidos a condições especiais:

Acredita-se ser importante haver uma educação que envolva o autista com seu contexto de vida, de acordo com suas particularidades, para que assim ele possa interagir de forma a se tornar “familiarizado” com aquela situação, ambiente, proporcionando o desenvolvimento real do autista e de suas ações.

Diante disso, a necessidade de planejamentos e estruturas adequadas se torna cada dia mais emergente, a fim de que, com isso, possa se proporcionar espaço aos autistas na sociedade e para que eles exerçam seus direitos como cidadãos.

Conclui-se haver uma grande dificuldade na educação dos autistas, porém essencial, que seria a de reduzir a rigidez de sua cognição e sua maneira de agir, diminuindo aqueles rituais próprios e gestos e ações esteriotipadas, a fim de que eles consigam desenvolver-se de maneira próxima às crianças normais.

É importante enfatizar que há uma forte necessidade de estudos mais aprofundados nesta área e de aprimoramento por parte dos profissionais em se tratar de necessidades especiais como o Autismo, de forma a se preocupar com a possível inclusão das crianças na escola e na sociedade.

REFERÊNCIAS

BOSA, C. **Autismo: atuais interpretações para antigas observações**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Necessidades Educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FELICIO V. C. **O autismo e o professor**: um saber que pode ajudar - trabalho de conclusão de curso. Bauru: Universidade Estadual Julio Mesquita; 2007. Disponível em: https://www.passeidireto.com/arquivo/2737806/o-autismo-e-o-professor---um-saber-que-pode-ajudar. Acesso em 08 abr. 2021.

FRANÇA, K. M, SILVA, A. C, MARCELINO, R. O. **Intersetorialidade**: uma experiência clínica no acompanhamento de uma criança autista na escola. Em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/7mJZxIvV5NWU8Um_2014-4-16-0-53-3.pdf. Acesso em 06 abr. 2021.

GAUDERER, E C. **Autismo e outros atrasos do desenvolvimento** – **Uma atualização para os que atuam na área:** do especialista aos pais. São Paulo: Sarvier, 1992.

HENNEMANN, A. L. **Autismo.** Jan./2013. Disponível em: http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2013/01/autismo.html. Acesso em 28 mar. 2021.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Memnon, 2007.

MEITTO, V. L. S. **Neurociência na educação**. Abril/2012. Disponível em: http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2012/04/o-que-e-neurociencias.html. Acesso em 07 abr. 2021.

OLIVEIRA, B. S. et. al. **A atuação do psicólogo com o transtorno do espectro autista**. Artigo – 2014. Disponível em: https://psicologado.com/atuacao/psicologia-clinica/a-atuacao-do-psicologo-com-o-transtorno-do-espectro-autista. Acesso em 08 abr. 2021.

PEETERS, T. **Autismo:** Entendimento Teórico e Intervenção Educacional. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2000.

RODRIGUES, D; KREBS, R; FREITAS, S. N. **Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

RONCON, P. **Abordagens familiares face ao autismo**. Ana. Psicológica [online]. 2003, v. 21, n.1, p. 53-57.

Revista SL Educacional, São Paulo, v. 23, n. 12, p. 1-1530, dez. 2020

A DISLEXIA AOS OLHOS DA LEGISLAÇÃO

Nady Nei Lima Fernandes Cardoso

É possível compreender que a dislexia é genética e hereditária, o que resulta em um distúrbio neurológico que afeta o desenvolvimento de aprendizagem do educando, que a dislexia não é considerada uma patologia e que existe tratamento para esse distúrbio, porém, para o seu tratamento ser realizado é necessário buscar apoio de uma equipe multidisciplinar, com um especialista na área.

Uma pessoa, com dislexia pode apresentar problemas emocionais, devido à falta de tratamento psicológico diante do acontecimento e para evitar que isso ocorra é necessário um diagnóstico, e um acompanhamento profissional. Além de fornecer orientações para os familiares e equipe escolar, para que não se estabeleçam divergências e sim, uma forma de compreender que a dislexia é uma

dificuldade e não impossibilidade do disléxico se desenvolver, se estabelecendo assim, quais as melhores formas de aprender.

Existem vários estudos referentes à dislexia e, portanto varias fontes de informações referentes à mesma, o que vem contribuindo para uma melhor compreensão da dislexia e sua divulgação o que facilita a inclusão e compreensão do estado do educando disléxico.

Fica claro o papel do professor e dos familiares diante da situação sendo ambos uns dos principais responsáveis pelo diagnostico do distúrbio, portanto a necessidade de conhecerem o tema e o que fazer.

Por outro lado encontra-se o Estado e sua legislação de suporte e inclusão social para portadores de necessidades especiais e com os direitos da criança e adolescente, apesar de que nem toda criança é um disléxico.

Apesar de haver varias leis de suporte e inclusão não existe nenhuma lei em vigor em todo território nacional em especifico voltado para

disléxico ou instituição de caráter publico com a finalidade de auxiliar o disléxico, mas , sim inciativas sociais para o amparo e suporte do mesmo. Porém atualmente existem projetos de leis para suporte aos disléxicos, ainda não aprovados, o que demonstra a preocupação do Estado com a inclusão e suporte ao disléxico.

É evidente hoje a falta de estrutura e equipe para realizar o trabalho adequado com o disléxico dentro da sala de aula e da carga de responsabilidade atribuída ao educador no processo de desenvolvimento do educando disléxico, compensado apenas pelo suporte fornecido por entidades sociais e vontade do educador de buscar fontes e soluções para auxiliar o desenvolvimento do educando.

Vamos verificar então aquilo que nos recomenda a atual legislação que trata o tema.

LEGISLAÇÃO DE APOIO PARA ATENDIMENTO AO DISLÉXICO

No Brasil toda a legislação existente em vigor em todo território nacional a nível educacional

não é específica para a dislexia ou dificuldades de aprendizagem, referindo-se apenas à inclusão escolar como um direito de qualquer cidadão.

Tem sido feito um esforço para criar leis específicas de acompanhamento e inclusão escolar dos disléxicos, bem como mecanismos de adaptação nas escolas, nomeadamente no vestibular e nos concursos públicos.

LDB 9.394/96

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua Proposta Pedagógica.

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento.

Art. 23 - A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 24 - V, a) avaliação contínua e cumulativa; prevalência dos aspectos qualitativos

sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA) Art. 53, incisos I, II e III

"a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes"

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado pelos seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores."

Deliberação CEE nº 11/96

Artigo 1º - "o resultado final da avaliação feita pela Escola, de acordo com seu regimento, deve refletir o desempenho global do aluno durante o período letivo, no conjunto dos componentes curriculares cursados, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados obtidos durante o período letivo sobre os

da prova final, caso esta seja exigida, considerando as características individuais do aluno e indicando sua possibilidade de prosseguimento nos estudos."

Indicação CEE nº 5/98, de 15/4/98 e D.O.E. em 23/9/98

(...) educação escolar consiste na formação integral e funcional dos educandos, ou seja, na aquisição de capacidades de todo tipo: cognitivas, motoras, afetivas, de autonomia, de equilíbrio pessoal, de inter-relação pessoal e de inserção social.

(...) os conteúdos escolares não podem se limitar aos conceitos e sim devem incluir procedimentos, habilidades, estratégias, valores, normas e atitudes. E tudo deve ser assimilado de tal maneira que possa ser utilizado para resolver problemas nos vários contextos.

(...) os alunos não aprendem da mesma maneira e nem no mesmo ritmo. O que eles podem aprender em uma determinada fase depende de seu nível de amadurecimento, de seus conhecimentos anteriores, de seu tipo de inteligência, mais verbal, mais lógica ou mais espacial. No cotidiano da sala de aula, convivem pelo menos três tipos de alunos que têm "aproveitamento insuficiente": os imaturos, que precisam de mais tempo para aprender; os que têm dificuldade específica em uma área do conhecimento; e os que, por razões diversas, não se aplicam, não estudam, embora tenham condições.

(...) recuperar significa voltar, tentar de novo, adquirir o que perdeu, e não pode ser entendido

como um processo unilateral. Se o aluno não aprendeu, o ensino não produziu seus efeitos, não havendo aqui qualquer utilidade em atribuir-se culpa ou responsabilidade a uma das partes envolvidas. Para recobrar algo perdido, é preciso sair à sua procura e o quanto antes melhor: inventar estratégias de busca, refletir sobre as causas, sobre o momento ou circunstâncias em que se deu a perda, pedir ajuda, usar uma lanterna para iluminar melhor. Se a busca se restringir a dar voltas no mesmo lugar, provavelmente não será bem sucedida.

(...) O compromisso da Escola não é somente com o ensino, mas principalmente com a aprendizagem. O trabalho só termina quando todos os recursos forem usados para que todos os alunos aprendam. A recuperação deve ser entendida como uma das partes de todo o processo ensino-aprendizagem de uma escola que respeite a diversidade de características e de necessidades de todos os alunos.

(...) Dentro de um projeto pedagógico consistente, a recuperação deve ser organizada para atender aos problemas específicos de aprendizagem que alguns alunos apresentam, e isso não ocorre em igual quantidade em todas as matérias nem em épocas pré-determinadas no ano letivo. A recuperação da aprendizagem precisa: - ser imediata, assim que for constatada a perda, e contínua; ser dirigida às dificuldades específicas do aluno; abranger não só os conceitos, mas também as habilidades, procedimentos e atitudes.

(...) A recuperação paralela deve ser preferencialmente feita pelo próprio professor que

viveu com o aluno aquele momento único de construção do conhecimento. Se bem planejada e baseada no conhecimento da dificuldade do aluno, é um recurso útil.”

Parecer CEE nº 451/98 - 30/7/98 e D.O.E. de 01/08/98, páginas 18 e 19, seção I

"a expressão '...rendimento escolar...' , que se encontra no inciso V do artigo 24 da Lei 9.394/96, se refere exclusivamente a aprendizagem cognitiva? Resposta: Não. A legislação sobre avaliação/verificação do rendimento escolar, sobretudo o referido artigo, não restringe a expressão "rendimento escolar" exclusivamente à aprendizagem cognitiva.

A lei 9.394/96(LDB), ao tratar da educação básica, situou-a no quadro de abertura que permitiu, aos que dela fossem cuidar, em seus diferentes níveis e modalidades, a pensasse como um todo e a explicitasse, nos limites do seu texto, em sua proposta pedagógica e em seu regimento. Na elaboração dessa proposta e desse regimento, consubstanciado certamente numa visão de homem, de sociedade e, por consequência, numa concepção de educação e de avaliação, cuidados especiais deverão ser tomados para que estejam contidos, nesses instrumentos, procedimentos referentes ao processo ensino-aprendizagem, e em particular ao de verificação do rendimento escolar.

O legislador deixou sob a responsabilidade da escola e de toda sua equipe a definição do projeto de educação, de metodologia e de avaliação a serem desenvolvidas. Abandonou detalhes para agarrar-se

ao amplo, ao abrangente. Aponta, por isso, para uma educação para o progresso, onde estudo e avaliação devem caminhar juntos, esta última como instrumento indispensável para permitir em que medida os objetivos pretendidos foram alcançados. Educação vista como um processo de permanente crescimento do educando, visando seu pleno desenvolvimento, onde conceitos, menções e notas devem ser vistos como mero registros, prontos a serem alterados com a mudança de situação. E, nessa busca do pleno desenvolvimento e do processo do educando, estão presentes outros objetivos que não só os de dimensão cognitiva mas os de natureza socioafetiva e psicomotora, que igualmente precisam ser trabalhados e avaliados. O cuidado deve estar é no uso que se pode fazer desta avaliação, não a dissociando da idéia do pleno desenvolvimento do indivíduo."

Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 - Plano Nacional de Educação, Capítulo 8 - Da Educação Especial 8.2 - Diretrizes

A educação especial se destina a pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como de altas habilidades, superdotação ou talentos.

(...) A integração dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar,

de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação.

Tal política abrange: o âmbito social, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; e o âmbito educacional, tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos.

O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.

(...) Requer-se um esforço determinado das autoridades educacionais para valorizar a permanência dos alunos nas classes regulares, eliminando a nociva prática de encaminhamento para classes especiais daqueles que apresentam dificuldades comuns de aprendizagem, problemas de dispersão de atenção ou de disciplina. A esses deve ser dado maior apoio pedagógico nas suas próprias classes, e não separá-los como se precisassem de atendimento especial.

Parecer CNE/CEB nº 17/2001 e Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001

"O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda há fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional."

Lei n.º 12.524/07,São Paulo

Dispõe sobre a criação do Programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação, onde seus artigos preveem:

Art. 1º - Fica o Poder Executivo obrigado a implantar o Programa Estadual para Identificação e

Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação, objetivando a detecção precoce e acompanhamento dos estudantes com o distúrbio.

Parágrafo único - A obrigatoriedade de que trata o "caput" refere-se à aplicação de exame nos educandos matriculados na 1ª (primeira) série do Ensino Fundamental, em alunos já matriculados na rede quando da publicação desta lei, e em alunos de qualquer série admitidos por transferência de outras escolas que não da rede pública estadual.

Art. 2º - O Programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação deverá abranger a capacitação permanente dos educadores para que tenham condições de identificar os sinais da dislexia e de outros distúrbios nos educandos.

Art. 3º - Caberá às Secretarias da Saúde e da Educação a formulação de diretrizes para viabilizar a plena execução do Programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação.

Art. 4º - O Programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação terá caráter preventivo e também proverá o tratamento do educando.

BIBLIOGRAFIA

AJURIAGUERRA, J. de e colaboradores. A dislexia em questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984

ALLIENDE G., Felipe A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento. Porto Alegre : Artes Médicas, 1987

BAUER, James J. Dislexia: ultrapassando as barreiras do preconceito. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997

BRASIL,CEE nº 5/98- 04/98

BRASIL,CEE nº 451/98 - 07/98

BRASIL,CNE/CEB nº 17/2001

BRASIL,Lei nº 10.172 - Plano Nacional de Educação, Capítulo 8 - Da Educação Especial, 2001.

BRASIL,Lei nº 8.069,Estatuto da Criança e Adolescente, 1990

BRASIL,Lei n.º 12.524/07,São Paulo

COLL, César PALACIOS, Jesus e MARCHESI, Álvaro. Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 vol. 3

CONDEMARIN, Mabel e BLOMQUIST, Marlys. Dislexia: manual de leitura corretiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

DELIBERAÇÃO CEE Nº 11/96 disponível em:http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/delcee11_96.html

FERNANDEZ, Alicia. A Inteligência Aprisionada – Abordagem Psicopedagógica Clínica e Sua Família . Porto Alegre: Artmed, 1991

FONSECA, Vitor da. Introdução às dificuldades de aprendizagem . 2ª ed, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995

HOUT, Anne Van e ESTIENNE, Françoise. Dislexias: descrição, avaliação, explicação , tratamento. 2ª ed, Porto Alegre: Artmed, 2001.

IANHEZ, Maria Eugênia e NICO, Maria Ângela. Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares. São Paulo: Elsevier, 2002

JOSÉ, Elisabete Da Assunção e COELHO, Maria Teresa. Problemas de aprendizagem . 10º ed, São Paulo: Editora Ática, 1999.

LEONG, Che Kang. Annals of Dyslexia. The International Dyslexia Association, 2003

LIMA, Elvira Souza. Quando a criança não aprende a ler e a escrever. São Paulo: Editora Sobradinho, 2002

PAÍN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985

PENNINGTON, Bruce F. Diagnóstico de distúrbios de aprendizagem: um referencial neuropsicológico. São Paulo: Pioneira, 1997

PINTO, Maria Alice Leite (org) Psicopedagogia diversas faces, múltiplos olhares. São Paulo: Olho d Água, 2003

REUTERS, Publico.PT - Ciências 26-08-2003

ROTTA, Newra Tellecha…[et al.] Transtornos da Aprendizagem: Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed,2006

SELIKOWITZ, Mark. Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro: Editora RevinteR, 2001

SMITH, Corinne e STRICK, Lisa. Dificuldades de aprendizagem de A a Z. Porto Alegre: Artmed, 2001

VALLET, Robert E. Dislexia: uma abordagem neuropsicológica para a educação de crianças com graves desordens de leitura São Paulo : Manole, 1989

Associação Brasileira de Dislexia (ABD) www.dislexia.org.br

http://www.medsys.com.br/ultimas_not/noticias.php?cd_noticia=577

O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Giane Borges Firmiano

O lúdico sempre esteve presente na história da humanidade como instrumento de constituição do caráter do indivíduo mesmo quando tinha uma aparência de recreação, poderia assumir novos contornos, tornando-se expressão da liberdade do homem em desfrutar de seu tempo para a vivência plena de suas potencialidades criativas.

Nessa perspectiva, o ensinar a partir de atividades lúdicas constitui-se como instrumento capaz de proporcionar à criança diferentes formas de estabelecer relações cognitivas às experiências vivenciadas, bem como relacioná-las às demais produções culturais e simbólicas das quais ela irá participar em seu contexto social.

O lúdico oportuniza a relação da criança com o mundo externo, auxiliando na formação de conceitos estabelecendo estimativas compatíveis com o crescimento físico, social, afetivo e da aprendizagem.

O brinquedo traduz o real para a realidade infantil, suavizando o impacto provocado pelo tamanho e pela força dos adultos, que acaba diminuindo o sentimento de impotência da criança.

Na opinião de RCNEI, brincar é uma das atividades para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação.

> Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória e a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e a experimentação de regras sociais (1998, p.22).
>
> Compreendida dessa forma, a manipulação dos jogos e das brincadeiras passa a ser caracterizada como uma excelente ferramenta a ser utilizada no processo de ensino aprendizagem nas instituições de ensino, bem como a constituir elemento de discussão e debate entre os diferentes autores que investigam e analisam sua

utilização enquanto ferramenta didático-pedagógica.

Segundo Almeida,

> A educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante. Seus objetivos, além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural e psicológico, enfatizam a liberação das relações passivas técnicas, para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo o ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador da sociedade (1990 p.31-32).

Na perspectiva do autor, a educação lúdica consiste em um instrumento de libertação capaz de produzir ações pedagógicas intencionais sem deixar de compor seu caráter prazeroso e estimulante. Assim, fica evidente a importância

de trabalhar o lúdico na sala de aula tendo em vista as possibilidades que essa metodologia oferece para o desenvolvimento cognitivo, reflexivo e motor da criança.

A ludicidade, é tão importante para a saúde mental do ser humano, é um espaço que precisa ser percebido por pais e educadores, pois é um espaço de expressão genuína do ser, sendo o direito de toda criança.

O lúdico é um fator indispensável para a saúde física, emocional e mental da criança que tem por finalidade contribuir para que no futuro ela tenha um equilíbrio, que a auxilie nas escolhas que terá que fazer facilitando suas decisões.

Artigo V. JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO APRENDIZADO DA CRIANÇA

Jogos, brinquedos e brincadeiras são muito importantes para a criança, que constrói, experimenta, aprende e demonstra toda a sua criatividade através deles.

As atividades lúdicas são extremamente importantes no aprendizado das crianças, pois são atividades que

reúnem, interessam e exigem concentração das crianças. A partir de jogos, brinquedos e brincadeiras, a criança consegue criar, imaginar, fazer de conta, experimentar, medir, enfim, aprender.

Através de brinquedos, jogos e brincadeiras, a criança tem a oportunidade de se desenvolver, pois além de ter a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia estimuladas, ainda desenvolve a linguagem, a concentração e a atenção.

O brincar contribui para que a criança se torne um adulto eficiente e equilibrado. Além disso, as crianças aprendem muito mais se o conteúdo for apresentado em forma de jogos ou brincadeiras.

Piaget (apud WAJSKOP, 1995, p. 63) nos diz que: “Os jogos fazem parte do ato de educar, num compromisso consciente, intencional e modificador da sociedade; educar ludicamente não é jogar lições empacotadas para o educando consumir passivamente; antes disso é um ato consciente e planejado, é tornar o indivíduo consciente, engajado e feliz no mundo”.

Por meio das atividades lúdicas, o professor estimula a imaginação das crianças, fazendo com que ideias e questionamentos sejam despertados. É preciso que o professor fique muito atento para que nenhuma criança seja autoritária com as outras, e que todas tenham as mesmas oportunidades na brincadeira. O professor deve estar atento também com a competição nos jogos, e deve intervir quando necessário, para que as crianças saibam que os jogos são coletivos e democráticos, e dão condições de vencer a todos os jogadores.

É muito importante lembrar que as crianças têm todo o seu aprendizado baseado em imitações. Por isso, se quisermos que nossas crianças aprendam a tolerância, o respeito pelo próximo, a justiça, a paz, a solidariedade, a aceitação e o reconhecimento do valor das diferenças, é necessário darmos o exemplo, sendo um modelo vivo do que queremos ensiná-los.

Através dos jogos e brincadeiras a criança desenvolve a personalidade, processa informações, trabalha o desenvolvimento cognitivo e motor e organiza suas emoções, entre outros benefícios que irão contribuir para seu desenvolvimento.

> Hoje, a imagem de infância é enriquecida, também, com o auxílio de concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem o papel do brinquedo, da

> brincadeira, como fator que contribui para o desenvolvimento e para a construção do conhecimento infantil (KISHIMOTO, 2017, p. 111).

Alguns professores entendem que no momento em que as crianças estão brincando elas estão aprendendo a lidar com suas limitações e a respeitar o outro.

Brincando a criança pode despertar seus pensamentos para resolução de problemas que lhe são importantes, e o modo como ela brinca revela o seu mundo interior, proporcionando-lhe que aprenda fazendo e realizando.

A brincadeira não aparece em si, mas serve para revelar mecanismos cognitivos da criança. É uma forma de expressão da conduta que não parte de um conceito específico, mas empresta características metafóricas como espontâneo, prazeroso, provenientes do Romantismo e da Biologia. (KISHIMOTO; 2017, p. 122).

A influência do brincar no desenvolvimento da criança é indispensável para a

formação do caráter e da particularidade, da pessoa, ele vai incorporar valores.

Dessa forma, o professor sempre deve planejar as situações de suas atividades lúdicas, sempre proporcionando tempo para essas brincadeiras, oferecendo deste modo um brincar de qualidade.

Vale ressaltar que a escola precisa atingir seus objetivos de desenvolver ações voltadas para suprir as reais necessidades das crianças que envolva o cuidar, o brincar e o educar, pois a criança aprende brincando e interagindo com o adulto. Esse tripé da educação é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que através da interação com outras crianças e a mediação do educador a criança se sinta protegida e adaptada ao ambiente. (LACERDA, p.15).

Talvez nem todos os professores tenham notado ainda como é importante o brincar para o

desenvolvimento físico e psíquico do seu aluno. Nos jogos e brincadeiras o aluno age como se fosse a realidade delas, e isto, contribui de forma especial para o seu desenvolvimento.

A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida que a criança pode transformar pode transformar e produzir novos significados.

O MOTIVO PARA AS CRIANÇAS BRINCAREM

O brincar é muito importante para o desenvolvimento infantil, as crianças brincam não só por prazer, ou por que gostam, mas também para externalizar o que estão sentindo, seus conflitos e angústias.

Como afirma Winnicott:

> Conquanto seja fácil perceber que as crianças brincam por prazer, é muito mais difícil para as pessoas verem que as crianças brincam para dominar angústias, controlar idéias ou impulsos que conduzem à angústia se não forem dominadas.(WINNICOTT, 1982, p.162)

O brincar para Winnicott vai além de externalizar o que está sentindo, ele afirma que no brincar a criança adquire experiência. O autor explica que os adultos se desenvolvem com as experiências de vida, e o desenvolvimento infantil vem com influências do brincar.

Segundo o autor: A criança adquire experiência brincando, brincar é uma parcela importante da vida. As experiências tanto externas como internas podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra se principalmente na brincadeira e na fantasia.

Tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através de suas experiências de vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. (WINNICOTT, 1982, p. 163) Considerando que o brincar permite externalizar os sentimentos e também contribui para a aquisição de experiência, tal prática desperta na criança sua capacidade criadora, ajuda nas suas relações emocionais, que lhe auxiliará no desenvolvimento de contatos sociais, e também ajuda nas funções corporais.

Winnicott afirma que não podemos interromper a brincadeira da criança, pois ela ajuda a criança a lidar com angústia ou ansiedade: Contudo, o resultado prático é importante, dado que, enquanto as crianças brincam por prazer, pode-se-lhes pedir que parem de brincar, ao passo que a brincadeira lida com esses sentimentos de angústia ou de ansiedade, não podendo desviar dela as crianças sem lhes causarmos aflição, angústia real ou novas defesas contra a mesma (tais como masturbação ou a divagação). (WINNICOTT, 1982, p. 162 -163).

brincar, com isso desenvolvem o raciocínio. Vygotsky (1998) afirma que “ o jogo infantil transforma a criança, graças à imaginação, os objetivos produzid O autor também diz que os adultos contribuem para o reconhecimento da brincadeira na vida da criança, o adulto tem o papel primordial para o ensino das brincadeiras tradicionais, mas não deve impedir ou mudar a iniciativa da criança, devendo deixá-la livre para lidar com seus conflitos e para despertar sua capacidade criadora.

O brincar está relacionado a aspectos fundamentais do desenvolvimento
emocional, como obtenção de prazer, elaboração de conflitos e angústias e expansão do eu e da capacidade criadora da criança.

O desenvolvimento emocional saudável é acompanhado por determinados brinquedos e brincadeiras que são típicos do momento do desenvolvimento por que passa a criança, bem como das situações emocionais que precisa enfrentar. Nesse sentido, são extremamente significativos para o mundo mental da criança e desempenham um papel fundamental de acompanhar e também de propiciar esse desenvolvimento emocional.

É brincando que as crianças se reequilibram, as emoções são recicladas, e também a necessidade de conhecer e reinventar. E com tudo isso também desenvolve a atenção, concentração e muitas outras habilidades.

A BRINCADEIRA E O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

A brincadeira interfere no aprendizado da criança, de forma criativa, o aluno é estimulado ao movimento, a comunicação e a socialização entre os colegas. O ato de brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento e as atividades que elas fazem enquanto brincam, ajudam na construção do conhecimento que proporciona o melhor aprendizado, porque são atividades que os alunos gostam de fazer.

Se for uma brincadeira em conjunto, as mesmas estão trabalhando com a colaboração, a paciência e o respeito, as crianças utilizam o lúdico para os socialmente. Assim, seu uso é favorecido pelo contexto lúdico, oferecendo à criança a oportunidade de utilizar a criatividade, o domínio de si, à formação da personalidade e o imprevisível".

A brincadeira instiga a criança a exploração, esse brincar faz com que haja situações de aprendizagem que geram autonomia, fazendo com que a criança sinta-se capaz de fazer o que for preciso. Zanluchi (2005, p.89) reafirma que "quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai

tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas".

O ato de brincar pode acontecer com qualquer pessoa que esteja envolta da criança e em determinados momentos do cotidiano.

> Zanluchi (2005, p.91) afirma que "A criança brinca daquilo que vive; extrai sua imaginação lúdica de seu dia-a-dia". Portanto, se extrairmos o brincar da criança, futuramente a mesma terá dificuldades, em algo que possa ter aprendido enquanto brincava. A criança é um ser de autonomia, e com a brincadeira ela se constrói como ser humano e assume responsabilidades, mas que são próprias para a sua faixa etária.

Zanluchi (2005) reafirma que "quando brinca, a criança prepara-se para a vida, pois é através de sua atividade lúdica que ela vai tendo contato com o mundo físico e social, bem como vai compreendendo como são e como funcionam as coisas."

Assim, destacamos que quando a criança brinca, parece mais madura, pois entra, mesmo que de forma simbólica, no mundo adulto que cada vez se abre para que ela lide com as diversas situações.

O brincar busca o desenvolvimento integral da criança, sobretudo que ela seja capaz de socializar-se e integrar-se à sociedade, sempre na busca de novas relações, construindo o conceito de respeito ao próximo.

AS CONTRIBUIÇÕES DO BRINCAR PARA O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Durante o desenvolvimento intelectual e social a criança passa por várias etapas, e como podemos perceber o brincar é uma delas, através do brincar a criança amadurece suas idéias e consegue perceber o mundo no qual está inserida, construindo assim sua própria personalidade sem a intervenção de um adulto. "Brincar é muito importante, pois enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos necessários ao seu crescimento" (BETTELHEIM, apud MALUF, 2003, p.19).

Piaget analisou e estabeleceu relações entre o jogo e o desenvolvimento intelectual. Segundo Piaget (1975), a prática lúdica valoriza o desenvolvimento infantil, pois as atividades lúdicas proporcionam o imaginário, a aquisição de regras e a apropriação do conhecimento.

"Para o autor, ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos" (KISHIMOTO,2008, p.32). Segundo os estudos de Piaget, existem três tipos de estruturas que caracterizam o jogo infantil e fundamenta a classificação por ele proposta:

Jogos de exercício: são as atividades lúdicas para crianças de 0 anos até o aparecimento da linguagem, ou seja, no período sensório-motor.

São atividades (jogos sonoros, visuais, olfativos, gustativos, motores e de manipulação) caracterizam-se pela repetição de gestos e de movimentos simples e têm valor exploratório.

Jogos simbólicos: São jogos de ficção e imitação, que compreende a idade dos 2 aos 7 anos aproximadamente.

Por meio de atividades do faz-de-conta, a criança realiza sonhos e fantasias, revela conflitos interiores, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações. Destacam-se os jogos de papéis, faz-de-conta e representação.

Jogos de regras: são desempenhados por crianças a partir dos 7 anos de idade. A regra é o elemento básico deste tipo de jogo.

Há dois tipos de regras nesse jogo: contratual e momentânea, propostas pelas próprias crianças que surgem da organização coletiva das atividades lúdicas e são indispensáveis para o desenvolvimento moral, cognitivo, social, político e emocional.

Para Piaget, o jogo apresenta contribuições para o desenvolvimento cognitivo, oferecendo o acesso a mais informações e tornando mais rico o conteúdo.

O jogo infantil propicia o exercício do intelecto, utilizando a análise, a observação, a atenção, a

imaginação, o vocabulário, a linguagem e outras dimensões próprias do ser humano.

Piaget demonstrou que as atividades lúdicas conscientizam, sensibilizam e socializam, destacando a importância de aplicá-las nas diferentes fases da aprendizagem escolar.

Na perspectiva de Vygotsky, o brinquedo tem intrínseca relação com o desenvolvimento infantil, especialmente na idade pré-escolar. Embora os autores não o considerem como o único aspecto predominante na infância, é o brinquedo que proporciona o maior avanço na capacidade cognitiva da criança.

É por meio do brinquedo que a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, se relaciona e se integra culturalmente.

Vygotsky (1994) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

Para Vygotsky (1998) o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades caracteristicamente humanas, que são mediadas por ferramentas técnicas e semióticas.

Nesta perspectiva, a brincadeira infantil assume uma posição privilegiada para a análise do processo de constituição do sujeito, rompendo com a visão tradicional de que ela é uma atividade natural de satisfação de instintos infantis. Ainda, o autor refere-se à brincadeira como uma maneira de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos.

A capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos surge nas crianças através do brincar. A criança por intermédio da brincadeira, das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes situações vividas pelo ser humano, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes.

O papel do adulto precisa ser o de oferecer e incentivar a criança a brincar, dando a mesma as

condições necessárias para expressarem suas criações, emoções, medos e alegrias.

Algumas escolas já dão este incentivo à criança oferecendo métodos didáticos diferentes, incluindo o brincar como um método de ensino aprendizagem que dá a criança o livre arbítrio de querer aprender, além de ser uma forma prazerosa de aprender também é uma forma prazerosa de ensinar, usando o brincar em sala de aula o professor pode perceber na criança uma vontade maior de querer aprender e de se relacionar. Brincando a criança se torna um ser capaz.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL RCNEI

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca.

Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características.

Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc.

A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes se encontram, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (Brasília: MEC/SEF, 1998 – p. 27/28).

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. In:anais do I seminário nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais, 2010, Belo Horizonte.

UCHOA, M. **A história da criança - da idade média aos tempos modernos: o surgimento do sentimento da infância**. 10 dez. 2006. Disponível em: . Acesso em: 7 maio 2016.

CALDEIRA, L. B. **"O conceito de infância no decorrer da história." Dia a Dia Educação. 2010**. Disponível em: http://www. diaadiaeducacao. pr. gov. br/diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/Pedagogia/o_conceito_de_infanc ia_no_decorrer_da_historia. Acesso: 01/05/2016.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1990.

BRASIL. RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – Brasil, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular

Nacional para a Educação Infantil: documento introdutório.Brasília, 1998. ____.

ARIÈS, P**. História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Plano Nacional de Educação. Disponível em: . Acesso em: 18 de setembro de 2017.

BRASIL. Lei n.9394, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Editora do Brasil. BRASIL.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1995.

LACERDA, José Heison Valdevino. **Ludicidade: jogos e brincadeiras na educação infantil.**

ZANLUCHI, Fernando Barroco**. O brincar e o criar: as relações entre atividade lúdica, desenvolvimento da criatividade e Educação**. Londrina: O autor, 2005.

PIAGET. Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1998.

VYGOTSKY, Lev Samenovitch**. A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Elaine Santos Nascimento Leite

Introdução

A alfabetização é um processo de imensurável valor sociocultural pelo qual o indivíduo passa a envolver-se nas práticas sociais da leitura, da escrita e do domínio da língua materna. Aprender a ler e a escrever amplia os horizontes do conhecimento e da visão psicológica, transformando o indivíduo a um outro estado ou condição sob os vários aspectos social, cultural, cognitivo e linguístico além de outros.

A princípio, o processo de “alfabetização” tem sido algo apreciatório, por saber que ele é a base que garantirá o bom andamento do desenvolvimento educacional, mas tem sido também, objeto de análise, onde há a busca constante da explicação dos problemas que vem afetando a sua extensibilidade. É um processo contínuo que vai além do alfabeto e que não se limitará apenas na

aprendizagem da leitura e da escrita. A sua complexibilidade é resquício da presença de resistentes práticas pedagógicas tradicionais que tem como base o uso metodológico de cartilhas e do bê a bá.

Torna-se necessário, portanto, que essas barreiras obstruidoras do desenvolvimento da alfabetização, sejam rompidas, com a inserção de novas práticas docentes e praticidade da leitura, da escrita e da oralidade. É importante que se disponibilize todo um repertório de textos e sugestões de atividades envolvendo essas práticas.

Contudo, alfabetizar o indivíduo é, ao mesmo tempo, oferecer-lhe todas as condições necessárias à continuidade dos estudos sem riscos de tropeços, mas garantindo um prosseguimento bem-sucedido. Fornecer subsídio para uma boa alfabetização é também estar fortalecendo a base de uma construção educacional que crescerá, ilimitadamente, ao longo da vida.

A preocupação com a alfabetização, aqui no Brasil, pelas autoridades e pela sociedade, existe desde que éramos Colônia de Portugal e, a proporção em que o analfabetismo vai superando, as pessoas vão se conscientizando da importância da escolarização e

procuram centralizarem-se na escrita, na leitura e em estudos cada vez mais aprofundados, justamente por acreditarem que saber ler e escrever não seria o suficiente para a incorporação às suas práticas sociais. Não basta estar alfabetizado para fazer parte da sociedade, é preciso que além de saber ler e escrever saiba usar esses conhecimentos socialmente. O letramento é a extensão da alfabetização, porque não dizer da didática.

Alfabetização e Letramento

Ao longo dos anos vem-se enfrentando o grave problema do analfabetismo no Brasil. Os investimentos na educação básica, mais precisamente nos anos iniciais do ensino fundamental tem sido fato, mas talvez pela falta de conhecimento, cultura ou conscientização, parte da sociedade não tem levado a sério a importância da formação científica que deve começar pela alfabetização.

Dizer que alguém aprendeu a ler e a escrever, não quer dizer que este tenha consolidado a alfabetização, mas que tenha adquirido a competência para além destas, envolvendo em suas práticas sociais, a leitura em fontes distintas e a escrita de textos que lhe forem pertinentes, ou

seja, tornar-se uma pessoa envolvida nas práticas aprendidas. Alfabetizar e letrar são duas coisas indissociáveis, mas que fazem parte do processo educacional.

Leitura e escrita são um conjunto de habilidades adquiridas ao longo do processo de alfabetização e que importam na necessidade cotidiana do indivíduo. A todo momento nos deparamos com a necessidade de ler algo, seja um cartaz, um letreiro ou uma placa, inclusive com as suas respectivas interpretações e, na maioria das vezes, o registro do que foi lido para não correr o risco de esquecer.

O fenômeno alfabetização é questão cultural, sobretudo de um povo que a valoriza e a tem como prioridade a educação para os seus filhos. A expectativa de uma sociedade que colabora com uma alfabetização qualitativa, tende a consumar os seus objetivos futuros. Até os anos 40 o censo definia como analfabeto o indivíduo que, simplesmente, não sabia assinar o próprio nome e alfabetizado o inverso.

Atualmente, o Brasil considera como alfabetizado o indivíduo que tenha concluído o 5º ano do ensino fundamental, pois este tem apropriação da leitura e da

escrita e de seus usos sociais, ou seja, escreve para outros e lê o que os outros escrevem. De modo que a estatística do analfabetismo no Brasil fica considerada alta, tendo em vista, o cálculo com base nesse critério.

Pressupõe-se que o fracasso escolar na alfabetização se deva, dentre outras coisas, a falta de professores qualificados, de recursos que deem suporte pedagógico e pela falta de um conjunto de esforços pedagógicos.

Admite-se que haja a hibridação entre alfabetizar e letrar. O domínio das ferramentas cultas vai depender de uma alfabetização que propicie o interesse e a óbvia necessidade do conhecimento e, para isso, cabe a escola constituir um ambiente que ofereça todas as condições necessárias para que os alfabetizandos sintam-se motivados e conscientes da imensurável importância do processo educativo em suas vidas. Aprender a ler e a escrever é, ao mesmo tempo, desmascarar-se de certas alienações e tornar-se plenamente emancipado a uma visão social.

Contudo, a alfabetização só terá sentido se for associada ao letramento, ou seja, aprender a fazer e fazer

o que aprendeu, pois a sua dissociação seria o desmoronamento de um árduo e importante processo social. Enquanto a alfabetização é o aprendizado do processo da leitura e da escrita, o letramento é a prática cotidiana desse mesmo processo. Uma vez alfabetizado, o indivíduo deve ter adquirido a capacidade de entender o que leu ou escreveu além de concordar ou discordar com certas fontes com que se depara no dia a dia. Por ser o processo da etapa inicial do ensino, a alfabetização requer um trabalho habilidoso e efetivo dos seus profissionais, devendo esses, passarem por aperfeiçoamentos específicos e constantes para a obtenção de melhores resultados.

> (… alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita. (…) Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento. (SOARES, 2003, p. 91)

O Brasil já avançou, consideravelmente, na primeira etapa da educação básica, porém não foi o suficiente para mostrar progressos visíveis ao pleno domínio de habilidades para inserção na estatística de uma sociedade letrada. Isso porque grande parte dos educandos podem até aprender a ler e a escrever, mas não conseguem usar tais ferramentas no seu dia a dia.

O povo brasileiro não adotou ainda a cultura da leitura e da escrita como necessidades indispensáveis a uma sociedade ativa, dando espaço ao comodismo e, consequentemente, a um conhecimento limitado, restrito e isento de inovações.

Segundo Magda soares, alfabetização é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, é o processo pelo qual a pessoa adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, domínio de técnicas para exercer a arte e a ciência da escrita, e também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e interpretação e uso da linguagem de uma maneira geral.

> O surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo de *alfabetismo*),

> nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra (SOARES, 2011, p. 29,).

Na verdade, estar alfabetizado é poder ir além do código escrito, é apropriar-se da função social constituinte dos atos de ler e escrever, é fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano, ser capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, estar apto a escrever com total compreensão, ou seja, saber o que está lendo e escrevendo sem somente juntar as silabas; é poder no mundo da cultura conseguir acessar informações, e delas se utilizar com senso crítico.

O conceito de alfabetização para Paulo Freire tem um significado mais abrangente na medida em que vai além do domínio do código escrito. Ele tinha uma visão mais ampla desse conceito, enquanto prática discursiva que possibilita uma leitura crítica da realidade. Ele defendia a ideia de que o ser humano aprende a ler o mundo bem antes de aprender a ler e escrever; defendia que a leitura do mundo precede a leitura da palavra fundamentando-se

na antropologia: o ser humano, muito antes de inventar códigos linguísticos, já lia o seu mundo.

Enfim, ser alfabetizado não é só ser capaz de juntar letras para formar sílabas, juntar sílabas para formar palavras, e palavras para formar frases, e frases para formar textos; e sim saber o que está lendo e escrevendo, ter noção de concordância, saber se o que está escrevendo tem coerência. Dizer que um sujeito é alfabetizado não é tão simples como parece.

> "Progredir alfabetização adentro não é uma jornada tranquila. Encontram-se muitos altos e baixos nesse caminho, cujos significados precisam ser compreendidos. Como qualquer outro conhecimento no domínio cognitivo, é uma aventura excitante, repleta de incertezas, com muitos momentos críticos, nos quais é difícil manter ansiedade sob controle." (FERREIRO, 2001)

Na maioria das vezes as crianças são alfabetizadas na escola, mas a escola vai além do alfabetizar. A escola tem como objetivo formar pessoas leitoras competentes e dar sentido ao ato de ler e escrever; formar sujeitos amantes dos livros; cidadãos alfabetizados e letrados.

A alfabetização é um processo que não termina, pois no decorrer de nossas vidas estaremos sempre em constante aprendizagem, seja na questão intelectual, na escrita ou na fala, estar aprendendo é estar se alfabetizando.

> Tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. (SOARES, 2012 pg 15)

Alfabetizar não é apenas ensinar códigos de língua escrita. Não deve de maneira alguma ser um processo mecânico. Atualmente não basta apenas saber ler e escrever, mas que se saiba fazer uso da leitura e da escrita.

> Pode se concluir da discussão processo de alfabetização a respeito do conceito de alfabetização, que essa não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o

> que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam porque o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área do conhecimento a que pertencem. (SOARES, 2012 pg.18)

Letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa “literacy” que pode ser traduzida como a condição de ser letrado. Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, até porque alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; letrado é aquele que sabe ler e escrever, interpretar, mas que responde adequadamente às demandas da sociedade voltada ao uso adequado da leitura e da escrita. Alfabetizar letrando é ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, assim o educando deve ser não apenas alfabetizado, mas também letrado. A linguagem é um fenômeno social, estruturada de forma ativa e grupal do ponto de vista cultural e social de cada

um. A palavra letramento é utilizada no processo de inserção numa cultura letrada.

Alguns estudos sobre alfabetização e letramento vêm contribuindo para a reflexão sobre novas possibilidades de ação pedagógica com a linguagem verbal, na perspectiva de repensarem-se metodologias de trabalho que favoreçam a construção crítica e a formação de sujeitos letrados.

O letramento surge sempre envolvido no conceito de alfabetização, o que tem levado, a uma interpretação errônea desses dois procedimentos, sendo que o conceito de letramento prevalece sobre o de alfabetização, porém não se podem separar os dois processos, pois a princípio o estudo do aluno no universo da língua escrita se dá justamente por meio desses dois processos: a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades da leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento.

Na escola a criança deve interagir de maneira firme e constante com o caráter social da escrita e ler e escrever textos significativos e que as levem a buscar mais. Devem ouvir histórias que gostam para estimular a sua capacidade

de interpretar e a sua imaginação. A alfabetização se ocupa da aquisição da escrita pelo indivíduo, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

> A criança deve ver a escrita como momento natural de seu desenvolvimento e não como treinamento imposto de fora para dentro: "o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras" (VYGOTSKY,2007)

A alfabetização deve seguir lado a lado com o letramento. Apesar de serem dois processos de significados diferentes, deve ter como início da aprendizagem a escrita, como desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes de caráter prático em relação ao aprendizado; entendendo que a alfabetização e letramento, devem ter tratamento metodológico diferentes, e com isso alcançar o sucesso no ensino aprendizagem da língua escrita, falada e contextualizada .

Letramento é informar-se através da leitura, não apenas do que está escrito, mas quando por exemplo

identifica uma placa de “pare”, ou um sinal de “proibido fumar”, ou um sinal indicando “silêncio”, mesmo não sendo alfabetizada, entende-se como letramento. Estar letrado é buscar notícias e lazer nos jornais, é interagir selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com as histórias em quadrinhos, caça palavras, seguindo receitas de bolo, a lista de compras, entre outros.

Ser letrado é ler histórias com o livro nas mãos, é emocionar-se com as histórias lidas, é fazer dos personagens os melhores amigos. Letramento é descobrir o mundo através da leitura e da escrita, é ler e compreender, não apenas decodificar textos; é estar vivendo no mundo do conhecimento constante, estar dentro da história quando você lê um texto, um conto, é conseguir capturar a sua essência, aí você passa a fazer parte dela e isso é mágico!

Segundo FREIRE:

> “A narração, de que o educador é sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem enchidos pelo educador.” (FREIRE, 1987.Pág.57)

O processo de letramento está associado ao papel que a linguagem escrita exerce na sociedade. Assim, o processo de letramento não se dá somente na escola. Os espaços que frequentamos, os objetos e livros a que temos acesso, as pessoas com as quais convivemos também são agências e agentes de letramento. Tudo que nos rodeia e nos passa informações, de uma maneira ou de outra é um veículo de letramento.

Referências

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. ***Parâmetros Curriculares Nacionais:*** **Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos, **Alfabetizando sem o bá- bé-bi-bo-bu**/ Luiz Carlos Cagliari-2.ed- São Paulo :Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e ação na sala de aula)

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na Educação Infantil**: Diálogo

com os elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007

FERREIRO Emília. **Alfabetização em Processo**. Tradução de Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2001,136 p

FREIRE, Paulo. ***Pedagogia do Oprimido**,* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científico** / Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos.-7. Ed. -São Paulo - Atlas, 2012.

MORATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo/1876-1994, São Paulo: Editora UNESP, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. 128 páginas

SOARES, Magda Becker, (1998) **Letramento**: **um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica/_____, (2003). **Alfabetização**: ressignificação do conceito. Alfabetização e Cidadania, nº 16, (p. 9-17).

TRUJILLO, Afonso F. **Metodologia da Ciência**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.VYGOTSKY. L.S. Formação social da mente. Martins Fontes. São Paulo. 2007

O ESTUDO DA PSICOMOTRICIDADE E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Regiane Alice de Araujo Rocha

> No plano da consciência corporal, nessa idade a criança começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que estabelece e das brincadeiras que faz diante do espelho. Nessas situações, ela aprende a reconhecer as características físicas que integram a sua pessoa, o que é fundamental para a construção de sua identidade. (RCN, 1998, p.23)

Apesar de ser um estudo relativamente recente a psicomotricidade consegue afirmar-se e atender a várias necessidades educacionais. Primeiramente a pesquisa teórica fixou-se no desenvolvimento motor da criança estudando mais tarde a relação entre o atraso no desenvolvimento motor e o atraso intelectual de cada uma. Os estudos seguiram-se sobre o desenvolvimento da habilidade manual e as aptidões motoras em função da

idade pesquisando também as ligações com a lateralidade, a estruturação espacial e a orientação temporal.

As dificuldades escolares das crianças de inteligência comum também foram estudadas e isso fez com que fosse tomando consciência das relações existentes entre o gesto e a afetividade. Um exemplo é o seguinte caso onde uma criança segura que aprende e se desenvolve diferentemente de uma criança tímida. Ela passa a perceber quem seus membros não reagem da mesma forma e conscientiza se da lateralidade, esquerda e direita, bem como a dominação desta. A formação do eu da personalidade e da identidade infantil, isto é, o desenvolvimento do esquema corporal atrás do qual a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de expressar-se por meio deste corpo também são trabalhados através da psicomotricidade. Trata se de uma estruturação espacial que é a maneira como a criança se localiza no espaço que a circunda, por exemplo a noção de que está atrás de uma cadeira, em cima ou embaixo dela. Essa orientação temporal estuda como a criança e situa no tempo e forma como ela se expressa através do grafismo.

Na tentativa de atingir esses níveis de exercícios são necessários que a criança primeiramente passe por etapas iniciais chamadas motoras, sensório motoras e perceptomotoras. A maioria das crianças que passam por dificuldades escolares encontra os seus problemas no nível das bases. Os pré-requisitos ou elementos básicos, condições mínimas necessárias para uma boa aprendizagem constituem a estrutura da educação psicomotora.

Podemos compreender que a educação psicomotora busca a relevância da atividade motora ligada ao sentimento e sentido de realização dessas atividades. Uma boa compreensão de como os processos de aprendizagem ocorrem para a criança nos níveis motores e psíquicos auxiliam está compreensão e orientação educacional docente.

A IMPORTÂNCIA DO AUTOCONTROLE NAS HABILIDADES ESCOLARES

A criança precisa aprender a lidar com seus medos, insegurança e ansiedade de modo construtivo. Ela precisa aprender a dizer não com firmeza em situações que poderão prejudicá-las e isto com habilidade pensamento crítico para tomar a decisão correta por si própria em vez de deixar-se levar pela situação ou por um agente externo. Se a criança aprender a classificar seus sentimentos, a reagir ao estresse de forma não impulsiva ia se comunicar em ficar eficazmente de forma clara eu objetiva com os outros então terão uma chance maior de agir em situações sociais com ponderação, entendimento e responsabilidade.

Ao conhecer o funcionamento do corpo, as crianças poderão aprender também a cuidar de si de forma a evitar acidentes e manter a saúde: “Que cuidados ter para não se machucar durante uma brincadeira?”, “Por que é importante tomar água após um esforço físico prolongado?”. O trabalho com este bloco de conteúdo poderá ocorrer de forma concomitante ao trabalho com os conteúdos propostos no documento de Identidade e Autonomia, no capítulo que se refere à Saúde, promovendo

aprendizagens relacionadas aos cuidados com o corpo, à prevenção de acidentes, à saúde e ao bem-estar. (RCN, 1998, p.190)

Conhecer a si mesmo e desenvolver as habilidades de autocontrole e de interação social irá gerar na criança uma maior consciência de si e do mundo portanto, irá auxiliar na formação de sua identidade adulta mais responsável, solidária e consciente.

IMAGEM 1.

Fonte: RCN, 1998, p. 23

PERCEPÇÃO DE SI DO OUTRO ATRAVÉS DOS SENTIMENTOS

.

É importante para as crianças, assim como para os adultos, que tenham consciência de seus sentimentos. Mas se para o adulto já é uma tarefa difícil, para a criança reconhecer os próprios sentimentos e emoções pode ser ainda mais complexo sem a devida orientação.

> A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado. Mesmo entre adultos isso aparece freqüentemente em conversas, em que a expressão facial pode deixar transparecer sentimentos como desconfiança, medo ou ansiedade, indicando muitas vezes algo oposto ao que se está falando. Outro exemplo é como os gestos podem ser utilizados intensamente para pontuar a fala, por meio de movimentos das mãos e do corpo. (RCN,1998,p.19)

Quando alguém incomoda uma criança ela passa de um bom comportamento para um comportamento perturbador. Muitas vezes elas não conseguem demonstrar de forma consciente que estão aborrecidas, magoadas, perturbadas, irritadas, angustiadas ou furiosas. Essas crianças necessitam de ajuda para poder identificar esses sentimentos em situações que ocorreram na escola com os amigos ou no lar com a família. Alguns princípios que o educador poderá trabalhar na rotina sem ter que alterá-la demasiadamente e que poderão auxiliar no desenvolvimento e reconhecimento dessas emoções.

Artigo VI. REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BYINGTON, Carlos. **O desenvolvimento da personalidade, símbolos e arquétipos.** São Paulo: àtica, 1987.

CARVALHO, José Murilo, **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil.** 15ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

CASTELLS, Manuel**. O poder da identidade, volume II**. São Paulo. Paz e Terra, 1999.

CHAUÍ, Marilena, **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. 6ª reimpressão. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

DUARTE, N. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar.** Cad. CEDES (online), 1998.

DUARTE, N. **Conhecimento Tácito E Conhecimento Escolar Na Formação Do Professor,** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, 2003

ELIAS, MAURICE j; TOBIAS, Steven E; FRIEDLANDER, Brian S. **Pais e mães emocionalmente inteligentes**. Rio de Janeiro. Objetiva, 2001.

FORTUNA, T. R**. Brincar é aprender**. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (Orgs.). Jogos e ensino de História. 1. ed., 2. reimpr. Porto Alegre: Evangraf, 2013. v. 1, p. 63-98.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à pratica educativa.
São Paulo, 54º Ed. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª ed. 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**... Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed. 1987.

FREUD, S. **Esboço de *psicanálise***. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund ***Freud***, vol. XXIII. Rio de Janeiro: Imago,. 1996.

GADOTTI, M**. Boniteza de um sonho: ensinar – e aprender com sentido.** Rio Grande do Sul – Brasil, 2011.

JUNG, Carl G. **O eu e o inconsciente no processo dialético da individuação**. Petrópolis. Vozes, 1978.

MEUR, A. D. **Psicomotricidade: educação e reeducação, níveis maternal e infantil**. São Paulo. Manoele, 1989.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget** .Recife. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas.** São Paulo. Zattar. 1985.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1990.

PLATÃO. **A república.** Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. (Coleção Clássicos Garnier, 1. e 2. v.), 1965

SALLES, Heloísa Maria; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana A. L. Ensino da linguagem portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília. MEC. SEEESP, 2004.

SALVADOR, César C. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre. Artes médicas. 1994.

SAVIANI, D**. As teorias da Educação e o problema da marginalidade na América Latina.** Cad. Pesq. São Paulo (42): 8-18, 1982.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fones, 2007.

VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, **A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

PESQUISA QUALITATIVA QUANTO AO USO DE PAPER TOYS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM INDÍCIOS DA AH/AD

Emilio Rodrigues Pereira Junior[36]

Universo da pesquisa

O trabalho de pesquisa está pautado na abordagem qualitativa, essa sendo a mais adequada, pois a pesquisa qualitativa aproxima o pesquisador e o sujeito da pesquisa, o que é a imprescindível na relação professor-aluno, uma vez que as interações humanas envolvem o ensinar e o aprender, e o respeito ao outro.

Outro fator importante sobre a abordagem qualitativa é que envolve ação-reflexão-ação. A reflexão permite a retomada de decisões que possam surgir, contribuindo com as observações do pesquisador em relação à área investigada e o trabalho a ser desenvolvido com o aluno.

[36] Professor da Escola EMEF "Guimarães Rosa", SME, da Diretoria Regional de Educação de Itaquera.

Outra vertente é o Paper Toy. Artistas e designers criam seus personagens em planificações que podem ser impressas em papel, recortadas, montadas e coladas. Os modelos são disponibilizados via internet, o que amplia e democratiza o acesso aos Toys, já que qualquer pessoa com acesso à rede pode imprimir em sua casa e montar um personagem criado por um artista que mora em outra parte do mundo.

Na rede também são encontradas planificações brancas, nas quais se pode aproveitar a construção tridimensional e customizar o próprio Toy. Gustavo Santome, de Buenos Aires, Argentina, tem vasta criação em Paper Toys, todos disponíveis de forma gratuita pela internet para serem baixados. Seus Toys são de personagens de desenhos animados (Fig. 20), filmes, vídeo games, histórias em quadrinhos.

Participantes

Aluno do 5º ano, do ensino fundamental I com indícios da AH/AD, que apresenta evidencias de AH/SD do tipo produtivo-criativo. O aluno escolhido para o desenvolvimento da pesquisa não se enquadra no perfil de aluno “comum”, algumas vezes possui comportamento instável, vez por outra gosta de sair da sala (sem

autorização do professor) para ir ao laboratório de informática gravar vídeos para o seu canal no YouTube. Gosta muito da parte de software dos computadores, sabe usar programas e domina ferramentas avançadas de edição e criação de páginas da web.

Ao se conversar com ele, percebe-se que possui algum tipo de ansiedade, fala bem rápido e as mãos estão quase sempre tremulas, gosta muito de falar sobre jogos digitais, especialmente de um chamado Pokémon, de desenhar personagens de Mangá e montar Paper-Toys, além de vídeo games. A sua aula preferida é informática e a que menos gosta, de língua portuguesa. (apesar de possuir boas notas na disciplina), tem baixo rendimento na sala de aula comum justamente por não realizar as atividades propostas pela professora e nem as avaliações, além de não se empenhar nas aulas e de desobedecer algumas regras da escola, (possivelmente por não serem de seu interesse).

As seguintes características principais do tipo produtivo-criativo foram observadas no aluno: Gosta mais de experimentar do que ler sobre, muito questionador, cria perguntas aguçadas, irônicas e algumas vezes, depreciativas, tendência a dispersão, falta de rendimento e performance quando o assunto não lhe interessa, extremamente imaginativo, intuitivo e inventivo, realiza poucos registros, usa bastante o pensamento divergente, desvia o assunto

que não interessa através de teorias colaterais, fica sozinho algumas vezes, mas costuma interagir bem com o grupo de colegas.

Instrumentos

O instrumento se pesquisa que mais se adequa a proposta do trabalho a ser desenvolvido são os planejamentos de aula aplicados a partir das tabelas apresentadas na metodologia e o Roteiro de Observação em Sala de Aula, principalmente pelo trabalho se desenvolver através de um estudo de caso de abordagem qualitativa, em que serão observadas atividades didáticas diferenciadas na aprendizagem do aluno com AH/SD, o Roteiro de Observação em Sala de Aula permite investigar de forma experimental as aprendizagens que forem sendo adquiridas através da utilização de práticas didáticas diferenciadas em suas perspectivas e contextos próprios, para consequentemente descrever e analisar, a ocorrência de contribuições ou influências nas aprendizagens do sujeito da pesquisa.

Procedimentos para a coleta e seleção de dados

O local a ser realizada a observação é a Sala de Recursos, que possui, 02 mesas redondas com 4 cadeiras cada, 02 computadores com acesso à internet e vários brinquedos e instrumentos didático-pedagógicos. O espaço onde serão desenvolvidas as atividades também é extremamente importante. Um ambiente motivador pode fazer toda a diferença, como laboratórios, bibliotecas, e Salas de Recursos, ou seja, onde ele possa ser desafiado a buscar, a pesquisar e a aprender.

O Professor forneceu informações ao aluno para realizar o trabalho de pesquisa onde o participante da pesquisa deverá associar os personagens do jogo digital com a sua possível Classe observando a sua Morfologia (Características), utilizando inicialmente o seu próprio conhecimento, justificando a resposta baseado nas características escolhidas por ele, posteriormente irá realizar uma pesquisa das características da Classe dos Vertebrados anotando essas informações e comparando com o que produziu para eventuais correções, o professor irá orientar a pesquisa do aluno através da indicação de sites confiáveis e a revisão das informações encontradas.

O aluno deverá posteriormente escrever tudo o que descobriu sobre determinado Pokémon (personagem do game) para depois pesquisar na internet, livros, revistas etc., e comparar as

informações que encontrou com as fornecidas pelo jogo digital, fazendo uma relação entre o que encontrou e o que foi apresentado no jogo sobre o personagem, como ,por exemplo, cor, tamanho, habitat, entre outras informações, montando também um Paper-Toy do personagem para servir de comparação entre o personagem do game e o personagem real.

Para a identificação dos Pokémons selecionados será sugerido o site Bulbapedia, onde se encontram várias informações dos personagens, como, tamanho, peso e origem, sendo levado em consideração principalmente a semelhança com a espécie de origem.

Posteriormente foi questionado ao aluno onde encontrou as informações que tinha sobre o ser vivo, porque descobrir essas informações são importantes e como elas poderão ser organizadas, as diferenças e semelhanças encontradas na pesquisa, entre outras questões de cunho opinativo.

Procedimentos para a análise de dados

Foram observados o interesse e a precisão com que as informações eram encontradas e como elas eram comparadas com as informações fornecidas pelo jogo digital, o desenvolvimento das

habilidades intrapessoal e interpessoal, a ampliação das habilidades de raciocínio lógico, percepção, foco, atenção e concentração, o envolvimento ativo em sua aprendizagem e o controle de sentimentos pessoais na realização da pesquisa, preenchimento das tabelas e análise dos dados obtidos.

Resultados e discussões

Ao conversar sobre o trabalho que seria realizado através da pesquisa o aluno ficou muito empolgado com o tema do projeto visto que o mesmo tem facilidade em lidar com informações referentes aos personagens do jogo Pokémon.

Estimular a criatividade é um aspecto importante para ser pensado quando se trata de alunos com AH/SD, ou seja, deve-se levar em consideração "a habilidade de gerar soluções novas para problemas específicos" (LEWIS; DOORLAG, 1991, p. 397).

Ao iniciar as atividades com o aluno foi solicitado que ele preenchesse a primeira tabela, o que foi feito muito rapidamente, pois utilizou os seus conhecimentos prévios para poder identificar os personagens nas cinco Classes propostas. As características que o aluno apresentou foram utilizadas na elaboração da tabela número 1, o aluno não teve dificuldades para realizar a associação

correta entre os seres apresentados especialmente por já possuir algum conhecimento sobre as características das Classes dos seres vivos.

Podemos observar que a primeira tarefa está vinculada ao estímulo da independência, que para Lewis e Doorlag (1991, p. 396) ensina o aluno a ser “eficiente e efetivo” nas tarefas, pios muitas vezes o aluno permanece preso ao conteúdo ano em que está matriculado, e a proposta da independência tende a estimular a curiosidade, buscando novos conhecimentos a partir de leituras e pesquisas, que poderiam ter sido apresentadas em sala de aula comum deixando-o mais livre para seguir seu ritmo, que se apresenta mais acelerado que os demais colegas de classe.

Para a confirmação das informações apresentadas o aluno recorreu ao o conteúdo curricular, Os Grandes Reinos da Natureza disponibilizado no Livro didático de Ciências Naturais, apresentado pela Professora de sala comum no começo do bimestre. O aluno em questão tem grande facilidade em lembrar de informações apresentadas em sala e consultou muito pouco o caderno, explicitando quais seriam as informações usadas para a complementação da tabela principalmente pela sua memória do que foi apresentado em sala de aula anteriormente, informações essas que foram revisadas pelo Professor da SRM, para o

preenchimento da tabela com as características dos personagens do jogo. O Professor do AEE sugeriu a pesquisa no site Bulbapedia que possui informações muito completas, mas apenas em inglês, essas informações foram então traduzidas para o Português pelo aluno utilizando o site Google Tradutor e posteriormente ele realizou uma revisão na tradução das palavras com orientação do Professor especialista.

Foi realizado uma comparação entre os personagens do jogo e os seres vivos reais, em que eles foram baseados na sua criação, o aluno utilizou o Pokédex do Site Oficial de Pokémon para realizar a pesquisa sob supervisão do Professor da SRM. Para finalizar a pesquisa o aluno preencheu a tabela 5 com as características morfológicas e fisiológicas dos seres vivos e dos personagens do jogo, permitindo finalmente uma análise das informações apresentadas pelos personagens do jogo e as características reais dos seres vivos em que foram baseados para a sua criação.

O aluno foi capaz de observar e explicitar que a principal diferença encontrada entre os personagens e os seres vivos reais faz referência ao Wailord e a Baleia-Azul, onde o personagem bota ovos para a sua reprodução (uma das características dos Répteis) e na Baleia-Azul o filhote nasce da barriga da fêmea,

quanto aos outros personagens observou que as principais diferenças eram em relação ao peso e altura (muito maiores nos personagens), e as cores no Arbok e Cobra- Real e no Froakie e Sapo-flecha-venenoso-azul.

Após a finalização do trabalho é importante pontuar algumas observações quanto à realização da pesquisa e o comportamento do aluno frente à tarefa que lhe foi proposta. Por possuir indícios de AH/SD o aluno em questão possui algumas características próprias, como a persistência e o interesse de realizar atividades quando lhe interessa. O registro escrito é um procedimento que normalmente o aluno não costuma executar sendo necessário constante estimulo para a realização em contrapartida o aluno possui ótima memória e costuma responder bem a visualização de figuras e imagens.

Uma das maiores dificuldades encontradas foi a organização do tempo e espaços escolares para o desenvolvimento do projeto, pois o aluno necessitou várias vezes sair da sala de aula para realizar atividades de pesquisa e trabalhos envolvendo o tema, em virtude especialmente do pouco tempo para o seu desenvolvimento.

Essa dificuldade foi solucionada apresentando a proposta de projeto para todos os professores e gestão escolar que

entenderam a pertinência e importância da atividade para a escola e para o aluno e acabaram permitindo que ele pudesse realizar as atividades que eram necessárias para a conclusão da tarefa em períodos de aula predeterminados.

Quanto à preparação das atividades os professores devem ter consciência de três características comuns a esses alunos: sensibilidade, perfeccionismo e intensidade, O reconhecimento dessas características e de estilos de aprendizagem pode auxiliar o professor a entender as necessidades educacionais desses alunos. (SMITH, 2008).

Meirieu (1998, p. 187) expõe que indicadores são comportamentos observáveis dos alunos com AH/SD, a partir dos quais "se pode inferir o alcance de um objetivo ou o domínio de uma capacidade". Entre os principais indicadores de habilidade acima da média que indivíduos com AH/SD costuma apresentar estão, ter uma memória muito destacada (especialmente em assuntos que lhe interessam, comparado a outras pessoas de sua idade); conseguir aprender fácil e rapidamente coisas que lhe interessam; possuir muitas informações sobre os temas que são de seu interesse; destacar-se nas atividades de seu interesse; ter uma capacidade analítica e indutiva muito desenvolvida e possuir

um pensamento abstrato muito desenvolvido, por isso não foi surpresa notar que durante a realização da tarefa o aluno se mostrou empolgado e participativo, como o pesquisador já teve contato com o aluno anteriormente, pois é seu professor na sala de recursos multifuncionais, não houve problema quanto à resistência na realização da pesquisa que durante o processo o aluno se manteve interessado e persistente para a sua finalização, sendo essas características típicas para esse tipo de aluno. O que podemos observar da realização do projeto é como as atividades que envolvem interesses dos alunos são mais importantes para os mesmos e permitem maior participação na sua produção. O assunto em questão, Zoologia cultural se mostrou uma importante ferramenta para mudanças nas práticas de apresentação dos conteúdos curriculares tradicionais, especialmente por permitir que o lúdico e o acadêmico possam interagir possibilitando a junção assuntos que antes não interagiam e que com uma alteração nas práticas didáticas podem se complementar e permitem a contextualização entre o senso comum e o conhecimento científico de uma forma mais dinâmica e coerente com as demandas culturais da nossa sociedade atual. Renzulli (1986) ressalta a importância de se reconhecer e estimular o potencial de alunos com AH/SD. Quando reconhecido e

estimulado por seus professores, seja na classe comum ou na Sala de Recursos (SRM), tais alunos mostram-se mais motivados para as atividades escolares.

Podemos observar que quando o assunto provoca pertencimento ao aluno com AH/SD o interesse e o foco na realização das atividades aumenta consideravelmente, foi possível observar que o aluno realizou prontamente as atividades sugeridas e só foi necessária orientação quanto a que sites utilizar e que informações poderiam ser mais pertinentes na comparação entre os seres vivos e os personagens do jogo digital.

> Da mesma forma, existem diferenças intensas na forma de aprender, ou seja, nem todo aluno com deficiência intelectual ou visual, por exemplo, aprende da mesma forma, do mesmo jeito, ao mesmo tempo – assim também ocorre ao aluno com AH/SD. Portanto, a diferença é inerente ao desenvolvimento humano e a escola contemporânea se vê frente à heterogeneidade na forma de aprender. Assim, não há como seguir um rígido padrão de ensino, o que não significa negar a necessidade do planejamento (OLIVEIRA; MACHADO; CAPELLINI, 2014, p. 9).

A questão da contextualização dos conhecimentos que os alunos trazem para escola com os assuntos tratados em sala de aula é muito importante, visto que tornam mais agradável o processo de aprender e permitem que o aluno saia da passividade para se tornar coparticipante da sua aprendizagem.

Tais atividades, segundo Alencar e Fleith (2001, p.135), proporcionam a estes alunos a "vivência de aprendizagens desafiadoras, auto-seletivas e baseadas em problemas reais, além de favorecer o conhecimento avançado em uma área específica, estimular o desenvolvimento de habilidades superiores de pensamento e encorajar a aplicação destas em situações criativas e produtivas".

Independente de gosto ou aprovação, é inegável o ganho cultural que os jogos digitais podem proporcionar. O mundo vem mudando ou, como se diz, "evoluindo", e os avanços tecnológicos apresentados para entretenimento devem ser aproveitados para confirmar tal processo de evolução da sociedade. A utilização da cultura pop como ferramenta para aprimorar os ensinamentos curriculares básicos pode ser benéfica a todos os alunos, especialmente para os que possuem AH/SD e, que precisam aprender a enxergar e absorver, mesmo que instintivamente, valores culturais a partir dos tão atrativos jogos virtuais e integrar

esses conhecimentos "populares" com o conhecimento historicamente construído que é apresentado no currículo escolar.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento.** São Paulo: E.P.U., 2001.

CAPELLINI, V.L. M. F. **Informação e sensibilização: primeiros passos para a inclusão.** São Paulo: SEE, 2003. (Curso Teia do Saber: Curso inicial). Disponível em: <http://goo.gl/uxgZyK>. Acesso em: 2 mar. 2017.

COELHO, L.B.N.; DA-SILVA, E.R., 2015. **Análise de "Minúsculos: o Filme" à luz da biologia animal.** In: Cassab, M.; Andrade, G.T.B.; Oliveira, H.R. & Vilardi, L.G.A. (orgs.) - Anais do Encontro Regional de Ensino de Biologia – Regional 4. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

COSTA, E.C.P. & BARROS, M.D.M. 2014. **Luz, câmera, ação: o uso de filmes como estratégia para o ensino de Ciências e Biologia. Revista Práxis** 6(11): 61-93.

DA-SILVA, E.R.; COELHO, L.B.N. 2016. **Zoologia cultural, com ênfase na presença de personagens inspirados em artrópodes na cultura pop.** In: Da-Silva, E.R.; Passos, M.I.S.; Aguiar, V.M.; Lessa, C.S.S. & Coelho, L.B.N. (eds.) – **Anais do III Simpósio de Entomologia do Rio de Janeiro**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FLEITH, Denise de Souza. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: altas habilidade/superdotação.** 4. ed. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 26 p.

FLEITH, Denise de Souza; ALENCAR Eunice M. L. Soriano de (organizadoras), [et al.]. **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores.** 1 ed. — Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAS, Camila Chisini. **Jogo pervasivo para crianças: a convergência dos meios físico e digital.** 2015. Disponível em < http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/126442 >. Acessado em 02 jul. 2016.LEWIS, R. B.; DOORLAG, D. H. Teaching Special Students in the Mainstream.
New York: Macmillan Publishing Company, 1991.

MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; FLEITH, Denise de Souza. **Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos.** Psicol. Esc. Educ. Campinas, v. 8, n. 1, p. 55-66, jun. 2004. . Disponível em: < https://goo.gl/KdvNuF >.Acesso em 02 mar. 2017.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MIRANDA, Simão de: **Professor, não deixe a peteca cair! ": 63 ideias para aulas Criativas.** 5. ed. — Campinas. SP: Papirus, 2009.

MONTEIRO, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

OLIVEIRA, A. A. S.; MACHADO, A. C.; CAPELLINI, V. L. F.**Avaliar e planejar: reflexões sobre a ação docente na diversidade.** São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2014. Trata-se do texto 3 da atividade 4 do curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Programa Rede São Paulo de Formação Docente. Disponível em:http://goo.gl/oMYvGp. Acesso em: 25 mar. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Brasília: Unesco, 1998; Paris, 1948. Disponível em: <http://goo.gl/oUDXHK>. Acesso em: 2 mar. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://goo.gl/i6ntK5>. Acesso em: 2 mar. 2017.

Projeto Escola Viva**. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais**, 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2002, Série 2 I 96p.

RENZULLI, J. S**. O que é esta coisa chamada superdotação, e como desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos.** Educação, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75-131, Jan/Abr. 2004. Disponível em: http://goo.gl/REuREw. Acesso em: 17 mar. 2017. Tradução de Susana Graciela Pérez Barrera Pérez.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. **A história da inclusão social e educacional da pessoacom deficiência.** In:

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. *Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva*. Bauru: MEC/Unesp, 2010.

Saberes e práticas da inclusão: **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. / coordenação geral SEESP/MEC. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 143 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão).

SANTOS, F.R.; RIBEIRO, G.M. & LAMEGO, C.R.S. 2016. **Estudo das Relações ecológicas à luz da Zoologia Cultural: uma investigação a partir do universo pokémon**. In: COELHO, L.B.N. e DA-SILVA (ed.), I Colóquio de Zoologia Cultural – Livro do Evento. Perse, p.164

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Ciências Naturais** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007. 160p.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação**.** Lei n. º 8926, de 9 de agosto de 1994. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que **"Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. "** DOC de 24/12/2016, páginas 9 a 14.

SCHMIDT, Deborah Andrade Torquato; SUTIL, Noemi. **Explorando o ambiente virtual do Minecraft em sala de aula: potencialidades do jogo para trabalhar a interação do ser humano com o ambiente.** 2015. Disponível em: < https://goo.gl/3Hl8vS >. Acessado em 02 mar. 2017.

SITE OFICIAL DE POKÉMON. 2017. Disponível em: **http://pokemon.com**. Acesso em: 20 de mar. 2017.

SMITH, D. D. **Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão.**
Porto Alegre: Artmed, 2008.

THOMAS J. Armstrong: **Inteligências múltiplas na sala de aula.** 2. ed. / Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

WIKIPÉDIA. 2017. Enciclopédia livre. Disponível em: **https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal.** Acesso em: 20 de mar. 2017.

CONTRIBUIÇÃO DOS CONTOS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Amanda Herminia Rangel

Gênero tão antigo como a imaginação humana, é o relato de casos fabulosos, seja para recrear com sua mera narração, seja para tirar deles um ensinamento salutar. A parábola, o apólogo, a fábula e outras do símbolo didático são narrações mais ao menos simples e germes do conto. Todas têm em suas origens mais remotas, certo caráter mítico e transcendental cujo sentido foi-se perdendo com a passagem dos tempos, ficando apenas a mera envoltura poética (ou episódica).

(Menendez Pelayo).

Os contos de fadas provocam fascínio, curiosidade e estímulo a imaginação, são passíveis de modelação e de arranjos e se vestem de novas versões para atingir um

público específico. Desenvolvem sensibilidade, ampliam a visão de mundo e desperta emoções, em sua maioria os contos de fadas são narrativas que foram adaptadas ao público infantil e, é exatamente a infância a fase de desenvolvimento fundamentalmente importante nos aspectos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivo que favorecem o crescimento saudável. Especialmente nos primeiros três anos de vida se tem o desenvolvimento cerebral de forma mais intensa e estímulos, auditivos como os contos podem contribuir para o desenvolvimento da criança em especial de habilidades linguísticas, cognitivas e afetivas.

Bettleheim (2002) destaca que os contos de fadas proporcionam a criança a possibilidade de refletir sobre seus problemas e não necessariamente de forma individual, provoca empatia contrária ao egocentrismo infantil e promove a compreensão da vida em sociedade.

Ana Maria Machado, em seu livro “ Como e por que ler os clássicos universais desde cedo”(2002), escreve:

> Essas histórias funcionaram como uma válvula de escape para as aflições da alma infantil

e permitiram que as crianças pudessem vivenciar seus problemas psicológicos de modo simbólico, saindo mais felizes dessa experiência. Davam-lhes a certeza de que no final tudo acaba bem e todos iam ser felizes para sempre. Tratam do medo do abandono e da rejeição (como nos dois contos que acabamos de citar ou em O Patinho Feio), da rivalidade entre irmãos (como em Cinderela ou A Bela e a Fera), da vontade de ocupar o lugar do pai ou da mãe. Refletem os eternos conflitos das crianças com imagens contraditórias que têm dos pais, ora vistos como bons e justos provedores e protetores (reis, cavaleiros, fadas, gênios), ora temidos como entidades muito mais fortes, poderosas, autoritárias e cruéis (gigantes, lobos, dragões, bruxas,

> madrastas). Entendidas e aceitas em sua linguagem simbólica, essas histórias de fadas tradicionais se revelam um precioso acervo de experiências emocionais, de contatos com vidas diferentes e de reiteração da confiança em si mesmo. No final, o pequenino se dá bem e o fraco vence. A criança pode ficar tranquila com ela há de acontecer o mesmo. Um depois do outro, esses contos vão garantindo que o processo de amadurecimento existe, que é possível ter esperança em dias melhores e confiar no futuro.

As angústias da infância podem ser amenizadas pelas projeções que os contos possibilitam e nesse contexto, conflitos internos são dissolvidos quando os contos evocam a fantasia e imaginação, é por meio do simbolismo que as narrativas tocam a realidade subjetiva ao ouvir repetidamente as histórias refletem sobre os

conflitos da narrativa e também de seus próprios conflitos.

.

No que concerne ao desenvolvimento infantil, se faz necessário pensar sobre as fases de desenvolvimento segundo Piaget. Para o autor que discorre em suas obras sobre o desenvolvimento cognitivo, a criança adapta-se ao mundo de acordo com a construção de seu conhecimento. Seu desenvolvimento se dá por meio da formação de esquemas que são estruturas que possibilitam a construção da memória e aprendizagem e a mudança dos esquemas simples para os mais complexos se concretiza por meio de três processos: assimilação, acomodação e equilibração.

> *"A função básica (essencial) da inteligência humana é entender e inventar, em outras palavras, construir estruturas (enquanto) estruturando a realidade."*
>
> **Jean Piaget**

Ao ouvir um conto de forma repetida como as crianças requerem evidencia-se o processo descrito por Piaget, a repetição proporciona a assimilação,

acomodação e equilibração diante da narrativa formando esquemas especialmente acerca da linguagem, para o autor diante dos problemas a criança em diferentes fases do desenvolvimento tendem a solucioná-los e os contos com as problemáticas que tecem promovem essas experiências.

Piaget não se debruçou sobre fatores exógenos no desenvolvimento infantil, contudo trouxe a baila a questão da imaginação com um potencial criador de novos significados. A imaginação como um importante papel no desenvolvimento da inteligência e, é no período descrito por Piaget como sensório-motor 0 a 2 anos e pré-operatório 2 a 7 anos que ocorre uma intensa atividade imaginativa que pode ser potencializada no contato com os contos de fadas.

Para Vygotsky a imaginação é necessária e tem relação direta com as experiências vividas interage com a razão e memória. Sob essa concepção a fantasia que cerca os contos de fadas estão imbricadas nesse processo além de estimular a linguagem que esse notável e importante estudioso descreve como personificação do pensamento. Para Vygotsky a linguagem tem função de

intercâmbio social e elucidação do pensamento a relação entre o homem e o mundo é mediada por sistemas simbólicos.

Henri Wallon (1968) referência em afetividade em uma de suas obras trata da influência afetiva que rodeia a criança desde seus primeiros dias de vida. O autor trata das emoções que são exteriorização da afetividade e defende que essa tem papel fundamentalmente importante no desenvolvimento humano. E mais uma vez nos reportamos aos contos que são instrumentos de afeto e emoção, uma criança ao ouvir um conto expressa suas emoções e sentimentos e reações corporais linguísticas sutilmente ou copiosamente acontecem.

CONTOS DE FADAS E APRENDIZAGEM

"Contos de fada são inestimáveis para toda a sua vida; eles apontam o caminho luminoso que terá que percorrer durante sua própria vida e dá a força para enfrentá-lo. Os contos de fadas são um legado inestimável do passado que alimenta e protege a vida interior da criança".

Amanda Herminia Rangel

(Rudolf Steiner)

A narrativa literária denominada Conto tem começo, meio e fim, a narração possibilita a riqueza de detalhes e emissão das emoções de seus personagens. Os elementos do conto, personagens, narrador, tempo, espaço, enredo e conflito facilitam a compreensão e imaginação por parte das crianças. Os personagens ganham vida no imaginário infantil, a noção de tempo, espaço estruturas fundamentalmente importante para o processo de aprendizagem são de fácil compreensão.

De acordo com Piaget, a assimilação ocorre quando o indivíduo tenta solucionar determinada situação a partir da estrutura cognitiva que tem, nesse sentido, os contos de fadas são privilegiados pois envolve desde crianças no período sensório-motor até adolescentes no período das operações formais, o conflito existente nos elementos dos contos de fadas bem como o clímax que perfazem sua estrutura propiciam pensar sobre um problema e criar soluções, as crianças se envolvem de tal forma a ponto de enunciar as soluções pensadas. Quando se trata da

acomodação que ocorre quando existe uma mudança da estrutura mental antiga para uma nova estrutura, os contos também se concretizam como um elemento importante no processo de aprendizagem, ao ouvir as histórias que descreve espaço, que situa tempo que possui enredo os indivíduos são capazes de antecipar o pensamento e imaginar a sequência das histórias muitas vezes tendo noção inclusive do fim. Diante da perspectiva de Piaget os Contos de Fadas quando assimilados e acomodados concluiu o processo de equilibração, um mecanismo de organização das estruturas cognitivas que conduzem o indivíduo a uma forma de adaptação à realidade. E é exatamente o que ocorre quando a criança interioriza os contos e projeta sua realidade e angústia.

Os contos se perfazem como instrumento importante e aliado a educação especialmente a infantil para despertar o prazer de aprender e a autoria de pensamento, uma aprendizagem significativa com muitos simbolismos e afeto. Por meio da linguagem dos contos as crianças podem construir uma significação em suas vivências de seu interior para a realidade exterior,

desenvolvendo inclusive senso crítico e noções de moralidade.

A moral de acordo com Piaget passa por etapas que se desenvolvem junto aos estágios de desenvolvimento humano. Nesse sentido podemos identificar que desde o período sensório-motor até o período das operações formais os sentimentos e as percepções diante das regras e situações colocadas no conto sofrem impressões morais diferenciadas envolvendo questões de justiça, honestidade entre outros.

Se pensarmos em Vygotsky as interações proporcionadas nos contos pela mediação do professor fazem desses um importante instrumento de desenvolvimento e aprendizagem. Ao narrar um conto o professor age na Zona de desenvolvimento Proximal, ativando as funções psicológicas superiores que estão relacionadas às experiências de seus alunos, o simbolismo presente nas narrativas permite e envolve o controle do comportamento, atenção, lembrança, memória, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo entre outros.

É importante considerar o quanto a prática de contação ou leitura de histórias especialmente dos contos

de fadas possibilita que os alunos comentem o que ouviu ou leu, leia as histórias a partir de imagens , compartilhe leituras com os amigos e família, interprete as narrativas, antecipe o enredo ou seja, desenvolva um comportamento leitor.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 2002. Tradução Arlene Caetano 16ª edição

BATISTA, Eraldo Carlos; REIS, Jane Gonçalves; SOUZA, Mariley Ribeiro de. A Importância dos Contos de Fada na Formação da Personalidade Infantil. Psicologado, [S.l.]. (2015). Disponível em https://psicologado.com.br/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/a-importancia-dos-contos-de-fada-na-formacao-da-personalidade-infantil . Acesso em 17 Ag. 2020.

Machado, Ana Maria. **Como e porque ler os clássicos universais desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002

LOOS-SANT'ANA, Helga; GASPARIM, Liege. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educ. rev**., Belo Horizonte , v. 29, n. 3, p. 199-230, Sept. 2013 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000300009&lng=en&nrm=iso>. access on 20 Oct. 2020. http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000300009

CASTRO, Ana Luisa Manzini Bittencourt de. O desenvolvimento da criatividade e da autonomia na escola: o que nos dizem piaget e vygotsky. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 23, n. 70, p. 49-61, 2006 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 28 out. 2020.

COELHO, Nelly Novais. **Contos de Fadas**: símbolos mitos arquétipos. São Paulo: Paulinas, 2009.

INCLUSÃO, PSICOPEDAGOGIA E A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Dalize de Oliveira

"Um encontro entre dois: olho no olho, face a face

e quando estiveres próximo tomarei teus olhos

e os colocarei no lugar dos meus,

e tu tomaras meus olhos

e os colocara no lugar dos teus,

então te olharei com teus olhos

e tu me olhara com os meus.

Assim nosso silencio se serve até das coisas mais comuns e nosso encontro é meta livre:

O lugar indeterminado, em um momento indefinido, a palavra ilimitada para o homem não cerceado “.

Jacob Levy Moreno.

RESUMO

Especialmente a partir da Declaração de Salamanca em 1994, estabeleceu-se que as crianças portadoras de necessidades especiais deveriam frequentar uma escola de ensino regular.

Ao longo desses anos muito se criticou as instituições escolares pelos “fracassos” neste processo de inclusão, mas se faz necessário pensar que a escola tem um campo de ação limitado. Muitas vezes o aluno não tem diagnóstico, quando tem nem sempre tem atendimento adequado com os demais profissionais fora do ambiente escolar.

Neste estudo bibliográfico além da apresentação das áreas de dificuldade das crianças com transtorno do espectro do autismo, de algumas metodologias que podem ajuda-los a vencer suas dificuldades, estratégias que podem ser utilizadas na escola e o quanto que a intervenção precoce contribui para o sucesso dessas crianças tanto social, quanto pessoal e acadêmica.

Palavras – chave: Autismo, inclusão, linguagem, socialização, comunicação.

1. INTRODUÇÃO

BREVE HISTÓRICO

A palavra autismo deriva do grego “autos” que significa “voltar-se para si mesmo”. A primeira pessoa a utiliza-lo foi o psiquiatra austríaco EugenBleuler.

O autismo é uma disfunção global do desenvolvimento que afeta a área da habilidade social bem como a comunicação verbal e não verbal e o comportamento.

Em maio de 2013 a associação americana de psiquiatria lançou a uma nova versão do DSM, o DSM V trazendo mudanças significativas nos critérios para o diagnostico do autismo, nos quais anteriormente elencávamos 3 critérios: os desafios de linguagem, déficits sociais e comportamentos estereotipados ou repetitivos.

Agora com a nova determinação o critério estará focado em apenas duas áreas principais: a comunicação social e seus déficits e o comportamento fixo ou repetitivo.

Outra mudança é que na versão anterior constavam 5 transtornos dentro do espectro do autismo com diagnóstico único para cada:

1. Transtorno autista ou autismo clássico;
2. Transtorno Asperger;
3. Transtorno invasivo do desenvolvimento sem outras especificações;
4. Síndrome de Rett;
5. Transtorno Desintegrativo da Infância.

A partir de agora serão todos os transtornos, exceto a sindrome de rett que terá diagnostico próprio, integrantes do transtorno do espectro do autismo sem especificações.

O autismo foi descrito pela primeira vez em 1943 pelo medico austríaco LEO KANNER, ele trabalhava no JOHNS HOPKINS HOSPITAL e publicou um artigo na revista NERVOUS CHILD titulado AUTISTIC DISTURBANCE OF AFECCTIVE CONTACT.

HANS ASPERGER descreveu em sua tese de doutorado a PSICOPATIA AUTISTA NA INFANCIA no mesmo ano, mas seu trabalho se tornou conhecido 27 anos depois quando houve a tradução do mesmo pela medica inglesa LONRA WING denominando de síndrome de Asperger o autismo de alto funcionamento.

Apesar do reconhecimento do transtorno com nome especifico, ainda não existia uma explicação para o mesmo.

Entre os anos de 50 e 60 o psicólogo BRUNO BETTELHEIM afirmou que a causa do autismo seria a indiferença da mãe, denominando de “mãe-geladeira”. Justificando que a falta de afetividade da mãe provocaria o desenvolvimento do transtorno, mas essa teoria passou a

ser rejeitada com as pesquisas sobre o autismo a partir dos anos 1970.

Hoje, apesar de não existir ainda a certeza da causa do autismo sabe-se que é um transtorno que possui múltiplos fatores, causas genéticas estimando-se que "aproximadamente 15 genes seriam os candidatos do autismo, isto é, uma pessoa que tiver uma associação desses genes teria maior probabilidade de desenvolver autismo (p. 173)*".*

Fatores ambientais também

> podem deflagrar o surgimento do problema. Dentre eles estão o uso de medicamentos durante a gestação (como o taledomina, o acido valporico e o misoprostol), intoxicação alimentar, bebidas alcoolicas e o uso de substancias abortivas. Ate agora esses fatores externos não tem comprovação cientifica estabelecida, portanto a genética ainda é a causa mais provável do funcionamento mental autistico. (BARBOSA, 2012 p. 176).

Outra causa apresentada seria com relação às vacinas, essa relação pode ter acontecido por que a maioria delas são administradas na 1ª infância que são

quando surgem os sintomas do autismo, “porém pesquisas bem elaboradas descartam essa hipótese” como nos relata a Drª Ana Beatriz Barbosa.

2.DIAGNÓSTICO

O diagnóstico do autismo é clinico, devendo ser realizada por uma equipe multidisciplinar com neurologista, psiquiatra, psicólogo, fonoaudiólogo e se possível pedagógico para uma avaliação global do individuo.

Apesar de não existir um exame específico faz-se necessário a realização de alguns para que sejam eliminadas a possibilidade de outro diagnostico e ate mesmo de comorbidades, problemas associados, “cerca de 70% das crianças com autismo clássico (grave) tem algum retardo mental [...] outra comorbidade importante é a epilepsia, cerca de 70 a 75% dos portadores de autismo podem apresentar crises convulsivas (BARBOSA, 2012 p.201)”.

Além disso“outras comorbidades importantes devem ser investigadas caso a caso como transtornos ansiosos, transtorno depressivo e TDAH, transtorno de aprendizagem entre outros (BARBOSA, 2012 p. 202)”

Nos próximos capítulos serão apresentadas detalhadamente as três áreas de alteração presentes no transtorno do espectro do autismo, a socialização, a linguagem/comunicação e o comportamento.

2. SOCIALIZAÇÃO

A interação social é um aspecto que acompanha o ser humano desde o nascimento, em cada fase da vida os seres humanos utilizam uma ou varias estratégias para conseguir se socializar, como coloca a Drª Ana Beatriz o ser humano

> busca, desde pequena, fazer amigos, agregar pessoas a sua volta e dividir momentos e experiências. É através da socialização que o individuo aprende as

> regras e os costumes da sociedade em que habita" (2012 p. 21), por meio dos exemplos observados nas pessoas com as quais ele convive, passa a perceber que as expressões tanto faciais quantos as físicas demonstram suas emoções dando significado para essa interações, mas "para todos aqueles com traços ou diagnostico de autismo uma coisa é universal: o contato social é sempre prejudicado. Não necessariamente porque estão desinteressados, mas porque não sabem e não aprenderam a arte de interagir e manter vínculos" (BARBOSA, 2012 p. 23)

essas dificuldades existem com níveis de gravidade variados, mas podem ser minimizados com a intervenção adequada, especialmente no tempo adequado.

Existem varias concepções de intervenção, aqui serão apresentadas o ABA e o método TEACCH.

2.1. ABA

ABA (AppliedBehaviouranalysis) é a sigla utilizada para o tratamento do autismo embasado na psicologia comportamental, em português significa Análise do comportamento aplicada.

A associação para a ciência do tratamento do autismo dos Estados Unidos afirma que ABA é o único tratamento que possui evidência cientifica, portanto pode ser considerado eficaz.

A proposta deste tratamento tem como objetivo desenvolver as habilidades necessárias para que a criança adquira certa independência, autonomia, regule e na melhor das hipóteses extingua suas estereotipias, adquira habilidades sociais adequadas e generalize esses conhecimentos em todas as situações e ambientes.

Compreendendo que cada individuo é único e que o diagnostico nãos os coloca em igualdade o programa deve ser desenvolvido levando em conta a especificidade e necessidade de cada criança, “a principal característica do tratamento ABA é o uso de consequências favoráveis ou positivas reforçadoras...”

2.2. METODO TEACCH

O programa TEACCH – Treatmentandeducationofautisticandrelated communication HandicapedChildren, em português, Tratamento e educação para autistas e crianças com deficiências relacionadas com a comunicação foi desenvolvido por meio de uma profunda observação dos comportamentos das crianças autistas em diferentes situações e diante de estímulos variados.

Pode ser considerada uma técnica que combina vários estímulos, visuais, auditivos, com o objetivo de ampliar a linguagem, melhorar o aprendizado e minimizar os comportamentos inadequados.

Para identificar o desempenho da criança é realizado regularmente PEP-R, Perfil Psicoeducacional Revisado, que é um instrumento de avaliação que ajuda a descrever padrões irregulares no aprendizado e os comportamentos que podem estar comprometendo o mesmo.

A partir da mensuração das informações é possível desenvolver um programa educacional personalizado para as necessidades de cada um.

3. LINGUAGEM

“Comunicar-se e interagir é de importância tão central, não apenas na educação como na vida cotidiana...” (p. 9).

A convivência em sociedade, com o decorrer dos anos, vem se tornando cada vez mais comunicativa, somos bombardeados por informações visuais, cartazes, outdoors, logotipo, auditivas, rádio, tv, tecnológicas, estamos a todo o momento nos conectando, nos comunicando com o mundo a nossa volta.

> Foi estimado que um terço e metade das crianças autistas não desenvolven a fala (Prizant e Wetherby, 1993) e requerem o ensino e requerem o ensino como forma alternativa de comunicação como a sinalização. Com relação a comunicação e a linguagem, Jones (2002, p. 3-4)sugere que os alunos com transtorno do espectro autista:

- ”podem não compreender o proposito da comunicação”que é a intenção de expressar desejos, vontades, necessidades;

- “Iniciam muito pouco a comunicação com os outros” ou muitas vezes iniciam de modo inadequado com gritos, agressões, choros;

- “podem não demonstrar ou compartilhar interesses com os outros” se isolam e mesmo estando junto a outras pessoas não interagem com as mesmas e nem com o ambiente;

- “podem apresentar atraso na aprendizagem da fala ou ausência de fala”;

- “podem fazer uso limitado ou inadequado de gestos, contato visual, expressões faciais ou linguagem corporal”;

- “podem ter um bom vocabulário e falar fluentemente, mas não se comunicar de maneira eficaz” o que é chamado de ecolalia. Existem dois tipos a ecolalia tardia quando a criança repete frases de desenho,

comerciais de tv e a ecolalia imediata quando a criança repete o que acabou de ouvir, por exemplo, pergunta-se: “qual seu nome?” e no lugar de responder a criança diz: “qual seu nome?”*;*

- “podem falar indiretamente para uma pessoa, em vez de com esta”;

- “podem ter problemas no timing social das comunicações”. (FARRELL, 2008 p. 88).

Como a comunicação se faz presente em todas as situações cotidianas, diariamente faz-se necessário iniciar esse treino de linguagem pelas suas necessidades básicas como alimentar-se, usar o banheiro, essa comunicação também pode ser feita por meio de troca de figuras, o PECS, pois possibilita a expressão, exige maior interação social, diminui a angustia para tentar se comunicar e pode também diminuir a apresentação de comportamentos inadequados como agressão, autolesão, choro nesta tentativa e especialmente como beneficio na estimulação da linguagem falada.

O sistema de comunicação por troca de figuras – Picture Exchange Communication System – PECS foi desenvolvido em 1985 como um sistema de intervenção aumentativa/alternativa de comunicação.

O objetivo com o uso do PECS é o de compensar as dificuldades na fala temporário ou permanente, facilitar a participação em contextos comunicativos, a expressão de desejos, necessidades, comunicação espontânea, possibilidade de comunicação com qualquer pessoa, em qualquer ambiente, o de ampliar o vocabulário e favorecer estratégias para tornar a fala funcional.

O PECS esta dividido em 6 fases:

- ✔ Fase I – como se comunicar: o aluno aprende a trocar figuras representativas por item ou atividade que ele deseja;
- ✔ Fase II – distancia e persistência: ainda trocando uma figura por vez, o aluno aprende a generalizar esta nova habilidade e usá-la em lugares diferentes, com pessoas

distintas variadas. Tornando-se comunicadores persistentes;

- ✔ Fase III – Discriminação de figuras: o aluno aprende a escolher entre duas ou mais figuras para pedir seu item favorito. Estes são colocados em uma pasta de comunicação com tiras de velcro onde as figuras são armazenadas e facilmente removidas para a troca comunicativa;
- ✔ Fase IV – Estrutura de sentença: o aluno aprende a construir frases simples em uma tira de sentença usando um ícone representativo “Eu quero” seguido por uma figura do item que esta sendo solicitado.
    - Atributos e expansão de vocabulário: o aluno aprende a expandir suas sentenças, adicionando adjetivos, verbos e preposições.
- ✔ Fase V – respondendo a perguntas: o aluno aprende a usar o PECS para responder a pergunta: “O que você quer?”;

- ✔ Fase VI – comentando: agora o aluno aprende a comentar em resposta a perguntas como: “O que você vê?”, “o que você ouve?” e “o que é isso?”. Ele aprende a compor sentenças começando com “Eu vejo”, “Eu ouço”, “Eu sinto”, “É um”, etc.

“Já com as crianças que tem boa comunicação a tarefa é ensiná-las a utilizar a linguagem para a aquisição de outras habilidades, principalmente relacionadas à socialização. (p. 119. BARBOSA)

4. COMPORTAMENTO

De acordo com a experiência clinica da Drª Ana Beatriz Barbosa foi elaborada uma lista com características comuns nas crianças com transtorno do espectro do autismo relacionadas ao comportamento, são elas:

1. “Tem interesses restritos, como conhecimento profundo sobre dinossauros, carros, trens, histórias em quadrinhos et. Sempre de maneira muito profunda e detalhista;
2. Apego a rotina. Tendênciafazerem as coisas sempre do mesmo jeito, independente de ser a maneira mais funcional ou não. Também demonstram manias;
3. Movimentos esteriotipadose repetitivos, por exemplo, balançar o corpo, bater palmas, agitar ou torcer as mãos ou dedos e dar pulinhos;
4. Valorização da parte pelo todo. Muitas vezes o detalhe vale mais do que o conjunto;
5. Hipersensibilidade ao toque. Geralmente não gostam de toque físico ou sentem incomodados com isso;
6. Tendem a ficar se movimentando o tempo todo (hipercinesia);
7. Andar na ponta dos pés. Algumas crianças com autismo tendem a iniciar a marcha na

ponta dos pés ou agem assim quando estão eufóricas ou ansiosas;

8. Medo de mudanças. Estruturam s coisas de uma maneira fixa e ficam angustiadas e ansiosas com uma simples mudança de lugar dos móveis, ou em suas rotinas;
9. Autoagressão. Algumas crianças podem se morder, se bater ou bater com o corpo ou a cabeça na parede, sem reclamar de dor;
10. Estimulação vestibular (atividade que alteram o equilíbrio do corpo). Tendem a ficar atraídas por brincadeiras de giro ou balanço; por exemplo, giram com a cadeira repetidas vezes e levantam sem apresentar tontura;
11. Gosto por água;
12. Aversão a barulhos altos, gritos ou fogos de artificio (fonofobia);
13. Aversão a luz em excesso (fotofobia);
14. Período curto de atenção. Tendem a se manter pouco tempo em uma atividade;
15. Instabilidade de humor e afeto;

16. Apresentam insônia, sono agitado ou trocam o dia pela noite;
17. Possuem habilidades especificas, como, por exemplo, serem muito bons em calculo mental, desenhos complexos, memoria ou quebra – cabeças (mesmo que a figura esteja invertida);
18. Gosto especial por musica;
19. Dificuldade nas atividades básicas da vida diária. As vezes, não conseguem se limpar, tomar banho ou se trocar sozinhos;
20. Pensamento concreto. Dificuldade de entender o sentimento das coisas ou de palavras que não são palpáveis, por exemplo “pensar”, “sofrer”, “tristeza”;
21. Dificuldade de coordenação motora fina, como, por exemplo, para recortar, pintar dentro dos espaços, escrever etc;
22. Marcha rígida e desajeitada. Muitas vezes são vistas como “desengonçadas”;
23. Podem tolerar extremos de dor, fome e temperatura sem reclamar;

24. Habito de enfileirar ou empilhar coisas. Muitas vezes passam horas engajadas em uma simples brincadeira de empilhar caixas ou enfileirar carrinhos".

Para que esses comportamentos sejam regulados e/ou extinguidos deve-se iniciar a intervenção o mais cedo possível, assim eles não estarão tão cristalizados, internalizados. Tanto a Analise aplicada do comportamento – ABA quanto o acompanhamento com uma terapeuta ocupacional, por meio da integração sensorial, irá ajudar a regular a entrada e saída de estímulos dando suporte essencial para o bom desenvolvimento dessas crianças.

5.INCLUSÃO ESCOLAR

O ingresso na escola é um marco importante no desenvolvimento das crianças. Não apenas para o aprendizado em si, mais também pelo desenvolvimento social e pela formação do ser humano como um

> todo...Afinal, pe na instituição de ensino que se aprende a conviver em grupo, a se socializar, trabalhar em equipe, conviver com as diferenças: são os primeiros passos rumos à vida adulta. (BARBOSA, 2012 p. 107)

E muitas vezes é nesse período de transição que a escola e a família passam a perceber as diferentes características das crianças e acaba ocorrendo o encaminhamento e a descoberta do diagnóstico de autismo.

Quanto ao “desempenho escolar das crianças com autismo depende muito do nível de acometimento do transtorno (BARBOSA, 20012). *As crianças com um nível mais grave de autismo podem apresentar atraso mental e permanecer dependente de ajuda. As crianças com autismo leve ou somente com traços autisticos, na maioria das vezes, acompanham muito bem as aulas e os conteúdos didático – pedagógico.*

*“*Para crianças com autismo clássico, isto é, aquelas crianças que tem maiores dificuldades de socialização, comprometimento na linguagem e comportamentos

repetitivos, fica clara a necessidade de atenção individualizada. (BARBOSA, 2012 p. 109)”

E isso não significa abandonar a escola e ter aulas particulares e sim pensar em uma AT – Acompanhante Terapeutica, que irá ajuda-lo a estabelecer a conexão com a aula, os conteúdos, os colegas e também poder traduzir seus sentimentos, percepções com a intenção de gradativamente conquistar uma maior independência.

A inclusão esta prevista em lei, mas na pratica sabe-se que nem sempre acontece como deveria, muitas vezes as crianças são inclusas “fisicamente” e ficam esquecidas na questão da aprendizagem, como se ela fosse incapaz de aprender qualquer coisa.

Essa situação se dá por uma somatória de fatores entre eles o despreparo do professor, o diagnostico tardio, o tratamento inadequado para a necessidade da criança.

Procurando minimizar as dificuldades da inclusão da criança do transtorno do espectro do autismo podemos utilizar algumas estratégias:

- Organização da sala – se for um lugar previsível e organizado facilitará muito, se possível faça um mapa da escola para que ele possa se orientar e sentir-se seguro e confortável neste ambiente;
- Adaptações físicas – como muitos autistas apresentam "*hipotonia, um déficit de tônus muscular que resulta em fraqueza muscular (p. 56)* faz-se necessário sentar sempre com encostoe quando isso não for possível permitir ao mesmo que possa se movimentas de tempos em tempos.

O excesso de estímulos visuais podem desconcentrar e dificultas a atenção no professor, se a sala estiver decorada de forma simples facilitará, "*é bom colocar regras ou combinados da classe, calendário, passes para banheiro e horários no mesmo lugar durante o ano todo. Etiquete claramente cada quadro de avisos, estação de trabalho, canto de leitura etc com um símbolo e certifique-se de que cada 'seção' da sala*

tenha limites claros e definidos (Culmine, Leach& Stevenson, 1998);

- Código de cores – é uma ferramenta de organização que facilitará para todos os alunos e não somente para a criança do espectro do autismo. "*Mantenha todas as etiquetas, pastas e recipientes para determinado assunto com a mesma cor. Por exemplo: se vermelha for a cor para leitura mantenha pastas vermelhas para o material de leitura, testes, anotações etc. você pode usar também um símbolo vermelho para o canto de leitura ou a biblioteca da classe (MOORE, 2005 p. 57)"*
- Recursos visuais – utilize deste recurso para dar segurança e uma maior compreensão já que informações auditivas são de mais difícil compreensão do que listas e rotinas.

Apresentar a rotina diária ajuda na familiaridade e previsibilidade do dia, podendo conter figuras para facilitar quando as crianças não são alfabetizadas e com texto demonstrando a

função social da escrita bem como o incentivo a leitura de todos.

- Plano de atividade –

> outro recurso visual que permite ao estudante ganhar independência e autoconfiança, é uma caderneta que list instruções passo a passo da participação em uma atividade em grupo, lições de matemática, projetos de arte, intervalos ou uma atividade de livre escolha após completar um trabalho. O plano de atividade lista o que é preciso para começar o trabalho, inclui os passos necessários para permanecer na atividade e explicita ao estudante quando a atividade termina ou quando o período de tempo determinado acaba. Cada folheto ou caderneta deve conter somente uma atividade, explicando cada passo com figuras ou palavras, dependendo do nível de linguagem da criança (MOORE, 2005 p.68).

A seguir será apresentado um questionário de avaliação de autismo, que poderá nortear o professor na observação dessas características.

Este questionário foi apresentado numa dissertação de mestrado para a Universidade de São Paulo titulado “Validação da versão em português de um questionário para avaliação de autismo infantil” pelo Fabio Pinato Sato no ano de 2008.

5.PSICOPEDAGOGIA

A psicopedagogia busca a compreensão do processo de aprendizagem, como uma forma de encontrar soluções, é a área responsável pela aprendizagem e suas dificuldades, trazendo um novo olhar já que elas se tornaram motivo de preocupação pela sua intensidade e frequência.

O principal objetivo se da em torno do processo de aprendizagem humana, aqueles com desenvolvimento dito normal, os patológicos e a reflexão sobre a influencia do meio em que esta criança esta inserida em seu desenvolvimento.

Como foi tratado até aqui as dificuldades das crianças com transtorno do espectro do autismo são muitas, nas principais áreas do desenvolvimento e esse olhar amplo colabora para que o processo de inclusão seja

pensado por meio da valorização das capacidades e facilidades desses alunos, sendo essa a forma de iniciar a inclusão efetivamente.

A articulação e reflexão entre a escola, terapeuta e família, o auxilio aos pais fazem parte desse processo e são muito bem trabalhados por estes profissionais incluindo a busca de ações metodológicas, avaliativas, adaptação de materiais bem como um currículo adequado as necessidades individuais e pontuais de cada aluno.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Imagine chegar em um país onde você não entende a língua e não conhece os costumes – e ninguém entende o que você quer ou precisa. Você, na tentativa de se organizar e entender esse ambientes, provavelmente apresentará comportamentos que os nativos acharão estranho... (citação retirada do manual de treinamento ABA – Help uslearn – Ajude-nos a aprender.)

Sabe-se que o autismo é um transtorno que não tem cura, mas isso em nenhum momento é um fator

determinante para a descrença no desenvolvimento dessas crianças, existem estudos, pesquisas e experiências comprovando a inteligência, a evolução social, cognitiva, comunicativa e de linguagem dos autistas.

Na verdade o que determina o quanto essas crianças poderão evoluir esta diretamente ligada ao grau de comprometimento de cada um em relação ao transtorno e principalmente ao tempo em que esse diagnóstico, essa intervenção ocorre, com o passar do tempo as estruturas se cristalizam e acontece o afunilamento das oportunidades nesta evolução.

De acordo com a Kamilly, coordenadora de fonoaudiologia da ONG Projeto Amplitude

> A Intervenção Precoce pode ter uma natureza preventiva, secundária ou primária, procurando minimizar a manifestação de problemas de desenvolvimento ou prevenindo a sua ocorrência.A razão fundamental para intervir precocemente é que quanto mais cedo se iniciar a intervenção, maior é o potencial de desenvolvimento de cada criança.

> Em crianças autistas, quanto mais cedo possível for a intervenção, maior será a contribuição para um bom prognóstico e, principalmente, para a prevenção de problemas secundários que tenham uma função de comunicação (birras, agressões, etc.), favorecendo o pleno desenvolvimento da criança e melhorando a sua qualidade de vida.

Segundo a Patricia coordenadora de pedagogia da ONG Projeto Amplitude

> A inclusão escolar ainda é uma realidade que está sendo construída e muitas vezes só a boa vontade da escola não é suficiente. Sendo assim iniciar uma intervenção precoce é preparar essa criança para ganhar autonomia, desenvolver habilidades e avaliar suas dificuldades para que através da mediação da aprendizagem possam superá-las. Sabemos que as dificuldades apresentadas por uma criança autista são inúmeras e de diversas naturezas entre elas a falta de compreensão da instrução, falta do domínio de conceitos verbais (vocabulário restrito), conduta impulsiva que não espera por instruções ou dificuldades motoras que dificultam a realização de qualquer tarefa. A intervenção precoce favorecerá um ganho a medida que a partir de atividades adaptadas as crianças aprenderão e entenderão esse processo após muito treino.

Consideramos que além da intervenção precoce, preferencialmente iniciada antes dos 3 anos de idade, se faz necessária uma equipe multidisciplinar para dar conta de suprir as principais áreas de dificuldade apresentadas por este grupo

> compartilhar as observações advindas da experiência escolar é colaborar efetivamente na construção de um diagnóstico correto e de um planejamento terapêutico individualizado. Pais, professores e médicos/terapeutas formam um time que tem tudo para dar certo! (BARBOSA, 2012 p. 113)

7.REFERÊNCIAS

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas.**Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo** / Ministério da Saúde, Secretaria deAtenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília : Ministério da Saúde, 2013.

BONY, Andy. **Manual de treinamento: sistema de comunicação por troca de figuras**– EUA: PyramidEducationalConsultants, 2002.

FARREL, Michael. **Dificuldades de comunicação e autismo** – Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, Vitor da.**Aprender a aprender; a educabilidade cognitiva** – Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mundo singular: entenda o autismo** – Rio de janeiro: Objetiva, 2012.

MARCELINO, Claudia. **Autismo Esperança pela nutrição** – São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda, 2010.

MIRANDA, Herminio C. **Autismo uma leitura espiritual** – Niteroi/RJ: Lachârtre, 2005.

MOORE, Susan Thompson. **Síndrome de Asperger e a escola fundamental** – São Paulo: Associação Mais 1, 2005.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociências e transtornos de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva** – Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

SATO, Fabio Pinato. ***Validação da versão em português de um questionário para avaliação de autismo infantil [dissertação]***. São Paulo: Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, 2008. 111p.

SKILAR, Carlos. ***Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial*** – Porto Alegre: Mediação, 1997.

A MULHER E A CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE CULTURAL

Glace Klear Lobo Saugo

Durante o desenvolvimento das sociedades, a história registra a discriminação homem-mulher, principalmente em relação à educação. Ao atribuir aos homens a condição de donos do saber e às mulheres o papel feminino, subordinado ideologicamente ao poder masculino, a história vem salientar as desigualdades.

A sexualidade feminina permanece sob controle por séculos. Observando o discurso da década de 50, Pinsky (2012) situa a figura da “Moça de Família”, aquela adequada à moral social que se destina ao reino do lar, enquanto as mulheres levianas são aquelas que se perdem do seu destino. Para Favaro (2007) a mulher e a família estão sempre lado a lado e a mulher afirma sua existência ao longo da história neste pertencimento, como veremos a seguir.

As explicações podem estar relacionadas ao fato de que a preponderância e dominação masculina foram instituídas, ao menos nas sociedades ocidentais, desde os primórdios da civilização grega. Esta situação levou a uma dupla situação: eram os homens que conduziam predominantemente as ações políticas e militares; ao mesmo tempo em que eram os historiadores do sexo masculino que escreviam a história destas ações. A consequência foi uma subalternidade das mulheres nos domínios políticos e militares públicos (já que no âmbito doméstico a situação era um pouco distinta) e como objeto de estudo historiográfico.

As concepções divulgadas no século XVII reforçaram a imagem da mulher como um ser sem vontade própria. Rousseau (GASPARI, 2003, p. 29) detinha um discurso de que a educação feminina deveria ser restrita ao doméstico, pois, segundo ele, elas não deveriam ir a busca do saber, considerado contrário à sua natureza. Essa sociedade que lutava tanto por liberdade passou a exigir que as mulheres fizessem parte dela, mas como mães, guardiãs dos costumes, e como seres dispostos a

servir o homem. Kant (GASPARI, 2003, p. 31) usa um discurso sexista ao descrever sobre a mulher e seu viver para o homem, não a reconhecendo enquanto sujeito atuante da história. Foi influenciado por Rousseau ao utilizar a ideia de inferioridade feminina com relação à sua incapacidade de raciocinar como o homem, reforçando a ideia de inferioridade feminina.

No século XVII, utilizando-se de oportunidades que vão sendo oferecidas, como a frequência a salões, onde podem se aproximar dos poetas, escritores e palestrantes, algumas mulheres conseguiram firmar-se no terreno intelectual. E, mesmo permanecendo as ideias preconceituosas de que a mulher não podia possuir ao mesmo tempo a beleza e a razão, algumas buscam aprimorar e adquirir conhecimentos intelectuais através de leituras." [...] a natureza fez a mulher diferente do homem, atribuindo-lhe características inerentes. A sedução, por exemplo, é fonte de poder para a natureza feminina e a falta de autodeterminação da mulher é também intrínseca à sua natureza". (GASPARI, 2003, p. 32).

Para tentar, talvez, isentar-se da responsabilidade de ter sido autora da desigualdade social e política, na

sociedade, implantou-se uma visão cultural de que a mulher é inferior ao homem e não pela educação que lhe foi negada.

Essa mesma visão não igualitária entre os sexos, que preconiza o masculino com base em preconceitos e estereótipos, provavelmente foi a responsável pela consolidação de uma sociedade machista nos séculos XIX e XX.

Ao analisarmos as ideias dos filósofos mencionados, fica evidente que no “período das luzes”, uma característica marcante foi a de pensar a diferença feminina, acentuada pela inferioridade, baseada no direito natural. No imaginário dos filósofos, não havia necessidade alguma de conferir à mulher um estatuto político, pois para a ideologia do século XVIII, o homem era a causa final da mulher.

A mulher para o casamento e a família.

A mulher não tinha controle de si inclusive quando se tratava do que havia de mais íntimo: seus sentimentos

e sua sexualidade. Perrot em sua análise sobre a história das mulheres ressalta que a representação do sexo feminino produzida pela ciência é marcada pela falta. À mulher, passiva e vazia, inclusive anatomicamente, não era permitida a manifestação de seu interesse por um homem, lhe restando esperar pelo despertar da vontade deste. Caso isso se concretizasse, precisava ainda se submeter à vontade de outro homem: seu pai, que decidia - e muitas vezes negociavam – sua vida através do casamento. (ARAÚJO, 2012)

O autor ressalta ainda que esta ideia não sustentasse apenas pela força da figura paterna. No Brasil colonial, a Igreja, enquanto instituição balizadora da vida em comunidade fomentava intensamente os ideais de controle da sexualidade feminina. Um exemplo claro, apontado pelo historiador, é a exortação aos fiéis quanto ao perigo da liberdade feminina, representado na narrativa do mito do Éden. A vinculação da mulher à sedução de Eva, que ao induzir Adão a desobedecer às ordens divinas excluiu a humanidade do paraíso, era o principal argumento para se combater a expressão dos desejos femininos. A mulher trazia a marca do pecado original em

sua natureza. Desta forma, para que se evitasse a ameaça do mal “o sexo das mulheres devia ser protegido, fechado e possuído” (PERROT,2008, p.64).

Manter a mulher sob controle era a forma de se coibir o pecado. Limitava se sua liberdade de modo que “repetia-se como algo ideal, nos tempos coloniais, que havia apenas três ocasiões em que a mulher poderia sair do lar durante toda a sua vida. Para se batizar, para se casar e para ser enterrada.” (ARAÚJO, 2012, p.49). Ou seja, apenas era adequada a saída da mulher do interior das casas para que se cumprissem ritos religiosos, relacionados a apropriação do poder masculino sobre suas vidas - tornar-se filha de Deus e esposa de seu marido, e na ocasião de sua morte.

Ao encontro desta ideia, temos a função dos conventos enquanto depositório de mulheres que aliavam a religiosidade e a contenção da sexualidade. A partir da decisão do pai, as meninas eram encaminhadas para a instituição como forma de representar a devoção da família e afirmar ainda certo status social. Araújo propõe que, com este gesto, “o pai cumpriria sua obrigação e a filha, retirada

e contida em sua cela, passaria a aspirar à santidade." (2012, p.69).

Ainda que as ordens da igreja e da família fossem, de alguma forma, subvertidas, a comunidade – inclusive as próprias mulheres - se ocupava de oprimir a expressão da sexualidade feminina. Aquelas que não se mantinham nos padrões ideais eram alvo dos comentários da vizinhança e excluídas do convívio com os demais. Uma estrutura que segue a lógica do panóptico no sistema disciplinar explorada por Foucault (2011) brilhantemente em sua obra "Vigiar e Punir". As condutas eram reguladas pelo olhar do outro, uma observação em 360º, que por sua vez produzia a autorregulação dos sujeitos. Havia, portanto, uma introjeção destes valores que levavam à abdicação dos desejos para que não se vivesse a exclusão do meio social ou do paraíso celestial que os fiéis almejavam alcançar.

A honra feminina era a maior riqueza a ser defendida e, nesta ocasião, está referenciada a um homem, seja em função de sua presença ou ausência, como afirma Soihet (2012). Caso a mulher fosse solteira, deveria manter-se virgem, sendo casada, deveria zelar pelo seu casamento a partir da fidelidade e submissão ao marido. O casamento

era, portanto, o destino da mulher. Após a menarca, por volta dos 12 anos, iniciavam-se os preparativos como o bordado do enxoval, sob as orientações maternas e demais dispositivos de controle social do comportamento da menina para preservação de sua honra, afirma Falci (2012) em sua análise histórica sobre a mulher brasileira nordestina.

D'Incao discorre sobre a existência de um sistema de casamento no qual a mulher era a moeda de troca em relações que tratavam muitas vezes, de interesses políticos e econômicos no contexto burguês. Falci corrobora esta ideia ao considerar o casamento como uma espécie de "compromisso familiar". Desta forma, compreendemos a responsabilidade da mulher em manter a organização familiar futura e também garantir a estabilidade da família de origem. Um elemento central deste sistema é a virgindade feminina considerando o valor que confere à negociação (PERROT,2008). Consequentemente, o corpo feminino deveria ser vigiado e controlado para que os ganhos da família sejam preservados.

A possibilidade de reversão de um destino de perigo e pecado se efetivava a partir do casamento e da maternidade. A vida de uma mulher somente estava a salvo quando esta cumpria seu papel de mãe e esposa, abençoada pela Santa Madre Igreja, independentemente de qualquer realização pessoal. “Finalmente, com prazer ou sem prazer, com paixão ou sem paixão, a menina tornava-se mãe, e mãe honrada, criada na casa dos pais, casada na igreja.” (ARAÚJO,2012,p.52) Após o casamento, a maternidade é o ápice do “projeto” de realização feminina – o auge de sua vida e o sentido de sua existência. Há um caráter sagrado, pois o exercício da maternidade é a possibilidade de uma identificação com a figura de Maria, enquanto mãe do Deus cristão. Tornando-se mãe, a mulher pode produzir algo, além do pecado.

Esta nobre função requer cuidado, pois dela depende o cumprimento dos desígnios religiosos da multiplicação. A ciência médica no Brasil começa a se interessar pela mulher enquanto ser que guarda e nutri a vida, se ocupando das 19 enfermidades do útero, chamado curiosamente de madre, afirma Del Priore (2012). A redução do conhecimento sobre o corpo feminino ao

processo reprodutivo retrata a ideia de que o único motivo para que este receba cuidados é a capacidade de procriação. O corpo feminino, útil à sociedade, é o reprodutor, visto que “a mulher ‘bem constituída’, no entender dos doutores, era exclusivamente a que se prestava à perpetuação da espécie, ungida por uma vocação biológica que fazia da madre uma forma na qual era organizada a hereditariedade” (DEL PRIORE, 2012, p.84). Esta vocação biológica remete à naturalização e santificação da maternidade.

Nem todas as mulheres, entretanto, vivem a maternidade com o sentido sagrado. Na França de Perrot (2008) morte proposital de crianças era comum na e as mulheres eram responsabilizadas por esse crime quando descoberto. No Brasil, como forma de se evitar o infanticídio são implementadas as Rodas dos Expostos, dispositivo no qual se deixavam crianças que não podiam ser cuidadas, sem a necessidade de identificação. Venâncio situa que “a instalação da Roda procurava evitar os crimes morais. A instituição protegia as brancas solteiras dos escândalos, ao mesmo tempo em que oferecia alternativa ao cruel infanticídio.” (2012,p.198).

Sobre os motivos que levavam as mães a abandonar seus filhos, cabe ainda discriminar a diferença entre mulheres brancas, pertencentes a classes mais abastadas, e as pobres. Enquanto as pobres deixavam seus filhos para não os submeterem às condições miseráveis, as primeiras precisavam entregá-los em favor da honra, considerando que um filho concebido fora do casamento era algo que denegria a imagem da mulher e de sua família.

A incidência da loucura em mulheres é outro aspecto que cabe destaque. A insanidade é atribuída aquelas que “erram” por não se enquadrarem na função de boa esposa, cuidadora do lar e ser reprodutor. Ou seja, quando o desejo da mulher direcionava sua ação para outra finalidade, que não atendesse à função a ela designada, ela estava envolta pela enfermidade, pois, a mulher normal e adequada ao funcionamento da sociedade era a boa esposa e mãe. Verificamos também na obra de Freud (1905/1976) que a doença tipicamente feminina, a histeria, estava associada aos desvios do desejo da mulher, sendo este deslocado para o sintoma quando incompatível com os valores, leis e moral internalizados. A maternidade era compreendida como essência da mulher

e representava o padrão de vida saudável de modo que “a menstruação, a gravidez e o parto seriam, portanto, os 20 aspectos essencialmente priorizados na definição e no diagnóstico das moléstias mentais que afetavam mais

Neste contexto, um caráter passivo é atribuído às mulheres no processo reprodutivo. Enquanto o homem é o responsável pela fecundação, a mulher é aquela que recebe, guarda e nutri o embrião. Pensamos, portanto, que mesmo em se tratando da maternidade, valorizada socialmente, a mulher é dotada de um papel secundário. Del Priore nos diz que, no contexto da cultura colonial brasileira, “a fêmea não devia ser mais do que terra fértil a ser fecundada pelo macho” (2012, p.82). Sua função é receber, acolher e alimentar e, para se efetivar, depende daquele que é capaz de produzir algo: o homem.

O ponto que nos chama atenção é a inferioridade e papel passivo da mulher em um processo biológico, dependente da participação de ambos os gêneros, que compreende uma característica única feminina: a gestação. Séculos depois, observamos nos escritos Freudianos (1914/1980) a mulher retratada como ser faltante, que inveja o poder fálico masculino. Ao se deparar

com a falta – ausência do pênis e impossibilidade de ser o objeto amado de seu pai, ao atravessar o Complexo de Édipo - a mulher “aceita a castração e investe na esperança da obtenção de um falo-filho como seu prêmio de consolação” (KEHL,2001,p.33). Então a partir do encontro com o amor de um homem, é possível a geração de seu filho e obtenção do falo substituto. Conforme a autora “seu único lugar é a família, seu único destino é a maternidade, seu grande avatar é o amor, mas a mulher não ama para gozar deste amor, ela ama para se tornar mãe” (KEHL,2001 p.33). Assim, a mulher está subjugada ao seu vazio interior e sua satisfação – talvez a única possível – seja a reprodução e o encontro com este objeto que lhe dê sentido à vida.

A mulher e o mundo do trabalho

O trabalho feminino se desenvolve, evolui e retrocede ao longo dos séculos. Em meio a idas e vindas entre a invisibilidade e protagonismo, apontaremos algumas das características do trabalho feminino em

momentos históricos distintos para que possamos compreender a construção da realidade que hoje constatamos.

Nas sociedades primitivas há referências da participação da mulher em atividades direcionadas ao sustento da comunidade. O grupo se mantinha em função da colheita, numa lógica de coletividade, onde as tarefas desempenhadas por homens e mulheres eram iguais, conforme ilustra Lyra (2010) A partir do momento em que tal atividade não garante mais a sobrevivência do grupo, se fazendo necessária a caça de animais e a defesa do território, o homem ocupa posição de prestígio na comunidade. Instaura-se então a divisão do trabalho, que prevalecerá e organizará a sociedade por longos períodos, e se estabelece uma condição subalterna da mulher, devido à diferença na capacidade utilizar a força física.

Na Antiguidade a mulher se ocupa de tarefas manuais relacionadas à agricultura e ao trabalho doméstico. Destacam-se as atividades de ceifar o trigo, tosquiar os animais, fiação e a tecelagem, conforme apresentado por Rocha (1991). As mulheres das classes nobres realizavam atividades de menor expressão

enquanto os homens se ocupavam de tarefas de prestígio, tal como retratado no mito de Penélope, que tece e desfaz sua obra para se manter fiel ao marido, o herói Ulisses que se ausenta pela nobre missão do combate (SIMÕES,2011).

Na Idade Média, aponta Rocha (1991), poucas eram as atividades nas quais as mulheres atuavam fora do contexto doméstico. Além da agricultura, que ainda predominava dentre as ocupações das camponesas, encontravam-se as mãos femininas na tapeçaria, joalheria e feitio de renda. Estas atividades também que se caracterizavam pelo caráter artesanal. Destacamos que o ingresso da mulher nas atividades produtivas ocorria por intermédio de seu marido. Notamos essa organização quando observadas as empresas familiares em que se identificava, de modo secundário, a mulher do artesão ou a mulher do agricultor, exemplifica Singly (2007). Contudo, o produto do trabalho feminino passa a ser utilizado como moeda de troca e a mulher exerce um papel mais ativo e cooperativo com seu marido para a manutenção do lar, apesar de sua atuação estar vinculada à atividade do chefe

da família. Este modelo unifica o público e o privado e para o autor, reforça os laços do casamento.

A análise de Perrot (2008) acerca da história das mulheres complementa esta ideia ao apontar a expressiva atuação das francesas no campo até o período anterior à segunda grande guerra. Elas respondiam pelo cultivo de alimentos e criação de animas e produção de produtos artesanais, alimentares e têxteis, oriundos destas fontes. A mulher, nesta ocasião, orienta sua atividade produtiva para o cuidado da família conforme destaca a autora:

> A camponesa é uma mulher ocupada, preocupada em vestir (ela fia) e em alimentar os seus (auto-subsistência e confecção de refeições) e, se possível, trazer para casa um suplemento monetário a partir do momento em que o campo se abriu para o mercado: mercado alimentar, mercado têxtil. (2008, p.111)

Para além das atividades do campo, as mulheres foram as principais responsáveis pelos serviços de enfermagem em virtude da administração religiosa das instituições de saúde. (PERROT, 2008). A profissão, entretanto, traz os significantes do cuidado e da caridade,

sendo então um reduto para as mulheres, donas de tais atributos. A mulher também se fez presente em estabelecimentos comerciais, restaurantes, lojas e escritórios, de acordo com a historiadora. Os tipos de serviços prestados eram sempre auxiliares e de menor expressão de modo a não se tornarem concorrentes dos homens em suas posições.

Michele Perrot, destaca ainda que a participação da mulher no meio social através de suas atividades não é elemento do presente, pois:

> as mulheres sempre trabalharam. Seu trabalho era da ordem do doméstico, da reprodução, não valorizado, não remunerado. A sociedade jamais poderia ter vivido, ter se reproduzido e desenvolvido sem o trabalho doméstico das mulheres, que é invisível. (2008, p. 109).

Singly promove uma excelente reflexão a respeito da invisibilidade e desvalorização do trabalho doméstico ao problematizar o valor aplicado a um quilo de legumes descascados e ralado quando uma mulher executa esta tarefa no ambiente doméstico e quando um comerciante oferece este serviço. O trabalho feminino nas relações

familiares é, portanto, desqualificado. Além de não remunerado, não é atribuída a real dimensão deste, em função da energia e tempo dedicados. A mulher se coloca. Portanto, em situaçãode dependência, visto que sua atribuição no seio familiar não lhe garante o sustento.

A partir do século XVIII, a Revolução Industrial instaura novas práticas e novas relações em detrimento daquelas difundidas no sistema feudal. A noção de indivíduo começa a se estabelecer substituindo a coletividade sustentada até este momento. Em um cenário composto pela fábrica, maquinário, operários e donos do meio de produção, a mão de obra feminina encontra espaço na indústria, especialmente o setor têxtil, aponta Perrot. Isto ocorre em virtude da familiaridade das mulheres com a tecelagem e, sobretudo, devido à utilização das máquinas, que eliminam a necessidade da força muscular, conforme elucida Rocha (1991). A atração destas profissionais também se associa à remuneração inferior quando comparada a remuneração dos homens. Sobre esta condição de desigualdade, Probst (2003) situa que a diferença salarial se sustenta pela lógica que responsabiliza o homem pelo sustento da família e,

portanto, inferioriza a mulher. Notamos que esta política de desigualdade é naturalizada em função dos valores atribuídos aos papéis de gênero visto que “era voz comum que a mulher não precisava, e não deveria, ganhar dinheiro.” (FIGUEIREDO, 2012, p.249)

Retornando ao cenário brasileiro, identificamos a intensa utilização de mão de obra feminina no processo de industrialização e urbanização nacional. A análise de Rago (2012), demonstra com base no recenseamento ocorrido em 1920, que em 247 indústrias têxteis, 50,96% dos operários eram mulheres enquanto os homens representavam 41,21%. Juntamente com as crianças, elas compunham a principal mão de obra – farta e de baixo custo – substituta do trabalho escravo, recém-abolido. Tratavam-se em grande parte de imigrantes, outrora ocupantes das lavouras de café, que atuavam nas fábricas de tecelagem e fiação, enquanto os homens se concentravam em atividades metalúrgicas.

Constatamos que a era industrial absorveu a mão de obra feminina e proporcionou o acesso ao ambiente produtivo. Suas atividades profissionais, entretanto, são marcadas por situações de exploração, desrespeito e

precariedade, sendo submetidas ao assédio sexual, jornadas extensas e ambientes sem higiene. Além disso, as trabalhadoras recebiam indignas remunerações que as levavam a complementar seus rendimentos com trabalhos extras ou ainda com a prostituição, conforme descrito por Rago (2012).

A participação feminina na atividade industrial é caracterizada pelo enfrentamento de adversidades. Elas são novamente “retiradas de cena” tendo sua mão de obra substituída pelos homens e considerando que “em 1872, as mulheres constituíam 76% da força de trabalho nas fábricas, em 1950, passaram a representar apenas 23% “(RAGO, 2012, pg. 582). Afinal, em meio aos avanços, o que motiva este novo retrocesso?

Muitos acreditavam, ao lado dos teóricos e economista ingleses e franceses, que o trabalho da mulher fora de casa destruiria a família, tornaria os laços familiares mais frouxos e debilitaria a raça, pois as crianças cresceriam mais soltas, sem a constante vigilância das mães. As mulheres deixariam de ser mães dedicadas e esposas carinhosas, se trabalhassem fora do lar; além do

que um bom número delas deixaria de se interessar pelo casamento e pela maternidade. (2012, p.585)

A mulher estava vinculada à natureza enquanto o homem se relacionava à cultura. Ampliando esta noção temos os pares de opostos que caracterizam a percepção sobre mulheres e homens: fragilidade x força, emoção x razão, submissão x autoridade, privado x público. Nesta ocasião as funções de gênero são bem definidas: a mulher atua como cuidadora do lar responsável pela educação das crianças enquanto o homem se ocupa das atividades produtivas, reafirmando a o caráter limitado da mulher na cultura. “Assim, a assimilação da mulher com a natureza e do homem com a cultura contribuiu fortemente para legitimar a perspectiva patriarcal sobre as relações de gênero, perspectiva pautada pela dominação exercida sobre a mulher” (PLASTINO,2009, p. 59)

A necessidade de progresso através da educação abre um campo de atuação para as mulheres: a atividade docente. Em um primeiro momento, homens e mulheres atuavam como professores de modo a dividirem-se no ensino entre os gêneros, entretanto nota-se que as escolas normais nesta ocasião recebem muito mais mulheres. Este

fenômeno ocorre em função do processo de urbanização e consequente abertura do mercado de trabalho, que atraía a mão de obra masculina para diversas atividades, distintas do magistério, em oposição às mulheres que encontravam no exercício da docência uma das poucas atividades profissionais autorizadas a estas, segundo Louro (2012)

A análise da autora aponta que a evasão masculina da atividade docente causou uma reação à responsabilidade exclusiva da mulher pela educação da população. Esta possibilidade assombrava a alguns, devido à inferioridade atribuída à natureza feminina e sua cognição. Diante da realidade apresentada, emerge um novo discurso para sustentar a atuação da mulher nesta atividade profissional, que tendia a ser tornar exclusiva. A docência é então associada à maternidade, função nobre e para qual a mulher era preparada, com uma espécie de dom divino. Desta forma, o exercício da atividade docente se configura como uma vocação e perde seu aspecto profissional. O perfil da profissão é então definido considerando atributos tipicamente femininos tais como a docilidade, dedicação e o conformismo inclusive para que não haja contestação sobre as condições de trabalho.

O exercício do magistério era compreendido ainda como uma ocupação transitória, de modo a não interferir no destino final da mulher: o casamento. A vida doméstica deveria ser preservada e a profissão não poderia prejudicar o bom andamento desta. Esta estrutura era mantida à medida que o trabalho era realizado em meio período e em troca de remunerações baixas. Desta forma, a mulher continuava dependente da renda de seu marido e ainda tinha tempo disponível para se dedicar às tarefas domésticas.

Cabe destacar que a profissionalização feminina ocorre em espaços relacionados ao cuidado e formação, de modo a não se distanciarem das práticas de sua verdadeira função. “O casamento e a maternidade eram efetivamente constituídos como a verdadeira carreira feminina.” (LOURO,2012,p.454). Corroborando esta ideia, Pinsky (2012) afirma que as mulheres costumavam deixar as atividades profissionais quando se casavam ou concebiam o primeiro filho, de modo que o trabalho não comprometesse o seu lar.

Esta organização dos lugares do feminino e do masculino na sociedade se manteve até a eclosão das

Grandes Guerras Mundiais do século XX. Neste momento, os homens servem ao país, participando de batalhas e consequentemente morrendo ou retornando inválidos, e a mulher é convocada a assumir o papel de provedora do lar, segundo Probst (2003). Elas também se inserem em áreas que exigem maior especialização como a medicina, enfermagem, serviço social e magistério. (PINSKY,2012).

Uma nova configuração social se instaura onde a participação feminina é mais expressiva, conforme ilustra brilhantemente a escritora Lygia Fagundes Telles.

> Os homens válidos partiram para as trincheiras. Ficaram as mulheres na retaguarda e dispostas a exercerem o ofício desses homens nas fábricas. Nos escritórios. Nas universidades. Enfim, as mulheres foram à luta, para lembrar a expressão que começava a ficar na moda. A pátria em perigo abrindo os seus espaços e as mulheres ocupando com desenvoltura esses espaços... (2012, p.669)

Diversos movimentos sociais realizados a partir da década de 60, dentre eles as organizações sindicais, denunciam as condições desumanas de trabalho e reivindicam por direitos da classe trabalhadora (GIULIANI,

2012). Apesar de localizados no âmbito das atividades econômicas este fenômeno também aponta para exclusão à cidadania vivida pela mulher no espaço público e também no privado. Assim o discurso sobre o lugar da mulher na sociedade se propaga também para o interior da família.

O movimento feminista foi fundamental para a expressão das insatisfações com o cenário de desigualdade entre homens e mulheres. Essa expressão não foi organizada por uma única instituição, mas se deu por manifestações coletivas ou ainda individuais daquelas que se comprometeram em propagar publicamente os ideais da igualdade e dar voz a quem sempre foi silenciada. As causas feministas foram muitas ao longo do tempo e progressivamente foram tomando forma: condições dignas no meio social, educação, participação política, direito civil e liberdade sexual e de escolha sobre o próprio futuro, dentre outras “ondas” que formaram o oceano das pretensões femininas. (PERROT,2008)

Referência

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação a paixão pelo possível**. São Paulo:
UNESP, 1988.

ALVES, P. Kant e o feminismo. In: FERREIRA, M. L. R. **O que pensam os filósofos sobre as mulheres.** Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 1988.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

BEAUVOIR. In: **Nova Enciclopédia de Biografias.** Rio de Janeiro: Planalto
Editorial, 1979. v. 1. p.120.

BESSE, Susan K. **Modernizando a desigualdade: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil**. 1914-1940. São Paulo: USP, 1999.

BLAY, EVA ALTERMAN. **8 de março: conquistas e controvérsias. Revista Estudos Feministas,**2001, vol.9, n.2, pp. 601-607

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BURGUIERE, André. **Dicionário das Ciências Históricas.** Rio de Janeiro: Imago,1993.

BURKE, Peter. (org.) **A Escrita da História Novas Perspectivas.** São Paulo:
Unesp, 1992.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S.T.M.: CODO, W. (org.) **Psicologia Social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984. Cap.2, p.58-75.

CRAVO, V. L. Z. **A Influência da Mulher na Independência**. **Boletim do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense,** v. 18, p. 9-17, 1973.

DUBY, Georges e PERROT, Michelle. (orgs.) **Escrever a História das Mulheres.** In: THÉBAUD, Françoise.**História das Mulheres no Ocidente.** O **século XX**. Porto, Edições Afrontamento, 1995.

GASPARI, Leni Trentim. **Educação e Memória: Imagens Femininas nas "Gêmeas do Iguaçú" nos anos 40 e 50.** (Dissertação de Mestrado em Educação)Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2003.

HALBWACHS, Maurice. **A memória Coletiva.** São Paulo, Vértice, 1990.

HOBSBAWN, Eric. Introdução**: A Invenção das Tradições.** In: HOBSBAWN, E., RANGER, T. (org.). A Invenção das Tradições. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.

LE GOFF, Jacques **História e Memória.** Campinas – SP Editora da Unicamp, 1990.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

NORA, Pierre. **Entre Memórias e História: A problemática dos Lugares.** Tradução de Yara Aun Khoury. In: Projeto História. São Paulo: PUC, n. 10, dez. 1993.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2ª ed São Paulo: Contexto, 2012.

PERROT, Michelle**. Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001 a. p.167-234 .

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 132p.

PINSKY, Carla Bassanezi e PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres no Brasil.** São Paulo: contexto, 2012.

PRIORE, M. D. (org.) **História das Mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2006.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n.3, 1989, p. 3-15.

RAGO, Margareth. **"Os feminismos no Brasil: dos 'anos de chumbo' à era global".** Revista Estudos Feministas, n. 3, jan./jul. 2003. Disponível em: . Acesso em: 25 de abril. 2021.

ROUSSO, Henry. **A Memória não é mais o que era**. In: AMADO, Janaina: FERREIRA. Marieta de Moraes (ORG). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2001.

RIBEIRO, Paulo Silvino. "**O papel da mulher na sociedade";** *Brasil Escola*. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/o-papel-mulher-na-sociedade.htm. Acesso em 05 de maio de 2021.

SANTOS, A. (2009). **Complexidadee transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido**. In: SANTOS, A. ; SOMMERMAN (orgs.)**Complexidade e transdisciplinaridade:** em busca da totalidade perdida. Porto Alegre: Sulina,2009, p. 15-38.

SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, Vol. 2, Jul/Dez. 1995.

SOARES, Vera. **Movimento Feminista – Paradigmas e Desafios**. Estudos Feministas. Ano 2. Florianópolis, 1994.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

O PERCURSO HISTÓRICO E O ENSINO DE HISTÓRIA

Oliveira, Maria Isabel da Silva[37]

Resumo

O presente material monográfico discute o percurso histórico no bojo da disciplina de História tendo em vista compreender como ela foi se delineando. A pesquisa surgiu devido à necessidade por compreender o sentido das propostas tradicionais, no que tange a reprodução dos fatos históricos ao longo dos anos nos espaços educativos. Desta forma a análise bibliográfica refere-se à pesquisa da disciplina na observância do passado até o momento atual na compreensão do novo perfil docente para o ensino de História. Durante a elaboração deste documento são ressaltados os aspectos legais e o percurso histórico da disciplina de História no Brasil diante as intensas transformações sociais. Por fim são apresentadas as considerações finais que apontam para a compreensão dos fatores que influenciaram a constituição da disciplina sendo destacado como fator preponderante a influência governamental, e sua compreensão da educação como meio para a transmissão de valores necessários para a manipulação política e social. O presente material contempla aspectos importantes para a formação do

[37] Maria Isabel da Silva Oliveira, Graduada em História, Professora da Rede Municipal de Educação de São Paulo, 2020, isabelso1965@bol.com.br

professor de História, apresentando-se como um documento a ser analisado para futuras discussões.

Palavras-chave: Educação, História, Docência, Didática.

Resume

The present monographic material discusses the historical path in the midst of the discipline of History with a view to understanding how it has been outlined. The research arose due to the need to understand the meaning of traditional proposals, regarding the reproduction of historical facts over the years in educational spaces. Thus, the bibliographic analysis refers to the research of the discipline in observance of the past until the present moment in the understanding of the new teacher profile for the teaching of History. During the preparation of this document, the legal aspects and the historical path of the discipline of History in Brazil are highlighted in the face of intense social transformations. Finally, the final considerations that point to the understanding of the factors that influenced the constitution of the discipline are presented, with government influence being highlighted as a predominant factor, and its understanding of education as a means for the transmission of values necessary for political and social manipulation. The present material contemplates important aspects for the formation of the history teacher, presenting itself as a document to be analyzed for future discussions.

Keywords: Education, History, Teaching, Didactics.

INTRODUÇÃO

O presente material pretende discutir temas e problematizações acerca do ensino de História em seu percurso na educação brasileira tendo em vista contemplar os conhecimentos específicos, históricos e pedagógicos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

Os conceitos aqui explorados pretendem propiciar a reflexão por meio da análise das informações que são importantes para a construção da escola, do docente e da disciplina de História, de forma que sejam desconstruídos os hábitos vivenciados ao longo da vida escolar que se referem propriamente a transmissão de conhecimentos e informações históricas, mas que não promoveram em sua implementação a reflexão e a análise crítica.

Assim, esta pesquisa pretende ser uma ferramenta que contribui para um diálogo acerca da temática tendo em vista reconhecer o conhecimento como um meio para a transformação e a mudança de atitudes gerando impactos positivos nos sujeitos e na sociedade.

Desta forma são apresentados elementos importantes para a formação profissional, para que a docência no ensino de História seja vivenciada de forma sólida e potente para que cada estudante possa desenvolver a consciência de si e do mundo que o cerca em seu reconhecimento como ser histórico.

A DISCIPLINA DE HISTÓRIA E O PERCURSO HISTÓRICO

Segundo Bourdieu o conceito de habitus refere-se a "disposições adquiridas pela experiência, logo, variáveis segundo o lugar e o momento" (BORDIEU, 2004, p.21).

E ainda refere-se a o termo como:

> [...] necessidade tornada virtude, produz estratégias que, embora não sejam produto de uma inspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação. [...] [os agentes] fazem, com muito mais frequência do que se agissem ao acaso, "a única coisa a fazer". Isso porque, abandonando-se às instituições de um "senso prático" que é produto da exposição continuada a condições semelhantes àquelas em que estão colocados, eles antecipam a

> necessidade eminente ao fluxo do mundo (BOURDIEU, 2004, p. 23).

Desta forma observa-se que o habitus profissional é um conceito relevante para o curso de formação de professores, no que se refere à compreensão de que ele compõe a ação pedagógica.

Assim o sujeito inicia a sua formação acadêmica já com seus conhecimentos prévios, valores e crenças constituídas anteriormente, essa é uma constituição individual e coletiva.

Portanto observa-se que cada indivíduo compartilha socialmente de entendimentos acerca da escola e de sua função social, da mesma forma verifica-se essa compreensão acerca do ensino de História em sua formação.

Essa compreensão refere-se às experiências que são fundamentais para a atuação pedagógica, na observância de que a apropriação é particular, de modo que, conforme o docente se aproprie do conhecimento científico, menos ele precise recorrer aos seus conhecimentos prévios.

Assim é imprescindível ao professor que este estude, tenha aprofundamento teórico para constituir a sua docência de forma efetiva.

A disciplina de História no contexto brasileiro foi muito marcada em sua relação à identidade nacional, em específico no início da república, pois foi fortemente influenciada pela proposta educacional francesa do século XVIII.

Na Europa esse período havia fortes movimentos sociais, econômicos e políticos que resultaram nas revoluções Francesa e Industrial.

Segundo Petitat, 1994, embora os Estados tivessem controle sobre a abertura das escolas, ainda eram principalmente as instituições religiosas as responsáveis pelo ensino, de acesso bastante restrito. (PETITAT, 1994, p. 141).

No início do século XVII, o pensamento liberal tornou-se predominante nesta época e tinha como proposta a diminuição da responsabilidade do Estado no que tange à regulação da economia, e apontava que o Estado deveria assumir a instrução pública.

Havia nesse período a expectativa de que a identidade nacional poderia garantir a soberania das noções em constituição, desta maneira deveria ser fortalecida e difundida para alcançar a maior parte da população, visando assim à garantia da ordem social pelos governantes.

Em consonância a este pensamento cito Rosseau apud Petitat, 1994:

> É a Educação que deve dar às almas sua forma nacional e dirigir de
> tal forma as suas opiniões e os seus gostos que elas deverão ser patriotas por inclinação, por paixão, por necessidade. Uma criança, ao abrir os olhos, deve ver a pátria, e até à morte, nada deve ver além dela.
> [...] Aos vinte anos, um polonês não deve ser outro homem; ele deve ser um polonês. Quero que, ao aprender a ler, ele leia sobre coisas do seu país, que aos dez anos ele conheça tudo que o país produz aos doze todas as províncias, todos os caminhos e todas as cidades; que aos quinze ele saiba toda a sua história, aos dezesseis todas as leis, e que não tenha havido em toda a Polônia uma bela ação ou um homem ilustre que ele não tenha na memória e no coração. [...] Daí, poderemos depreender que não serão estudos

> comuns dirigidos por estrangeiros ou por padres que eu desejo oferecer às crianças. A lei deve regulamentar a matéria e a forma de seus estudos. Elas não devem ter como professores senão poloneses [...]. (citado por PETITAT, 1994, p.142).

À luz do pensamento do autor supracitado verifica-se o pensamento implícito ao currículo escolar da época, que refere-se ao patriotismo, e ao pensamento heroico relacionado aos políticos e militares, assim a escola caminhava no sentido de transmitir tais valores e conhecimentos, que eram selecionados no que tange a fortalecer a identidade nacional, por meio de valores almejados pelos governantes, assim observa-se que não havia como objetivo desenvolver o pensamento crítico.

Tais aspectos foram marcantes para a construção da escola, e deixaram um modelo que infelizmente ainda é seguido por meio da abordagem dos professores de diversas disciplinas, o que refere-se à reprodução, a ausência do ensino crítico e de práticas voltadas para a pesquisa e a reflexão.

O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

No contexto brasileiro a educação é marcada pela ação dos jesuítas, por meio do trabalho de Padre Manoel da Nóbrega que foi um importante personagem no século XVI durante o período de colonização portuguesa.

Segundo Bittar e Ferreira Jr, 2007, referem-se a duas "instituições" educacionais:

> [...]as casas de bê-a-bá, voltadas particularmente para crianças indígenas e mamelucas, e alguns colégios, cujos alunos eram chamados "internos" [futuros padres da Ordem] e "externos", os filhos dos colonizadores portugueses. (BITTAR; FERREIRA JR., 20017, p. 34).

A estrutura curricular do ensino nos colégios jesuítas durante o século XVI segundo Bittar; Ferreira (2007) era composta pelo ensino de:

- Humanidades (gramática + retórica);
- Ofícios (artes mecânicas);
- Continuação dos estudos na Europa;
- Doutrina cristã (catecismo bilíngue português-tupi);
- Ler, escrever, e contar em português;
- Canto orfeônico, música instrumental e teatro. (BITTAR; FERREIRA JR. 2007, p.51)

Compreende-se, portanto que não havia referência a uma proposta de dimensão histórica, a ação dos jesuítas predominou no Brasil por vários séculos até que em 1759, Marquês de Pombal realiza a expulsão, devido a reforma administrativa coordenada por ele em Portugal naquele período e que era relacionada à visão liberal defendida na Europa no século XVIII que condenava o ensino voltado para a religião. Outra questão relevante para a expulsão dos jesuítas refere-se a grande influência dos jesuítas na colônia o que diminuía o poder da coroa portuguesa.

Após a expulsão dos jesuítas, foram realizadas ações tendo em vista estabelecer as ofertas de ensino público, porém estas não tiveram sucesso devido a muitas dificuldades entre elas a falta de professores, pois a maioria naquela época eram jesuítas.

Com a vinda da família real ao Brasil em 1808, e a mudança da sede do reino para a colônia, foi necessário ofertar formação para as pessoas que fariam parte da administração, portanto o ensino superior foi priorizado.

Segundo Veiga, 2007, para a população em geral, o ensino mútuo foi escolhido por D. João VI em 1816, por ser um

“sistema menos dispendioso e mais racional” (VEIGA, 2007, p.143).

No período imperial a instrução foi tema de debate da Assembleia Nacional geral e Constituinte de 1823, mas com poucos resultados na constituição de 1824 não ficou definido quem era responsável pela oferta de instrução primária, e quem era responsável por sua oferta, embora houvesse a afirmação de que era gratuita a todos os cidadãos. (CHIZZOTTI, 2001, p. 50-51).

Segundo Vieira;Farias (2007), em 1827, embora tenham sido estabelecidas diretrizes para a oferta da instrução pública, houve poucos avanços , dada a dispersão e o isolamento das iniciativas de organização escolar. De acordo com dados oficiais de 1832, havia 180 escolas no Brasil, distribuídas por 9 províncias, sendo que 40 dessas escolas não tinham professor (VIEIRA; FARIAS, 2007, p.61).

Outro marco histórico do ensino no Brasil refere-se à criação do Imperial Collegio de Pedro II em 1837, que era inspirado nos liceus franceses, que contemplava o plano de estudos dos quais, a gramática, a retórica, a poética, a filosofia, latim e grego e os estudos modernos, que

incluíam as línguas vivas, tais como Francês e Inglês e as Matemáticas, Ciências, História, Geografia, Música e Desenho. (VECCHIA, 2006, p. 82-83).

No que refere-se a essa instituição observam-se os seguintes aspectos:

- Tinha como objetivo ser referência e modelo para as demais instituições de ensino do Brasil;
- Era inspirada nos liceus franceses, ou seja, fortalecendo e instituindo-se como exemplar, um modelo que foi desenvolvido por meio de outro contexto, de outra sociedade, a partir de especificidades históricas da Europa e da França.
- O plano de estudos era enciclopédico, era detalhado e informativo.

O Colégio Pedro II, não fazia referia-se à História do Brasil, o foco principal estava na História Geral com foco na influência Europeia.

No que tange ao ensino de História, Schmidt e Cainelli (2004), citam que:

> "a partir de 1860, as escolas primárias e secundárias começaram a, sistematicamente, incluir em seus

> programas a história nacional" (SCHMIDT;CAINELLI, 2004, p. 10).

Neste período em que existiam poucas escolas, verifica-se que foram iniciadas ações para abordagem da História do Brasil em seu currículo.

Por meio da primeira República por volta do início do século XX, houveram grandes discussões no que tange ao Brasil enquanto nação, a instrução da população começa a ser discutida nos debates intelectuais e políticos devido as demandas recentes que eram inerentes à organização do Estado e panorama social e econômico que sofreu inúmeras transformações decorrentes da abolição da escravatura.

A sociedade então passa a ser mais complexa e a sociedade versa nesse momento sobre um processo contínuo de urbanização, o que demanda à procura por instrução pública em virtude das oportunidades de ascensão social e trabalho para as pessoas letradas.

Segundo Veiga (2007),

> [...] a educação brasileira vive um momento contraditório. Ocorre, de um lado, uma importante movimentação intelectual e política para a melhoria da

> qualidade pedagógica do ensino, enquanto as escolas públicas primárias funcionam em condições extremamente precárias em grande parte do Brasil. (VEIGA, 2007, p.184).

A Constituição de 1891 referia-se ao ensino como, “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (art. 72). Referindo-se também a questão de que caberia à União o ensino superior e o secundário, e aos Estados, o ensino primário e o profissional. Porém não era garantida a gratuidade do ensino.

O ideal positivista era forte, porém era heterogêneo e avançava no sentido de discussões acerca da nação, do Estado, dos conteúdos, metodologias e avaliação do ensino de História.

O lema da bandeira do Brasil “Ordem e Progresso”, refere-se a concepção social defendida neste momento em uma concepção muito parecida com a visão da Europa do final do século XVIII.

A discussão brasileira referia-se a questão da miscigenação, que era um empecilho para a almejada identidade nacional, essa perspectiva ainda era ainda mais

complexa devido ao analfabetismo que era assim um grande desafio para o progresso.

Em conformidade a esse pensamento cito Doria (1923), apud Carvalho (2000):

> "O maior mal do Brasil contemporâneo é a sua porcentagem assombrosa de analfabetos. (...) O monstro canceroso, que hoje desviriliza o Brasil, é a ignorância crassa do povo, (...) esterilizando a vitalidade nativa e poderosa de sua raça" (SAMPAIO DORIA, 1923, apud CARVALHO, 2000, p. 227).

Observa-se que as discussões da época refletiram impacto acerca das diretrizes para a Educação, no que tange à construção de edifícios para a instalação de grupos escolares e de práticas neles desenvolvidas (VEIGA, 2007).

No que se refere à dimensão cívica no que tange ao patriotismo no início da primeira República, observa-se que a escola adotava uma orientação muito parecida com a da França nos séculos anteriores, buscava-se fortalecer o espírito nacionalista sendo a escola o principal meio para fomentar o patriotismo.

Deste modo houve grande interesse em trabalhar conteúdos voltados para a História brasileira, criando assim uma identidade, onde muitos heróis voltados à pátria foram criados principalmente os relacionados à nobreza.

Neste período predominavam os métodos de ensino voltados para a memorização como cita Bittencourt, 2004:

> Nesse contexto, é preciso lembrar o método de ensino predominante: A memorização era a tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar. Aprender era memorizar. Tal concepção de aprendizado, fundamentada no desenvolvimento da capacidade do aluno em memorizar, criava uma série de atividades para o "exercício da memória", constituindo os chamados métodos mnemônicos.[...] Na prática [...] parece ter prevalecido não exatamente a preocupação com uma memorização ativa, mas simplesmente com a decoração de nomes e dados dos grandes heróis e dos principais acontecimentos da história nacional. [...] Para consolidar a memória histórica, as escolas passaram a preparar com muito esmero as comemorações e festas cívicas, utilizando estratégias pedagógicas que envolviam músicas, teatros, desfiles e toda uma série de

> rituais, com a participação de alunos e suas famílias, ao lado das autoridades públicas (BITTENCOURT, 2004, P. 68-69).

Durante o Estado Novo (1930-1945), o nacionalismo era muito forte, o que impactou nas práticas educativas de forma potente, pois associavam as práticas aos ideais do governo getulista.

Segundo Kawka Martins (2006), refere-se a disciplina de História e a forte responsabilidade na formação cívica e patriótica brasileira a partir dos relatórios de inspetores escolares da época que relatavam:

> [...] como se tivessem assistido a muitas aulas dos professores pretendiam demonstrar como estes estariam seguindo à risca as recomendações metodológicas, ou seja, nas primeiras séries do secundário, os professores trabalhavam um caráter mais episódico e biográfico da História e, nas séries seguintes, um maior aprofundamento intelectual que exigia mais dos alunos. A questão do trabalho com as imagens também era uma recomendação que os professores seguiam e que dava ótimos resultados, segundo os inspetores (RANZI; GONÇALVES; 2010, p.39)

Destaca-se por meio da pesquisa que havia um processo de imposição na comemoração de datas festivas criadas pelo governo de Getúlio Vargas, como o “dia da raça”, “aniversário do presidente Getúlio” e a “comemoração da Instalação do Estado Novo”, estas datas foram integradas as demais datas comemorativas como do “Dia da Bandeira” e o “Dia da Pátria”. Desta forma o governo utilizava o ensino de História para formar as gerações de aprendizes por meio da fixação da memória coletiva. (CORRÊA, 1955, p.35)

Vargas para manter-se no poder por 15 anos onde instaurou o período da ditadura utilizou-se da dimensão formativa da escola, mas grande parte da população não tinha essa percepção de que ele era um ditador, ele se fortalecia por meio dos meios de comunicação como o “pai dos pobres” demonstrando assim uma visão muito positiva acerca do seu governo.

Outro momento a ser considerado para o ensino de História refere-se ao período democrático de 1945 a 1964, a abordagem referia-se a uma perspectiva enciclopédica adotada nas escolas, onde os conteúdos eram

selecionados tendo em vista o que se julgava ser importante para os alunos saberem.

Outro fato marcante deste período refere-se ao Programa de Emergência criado pelo ministro Darcy Ribeiro no Ministério da Educação e Cultura, que reunia a coleção Biblioteca do Professor Brasileiro, para a distribuição a todos os docentes do país.

A coleção abarcava as obras: Atlas Histórico e Geográfico Brasileiro, Dicionário Escolar do Professor e seis guias para o ensino de Linguagem Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Recreação e Jogos, e Música.

O período de ditadura e a sua relação com a educação tiveram ainda a implementação de um decreto-lei 869/69 que influenciou o currículo escolar nas escolas brasileiras, tendo em vista a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica como disciplina e prática educativa em todos os níveis de ensino nas escolas brasileiras.

Em consonância a este pensamento cito Filgueiras (2006):

> [...] a institucionalização da Educação Moral e Cívica pelo regime militar fazia parte de um projeto político nacional que procurou construir um ideário patriótico, com uma nação forte, que ressaltava os valores da moral, da família, da religião,

> da defesa da Pátria e inculcava valores anticomunistas nos jovens e crianças (FILGUEIRAS, 2006, p. 53).

No final dos anos 70 e início dos 80, houve uma grande participação dos docentes, sindicatos e acadêmicos de História, de forma que fossem os espaços curriculares específicos para essas disciplinas. Finalmente elas recuperaram sua autonomia por meio da Resolução nº 06/1986, do Conselho Federal de Educação, que aprovou sua dissociação ao currículo.

Muitas mudanças ocorreram nos anos 80 no contexto brasileiro e referem-se ao fim da ditadura no que tange as diretrizes educacionais, a política, a economia, ao fortalecimento dos movimentos sociais e a nova constituição.

Segundo Rodrigues (2004), nos conteúdos abordados nos livros didáticos deste período observa-se que é “falaciosa a ideia de que houve uma ruptura com a forma e com os conteúdos do ensino de História”.

Havia uma grande preocupação com o entendimento e a participação social na construção dos novos rumos, onde o ideal de progresso foi sendo substituído pelos ideais de

igualdade social a ser alcançado com a participação de todos os cidadãos.

A nova configuração política brasileira refere-se principalmente a implementação da Constituição de 1988, e para a educação mais precisamente com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o número 9394/96, que aponta para os novos caminhos para a educação brasileira.

Em virtude a LDBEN 9394/96, surge em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais, tendo como proposta subsidiar as reflexões inerentes às mudanças na escola em consonância às práticas pedagógicas e a reformulação do currículo.

Observa-se que todas as disciplinas curriculares possuem um volume específico exceto as disciplinas de História e Geografia que são integrados, pois possuem relação inerente em seus conteúdos.

São objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o desenvolvimento dos alunos:

> • compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia

a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

• posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

• conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;

• conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

• perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

• desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com

> perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
> • conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
> • utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
> • saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
> • questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvêlos, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1997b, p. 9).

Em 1998, é publicado o Referencial Curricular para a Educação infantil onde dos seis eixos contemplados o que mais se aproxima com o conhecimento histórico e geográfico refere-se a Natureza e Sociedade, onde:

> [...] reúne temas pertinentes ao mundo social e natural. A intenção é que o trabalho ocorra de forma integrada, ao mesmo tempo em que são respeitadas as especificidades das fontes, abordagens e enfoques advindos dos diferentes campos das Ciências Humanas e Naturais (BRASIL, 1998, p. 163).

O RCNEI (1998), apresenta grande influência de Piaget no bojo da consciência do mundo pela criança e a sua referência as etapas do desenvolvimento infantil.

Verifica-se também os apontamentos referentes à concepção vigotiskiana e as considerações acerca das experiências entre o sujeito e o ambiente como elementos importantes para a aprendizagem.

Por fim apresenta-se um novo olhar acerca do ensino de História que refere-se a historicidade e a educação histórica de forma crítica.

Para Rusen (2010), em sua pesquisa destaca que no final dos anos 80 na Alemanha haviam intensas discussões sobre a didática de História no que tange aos seguintes aspectos:

- metodologia de instrução de sala de aula;

- análise da função do conhecimento e explicação histórica na vida pública;
- definição de objetivos da educação histórica;
- análise da natureza, função e consciência histórica. (RUSEN, 2010, p. 33-36).

Assim, observam-se as questões essenciais para a compreensão da escolha dos conteúdos e/ou disciplinas a serem incorporadas ao currículo escolar.

Deste modo Rusen (2010), propõe uma complexidade do estudo histórico que perpassa a memorização e a transmissão de informações, e versa na contemporaneidade acerca do aprendizado histórico como o eixo central para a análise reflexiva do ensino de História.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE HISTÓRIA

A BNCC é um marco legal que norteia a educação brasileira, apresenta-se como orientação para a elaboração de propostas curriculares comuns em todo o país, foi criada através de profundas discussões incluindo a opinião pública.

Este importante marco legal, apresenta os objetivos de aprendizagem de modo que sejam nítidos e definam o que os estudantes devem ser capazes de fazer em cada fase de sua escolarização.

O documento apresenta as habilidades essenciais que referem-se aos aspectos a serem desenvolvidos de acordo com cada etapa de ensino, bem como contempla as competências socioemocionais no desenvolvimento da empatia, felicidade, autoestima, ética, paciência, autoconhecimento, confiança, responsabilidade, autonomia e criatividade.

A BNCC refere-se ainda aos direitos de aprendizagem sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

No que tange ao ensino de História a Base Nacional Comum Curricular, destaca a relação dialógica entre o presente e o passado, tendo a história como uma ferramenta essencial para a compreensão acerca das experiências da humanidade e da sociedade.

A aprendizagem apresenta-se de forma contextualizada na relação presente-passado, sendo que os procedimentos metodológicos devem contemplar o ensino de maneira que

os estudantes possam dialogar acerca das hipóteses, interpretar os fatos, questionar e debater na análise do conhecimento já estabelecido.

O professor é citado na BNCC como mediador na construção dos saberes e o estudante é o protagonista do processo, onde devem ser considerados os aspectos referentes a identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise.

São objetivos de aprendizagem segundo a BNCC (2018):

1- Apoiar a construção do sujeito, a partir do reconhecimento do “eu”, do “outro” e do “nós”.

2- Facilitar a compreensão de tempo e espaço, a partir do referencial da comunidade de pertencimento.

São procedimentos básicos para a disciplina de História segundo a BNCC (2018).

- 1º no bojo da identificação de eventos históricos importantes do ocidente ressaltando os acontecimentos brasileiros;
- 2º no que tange ao procedimento de concentrar-se em incentivar o aluno a selecionar, compreender e refletir acerca da produção, circulação e utilização de registros e memórias históricas;

- 3º em virtude de levar o estudante a reconhecer e interpretar diferentes versões de um mesmo acontecimento, de modo a avaliar alegações e concluir de forma autônoma.

As habilidades para o ensino de história para o ensino fundamental II segundo a BNCC (2018) são definidas como:

- Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos histórico;
- Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas;
- Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação;
- Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano;
- Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas;

- Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano;
- Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas;
- Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras;
- Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas;
- Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais;
- Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano;
- Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas;

- Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas;
- Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços;
- Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado;
- Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos;
- Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo;
- Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval;
- Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais;
- Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia;

- Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico;
- Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus;
- Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados;
- Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América;
- Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI;
- Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política;

- Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências;
- Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência;
- Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial;
- Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos;
- Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural;
- Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico;
- Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente;

- Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval;
- Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases;
- Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.

Destaca-se que é de suma importância à análise dos marcos legais para o desenvolvimento da ação docente em conformidade aos apontamentos da Base Nacional Comum Curricular em face à sua implementação em todo o território nacional, viabilizando assim a construção de um processo educativo democrático e que promova a diminuição das desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início do século XIX, o ensino de História foi adaptando-se as questões inerentes à sociedade, a política e aos interesses dos governantes.

O ensino de História inicialmente era voltado para a formação de cidadãos em face do patriotismo, e foi ao longo do tempo passando por modificações lentas no que tange a considerar a transmissão de conhecimentos e

informações de forma instrumentalizada para recentemente ganhar novas perspectivas acerca da historicidade e do ensino de História crítica.

Durante a elaboração deste material, observei aspectos que me levaram a reflexão acerca da maneira como a disciplina de História foi abordada ao longo do tempo, atendendo aos objetivos de determinados grupos, contemplando assim os interesses de dirigentes.

Desta forma, por muito tempo os estudantes estiveram em uma conduta passiva diante a aprendizagem, na disciplina de História observa-se que não havia um trabalho específico relacionado à reflexão, a pesquisa, a experimentação e ao debate. Os acontecimentos históricos eram trabalhados por meio de livros em um método apostilado onde os conteúdos eram previamente selecionados.

Ainda na atualidade verifica-se que a escola reflete metodologias antigas que referem-se aos processos de memorização e que são desarticuladas na ausência de uma integração curricular.

Muitas conquistas foram obtidas ao longo do tempo no âmbito educativo por meio da implementação das políticas

educacionais, que possibilitaram delinear um caminho por meio de concepções pedagógicas voltas para o protagonismo do estudante.

O Brasil recentemente com a implementação na Base Nacional Comum Curricular por meio das intensas discussões a respeito das habilidades a serem desenvolvidas, progrediu no sentido de adotar um pressuposto legal comum à todas as instituições de ensino públicas e privadas, havendo assim coerência na seleção de conteúdos a serem trabalhados em todo o país na busca da garantia da equidade, desta forma a BNCC apresenta-se como um marco legal no âmbito educativo que propõe minimizar as desigualdades sociais por meio da educação.

Agora caminhamos em outro sentido no que tange a adequar as propostas das instituições de ensino, e formar os professores para que estes reformulem também as suas práticas frente às novas demandas.

Portanto o presente material monográfico aponta para o entendimento dos fatores que construíram a disciplina de História, sendo um fator preponderante a ser destacado a forte influência do governo, compreendendo essa área do conhecimento como meio para acessar a sociedade,

transmitindo valores necessários para sua manipulação política e social.

Na contemporaneidade compreende-se que a disciplina de História neste momento apresenta-se por meio de uma nova proposta educativa, que tem por objetivo fomentar discussões, desenvolver o pensamento crítico e reflexivo do estudante que é considerado protagonista que aprende por meio do conhecimento, da pesquisa, e da interação de modo que o sujeito reconheça-se como um ser histórico-social atuante na transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** história. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases
da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/ navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/ldb%20lei%20no%204.024%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm>. Acesso em: 10/04/2020

BRASIL. **Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a
inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de
todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País e dá outras
providências. Disponível em:
<http://www6.senado.gov.br/legislacao/
ListaPublicacoes.action?id=195811>. Acesso em:
20/04/2020.

BRASIL. **Lei n.9394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em:
14/04/2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental.
Parâmetros curriculares
nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF,
Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino de História
1997a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>.
Acesso em: 14/04//2020.

ADUB, Katia Maria. **Historia nossa de cada dia: saber escolar e saber acadêmico na sala de aula.** In:
MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette Medeiros;
MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Ensino de história:
sujeitos saberes e práticas. Rio de janeiro: Mauad, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia** - geral e
Brasil. 2ºed .São Paulo.Moderna,2008.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a Educação. In: FÁVERO, Osmar
(Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras** (1823-1988). 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001, p.31-54.

CORRÊA, Viriato. **História do Brasil para crianças**. 19. ed. São Paulo: Companhia
Editora Nacional, 1955. (Série 1ª – Literatura infantil/ Biblioteca Pedagógica Brasileira, v.13).

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São
Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação).

BLOCH, Marc. **Apologia da História** – ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro:
Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução de: SILVEIRA, Cássia R. da; PEGORIM, Denise M. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**.
Tradução de: LEMOS, Alice L. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

GONÇALVES, Nadia G.; GONÇALVES, Sandro A. **Pierre Bourdieu**: educação para
além da reprodução. Petrópolis: Vozes, 2010.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de
História da Educação**, São Paulo, Autores Associados/SBHE, n.1, p.9-43, 2001.

KAWKA MARTINS, Cláudia. **A disciplina escolar de História no ensino
secundário público paranaense***:* 1931 a 1951. Tese (Doutorado em Educação) –
Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre:
Artmed, 1994.

RODRIGUES, Elaine. Reformando o ensino de História: lições de continuidade.
História, Franca, v. 23, n. 1-2, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.
br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742004000200004&lng=pt&nrm=
iso>. Acesso em: 20/05/2020.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: EdUFPR, 2010, p. 41-49.

SAVIANI, Demerval. **História da escola pública no Brasil:** questões para pesquisa. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.) A Escola Pública no Brasil: História e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p.1-29.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In. NÓVOA, A. (Org).Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ALGUNS TIPOS DE LINGUAGENS TEXTUAIS: UM BREVE ESTUDO

Ana Paula Longo das Neves

RESUMO

Este Artigo tem como objetivo principal abordar um breve estudo sobre alguns tipos de linguagens textuais, como a necessidade de usá-las, bem como devemos usá-las corretamente. Também serão pontuados alguns dos principais elementos de construções textuais como. Alguns desses tipos de linguagens textuais são: Elementos textuais; Texto e Discurso; Narração; Descrição; Texto dramático; Texto informativo; Dissertação; Gêneros textuais; Textos para ações participativas; Redação técnica; Texto persuasivo; Prosa e poesia.

Palavras-Chave: Educação; Tipos de Linguagens Textuais; Elementos Textuais.

INTRODUÇÃO

A finalidade do tema deste artigo é se fazer conhecer alguns dos principais tipos de linguagens de textos e como elas funcionam na prática.

Para isso, foi utilizado alguns autores pra complementar melhor as definições e funcionalidades de item tratado.

Na composição deste artigo serão apresentados os elementos textuais que se referem às palavras que podemos usar para que o texto tenha coerência e faça sentido para quem escreve e principalmente para quem lê. Texto e discurso que vão tratar sobre os três principais elementos de construção textual que são narrativo, descritivo e o dissertativo. A narração que é um elemento textual responsável por relatar o texto, a história sob um ponto de vista pessoal ou impessoal, dependendo da intenção do autor. Descrição, diferentemente da narração, ela apenas descreve os acontecimentos do texto sendo objetiva ou subjetiva. Texto dramático, também difere do narrador, pois é um texto para dar emoção e dramaticidade ao enredo, bem como em seus personagens como se fossem reais para dar um sentido de ação. O texto informativo tem o objetivo de descrever e passar algum tipo

de informação como os jornais por exemplo. Dissertação significa discorrer sobre determinado assunto, como defender, questionar ou argumentar uma determinada ideia. Os gêneros textuais que são as classificações usadas para determinar os textos de acordo com suas características em relação a um contexto. Também sobre textos para ações participativas que têm a intenção de narrar um fato como questões políticas para uma resolução. Redação técnica, geralmente é o conjunto de gêneros textuais utilizados por órgãos públicos e empresas para promover uma comunicação com seus receptores de forma objetiva. Texto persuasivo tem a intenção se ser um texto apelativo exatamente para persuadir e convencer o seu leitor daquilo que está sendo descrito. Poesia e prosa são textos literários que tem a intenção de relatar algo breve e melodioso com ou sem rima, a primeira usa a subjetividade e a linguagem de forma estética, já a segunda costuma usar o discurso livre e direto.

RELAÇÃO ENTRE SENTIDO E CONTEXTO

Para Sarmento e Travaglia (2006):

Estabelecer uma situação de comunicação, e ou diferenciar a literatura dos demais textos. Existem seis fatores: Emissor/ locutor. O transmissor da mensagem: Receptor/ interlocutor: o que recebe a mensagem; Código: sistema de sinais à compreensão da mensagem; Canal: meio de envio; Referente: contexto ou assunto. Há seis funções da linguagem: Emotiva expressiva: para dar ênfase. Envolvimento pessoal e sentimentos; Referencial/ denotativa: intencionalidade; Apelativa/ conotativa: o destaque principal, para persuadir o a receptor, influenciando comportamento seduzindo-o; Função fática: o canal usado para contatos, iniciar com cumprimentos; Função poética: ocorre quando se enfatiza a mensagem ou o texto trabalhando a própria forma de linguagem, com ênfase na construção do texto, seleção e disposição de trabalhos; Função metalinguística: o fator essencial é o código, ou seja, o objetivo da mensagem é referir-se à própria linguagem: Texto literário e texto não literário: desenvolvem conteúdos semelhantes, porém de abordagem, forma e linguagem diferentes, o texto não literário é a linguagem com sentido denotativo, os fatos assumem parte da realidade e são apresentados de forma objetiva, ao passo que, texto literário usa a linguagem com sentido conotativo, fatos com caráter funcional, sem conexão com realidade e são apresentados de forma subjetiva.

Explicamos que, denotação é o emprego de uma palavra ou no sentido literal, ocorre à significação de modo objetivo, enquanto conotação é o uso da palavra ou expressão no sentido figurado, onde a significação é ampliada ou modificada subjetivamente, e o sentido é subtendido pelo contexto.

Lapa (1982) complementa:

> As Figuras de linguagem são recursos semânticos usados para realçar e dar maior expressividade às palavras, usando-as no sentido diferente do convencional. São elas comparação (relação de semelhança entre palavras ou expressões), metáfora (usa a palavra em sentido figurado, comparação subtendida), antítese (evidencia oposição/ sentido contrário de palavras ou ideias), metonímia (substitui a palavra por outra com sentido semelhante), eufemismo (substituição por palavra, a fim de atenuar ou suavizar intencionalmente o significado), personificação/ prosopopeia (atribui atitudes e características de seres animados a seres inanimados ou abstratos), hipérbato (inversão de ordem direta dos termos da oração), hipérbole (uso de palavra ou expressão de forma a dar ênfase à frase, exagerar), pleonasmo (repetição de um termo, como reforço, realce, ênfase).

ELEMENTOS DA TEXTUALIDADE

Segundo as palavras de Val (2002):

> O ato de escrever requer constante reforço e aperfeiçoamento, ao elaborar é imprescindível reescrevê-lo, quantas vezes necessárias, a fim de um texto coeso e coerente. Observar construções inadequadas que dificultam a compreensão, tais como: Ambiguidade - produz efeito de sentido no receptor, sem finalidade será considerada inadequada; redundância dificulta leitura em virtude de repetição de palavras comprometendo a clareza textual. Pode ser um recurso estilístico para ou ideias de coesão do texto, usada normalmente em: textos humorísticos, publicitários, literários, etc. Faz-se necessário explicar os sentidos de: Coesão textual - refere-se ao emprego de palavras de forma adequada, ideias centradas e estrutura clara. Um elemento bastante usado é a conjunção e, que indica adição, continuidade. Além destes outros muito usados de acordo com o sentido que expressam, são por isso, pois, além disso, também, nem, segundo, conforme, principalmente, sobretudo etc., caso sejam usados de forma desconexa, promovendo ambiguidade e incoerência; Clareza textual - ideias expostas são inteligíveis, devem-se evitar períodos muito longos, repetição de termos, vocabulário rebuscado e obscuro e pontuação inadequada; coerência textual relação harmoniosa entre as ideias apresentadas no texto. Refere-se à

> sequência ordenada das opiniões ou fatos expostos ao conteúdo.

TEXTO E DISCURSO

Diferença entre narrar, descrever, e dissertar, bem como perceber os diversos tipos de discurso, há três elementos básicos de organização de um texto: narrativo, descritivo e o dissertativo.

Para Pécora (2002):

> As entidades são identificadas como aqueles que "falam" no texto, determinado pelo conteúdo e conforme determinado objetivo. Cabe ressaltar que não existem textos exclusivamente narrativos, descritivos dissertativos, haverá sempre o predomínio de um destes modos - Narração: ou apresenta uma história vivida por vários personagens, em tempo e lugar definidos. Um narrador conta a história, em trechos descritivos o leitor visualizar melhor os acontecimentos narrados; Descritivo: apresenta um observador, onde seu olhar pode ser objetivo ou subjetivo, profundo ou superficial. Aparece em textos dissertativos ou narrativos, toda descrição tem um tema-núcleo, que pode ser objeto inanimado, animado ou até um processo; Dissertação: o autor define seu ponto de vista com

> argumentações, para convencer o leitor. Pode estar na primeira pessoa ou terceira, costuma ocorrer em três partes introdução, desenvolvimento e conclusão; Discurso: atividade comunicativa entre interlocutores que apresenta sentido e está inserida em um contexto, Monólogo: discurso em que a personagem extravasa de maneira ordenada e lógica pensamentos e emoções, sem dirigir-se a determinado ouvinte.

NARRAÇÃO

Organização de texto que normalmente está vinculado às ações e acontecimentos contados pelo narrador. São elementos da narrativa: enredo, personagem, espaço, tempo. Seu foco narrativo deverá vir sempre em 1ª pessoa ou 3ª de acordo com o narrador diante dos fatos. Na narração objetiva o narrador não envolve emocionalmente, conta de forma impessoal e direta. Ao contrário, Narração subjetiva: texto em 1ª pessoa, onde o narrador participa como personagem.

> As fábulas transmitem um pensamento e cujas personagens, em geral, são animais personificados, sua linguagem pode ser formal ou informal.

> O conto apresenta um único conflito, tomado já próximo do seu desfecho. Uma história com poucas personagens, e tempo e espaços reduzidos, usa linguagem formal ou informal. (SARMENTO e TUFANO, 2006).

DESCRIÇÃO

De acordo com Sarmento e Tufano (2006):

> Não tem um narrador, mas um observador. Pode ocorrer de duas formas: descrição objetiva - o observador apresenta tema-núcleo de maneira impessoal, fazendo representação fiel do aspecto exterior, descrição subjetiva - o observador apresenta o tema-núcleo de maneira pessoal, usando de imaginação e externando suas impressões pessoais.

TEXTO DRAMÁTICO

O texto dramático apresenta fatos, personagens, tempo e espaço, assim como em uma narrativa, porém este é desenvolvido para ser representado. A ação,

portanto, é interpretada através dos personagens, ao contrário da narrativa não há um narrador.

As características principais deste tipo de texto é o uso da língua oral no ato da representação, que pode vir a ser em forma de diálogo ou monólogo. Destaca-se nas duas formas um conflito, que estabelece ao texto uma tensão provocada pela oposição de elementos da história.

São estabelecidas diferentes funções, das quais, serão distribuídos os papeis para os atores, há necessidade de um diretor, iluminadores, sonoplastas, cenógrafos, figurinistas, maquiadores, técnicas de representação, entre outros elementos que irão criar um clima favorável e necessário. A narração sem este tipo de recurso é conhecida como leitura ou ensaio.

> Existem algumas determinadas circunstâncias que devem ser observadas - rubricas que são os indicadores que auxiliam o leitor e atores sobre características próprias a personagem, palavras ou frases em destaque que podem ser de interpretação e/ ou movimento, esta vem sempre acompanhada previamente do nome da personagem; peça teatral é dividida em partes, chamadas de atos, que podem ser subdivididas em cenas quando a peça é muito longa; produção textual é individual ou

> em parceria, por duas ou mais pessoas; oficinas teatrais para o estudo das personagens, bem como os alunos desenvolvem o roteiro e escrevem o texto; construção textual é para o teatro pode ser comédia, drama ou tragicomédia, é empregada linguagem que confira o estilo e as convicções artísticas, estéticas e políticas, usando linguagem pertinente ao tempo histórico. Há definição dos fatos narrados, das personagens, diálogos e ralações desenvolvidas na narrativa, personagens deverão ser construídas embasadas em características físicas, psicológicas, atitudinais etc. (TEBEROSKY e COLOMER, 2003).

TEXTO INFORMATIVO

O tema costuma ser um fato ou uma serie de fatos, ocorrido sucessivamente no mesmo local, em certo período de tempo. Este sempre expressa uma opinião, ou posicionamento, é encontrado normalmente em jornais, revistas, enciclopédias, panfletos etc.;

> Devemos seguir algumas normas ao escrevermos certos veículos, sendo assim, utilizamos - noticia: principal objetivo é levar informação atual a um público especifico, a notícia conta o que ocorreu, quando, como, onde e por que. Usa sempre linguagem formal e culta, em ordem direta, voz ativa, os

verbos de ação e as frases curtas permitem fluir as ideias. Usar linguagem acessível e simples; manchete resume com objetividade o assunto principal da notícia; lide/ lead: complementa o título principal, fornecendo informações da notícia, sua função principal despertar o interesse e atenção ao leitor, Reportagem: é uma notícia ampliada, enfoca assunto ou fato de forma mais abrangente, mais detalhada, com opiniões e versões do fato, usando linguagem formal, objetiva e direta. O assunto pode ser narrado sob as formas expositiva, interpretativa ou opinativa. A reportagem segue a estrutura básica da notícia, porém podem-se consultar fontes devendo citá-las; Quadro informativo, gráfico e legenda: completam o texto jornalístico, onde: Quadro informativo: apresentam dados que facilitam a identificação e a interpretação das informações de forma rápida; Gráficos: para análise de dados estatísticos ou apresentação de valores; Legenda: frases curtas, que descrevem elementos da foto ou retomam alguma informação importante do texto, nesta não se deve descrever o obvio, ou informações precipitadas.

Usamos também a Entrevista como um texto informativo cujo objetivo é levar o leitor a conhecer melhor, opiniões e ideias do entrevistado, o pesquisador deve estudar a respeito do entrevistado e preparar um roteiro. A apresentação segue fases, tais como - manchete, apresentação, resumo e perguntas e respostas. (PRETI, 2003).

DISSERTAÇÃO

Dissertar é discorrer sobre determinado assunto, defender questionar, argumentar determinada ideia, apresentando ao público que se destina, definição do tema que direciona o desenvolvimento do texto, o título deve ser bem pensado, a fim de chamar a atenção do leitor. É importante que as ideias sejam bem apresentadas de forma coerente, em parágrafos estruturados, com leitura fácil.

Deve-se ter em mente a distinção entre título e tema, portanto: título é mais curto e sintetiza ou não a ideia núcleo, já o tema é a ideia núcleo do texto sobre a qual se escreve.

> No texto dissertativo, cada parágrafo deve ser organizado e ordenado em torno da ideia central, com sequência lógica e coerência, que demandará ideias secundárias que irão construir todo texto. Os parágrafos são facilitados quando seguimos os recursos disponíveis, tais como - alusões históricas, perguntas, dados, causam e consequência, comparações, enumerações, citações, etc. (KOCH, 2001).

Ao redigir uma dissertação sugere-se seguir alguns passos: Traçar um roteiro: ideias e sequência organizadas; Relacionar frases e palavras: concernentes ao tema que irão formar os parágrafos; Definir tese: fundamentá-la com argumentos que a sustentarão; Posicionamento: ponto de vista e opiniões diversas, de forma a contrapor e enfatizar o tema a formação critica; Partes importantes: introdução, desenvolvimento e conclusão, Conclusão: deve retomar o que foi dissertado no início; Titulo: sugestivo, caso necessário.

> A estrutura-padrão de um texto dissertativo compreende três fases - introdução, desenvolvimento e conclusão. Introdução: deriva de determinada tese, tomada de posição ao tema, desenvolvida nos parágrafos seguintes, nesta pode-se fazer uma pergunta que será respondida durante a dissertação; Desenvolvimento: argumentos necessários para defender e justificar a proposta, com coesão e coerência. Em geral, comprova-se o que foi abordado na introdução, incluem-se dados, informações e argumentos; Conclusão: retoma-se a ideia núcleo, recapitulam-se ideias de desenvolvimento, dando um fechamento aos argumentos expostos. Pode ser uma síntese das ideias presentes no desenvolvimento ou apresentar uma nova solução para o problema proposto. (KOCH, 2001).

GÊNEROS TEXTUAIS

São utilizados para completar algo que foi noticiado, oferecendo uma visão alternativa e enriquecedora. O assunto pode abordar caráter político, social, cultural ou econômico ou tem grande repercussão ao público.

> A Resenha critica: fornece dados informativos de uma produção textual e emite uma opinião, pode fazer referência a outras obras; Carta ao leitor: seção destinada ao leitor, para este opinar, elogiar ou criticar uma matéria, fazer sugestões. É possível fazer alusão a outras cartas; Crônica: escritor especializado na área que com periodicidade faz comentários em determinadas seções. As crônicas são curtas, narrativas e, às vezes, dissertativos. (KOCH, 2001).

TEXTOS PARA AÇÕES PARTICIPATIVAS

Na definição de Koch (2001):

> Usa a palavra em defesa dos direitos, hoje é imprescindível para o exercício da cidadania, confrontando opiniões e diferentes pontos de

vista, elaborar argumentos, que resistam a análise e expressar o que sente ou pensa sobre o assunto. Formas: Abaixo-assinado: é um requerimento com finalidade de convencer alguém do que está sendo pedido; Manifesto: trata normalmente de denúncia de um problema, do anuncio de uma mudança para se alertar a comunidade ou conclamá-la a uma ação determinada. É diferente do abaixo assinado, pois não é uma reivindicação, mais uma declaração de intenções; Carta Argumentativa: Apresenta uma reclamação / solicitação à autoridade ou a pessoa responsável. Pode trazer uma ou várias queixas a respeito de um ou mais problemas, suas causas e consequências. Se possível, apresenta solução imediata, é de cunho persuasivo; Carta Aberta: Manifesta a opinião de um grupo de pessoas, entidades, sindicatos etc. Diante de uma questão de interesse coletivo. Pode servir para alertar, mas, geralmente visa à mobilização para encontrar a solução do problema.

REDAÇÃO TÉCNICA

Segundo Pécora (2002):

É útil para lidar com instituições oficiais e / ou comerciais, redigindo textos formais tais como: Requerimento: Também reconhecido como petição, é a solicitação de algo de direito a uma autoridade. Compõe-se de invocação ou vocativa, dados pessoais do

requerente, motivo do pedido, fecho, data e assinatura; Oficio: É um documento emitido por órgão público com assuntos variados. Linguagem simples e formal, geralmente em duas vias, papel oficio e sem rasuras. Os parágrafos podem ser enumerados, exceto o primeiro e o último, normalmente oficio apresenta um timbre do órgão que a expede, este é importante porque o identifica; Memorando: Conhecido também como mesmo, é utilizado pelo serviço público privado, no âmbito interno ou externo. Aborda assuntos rotineiros com pequena extensão; Ata: Registra a ocorrência de uma reunião, assembleia ou evento. A linguagem deve ser clara, objetiva, breve, sem omitir dados, números, registros, evitando-se a anotação de fatos insignificantes. Escrevem-se por extenso os números, nomes, datas e outros dados que compõe a ata, ou usam-se os algarismos seguidos da forma por extenso entre parênteses. Os nomes devem aparecer completos e fiel a identificação. Não deve haver rasuras, em casos de erros usam-se retificações; Currículo: São relacionados às principais atividades profissionais, cursos e habilidades de uma pessoa. Sua linguagem deve ser objetiva, clara e concisa, apresentando dados em ordem cronológica da experiência mais recente às mais antigas. A correção gramatical e boa organização dos dados são fundamentais, normalmente este documento é apresentado a concursos de bolsas / cargos.

TEXTO PERSUASIVO

Na afirmação de Val (2002):

> O texto persuasivo tem função apelativa forte, busca não apenas atrair a atenção do leitor, mas, interferir em sua vontade e levá-lo a uma ação especifica. É arte de convencimento, mais utilizados em anúncios publicitários e classificados. O anúncio publicitário é uma propaganda que estimula o interesse das pessoas, porém por um determinado produto, com a finalidade de persuadi-las. Chega ao público de várias maneiras: Anúncios em jornais ou revistas, outdoors, Faixas, rádio e televisão, panfletos, camisetas e bonés com a logomarca. O anúncio publicitário pode apresentar a linguagem verbal e não verbal, sendo o nível de formalidade dependente do público alvo, usa-se linguagem enxuta e direta, com verbos no modo imperativo ou no presente do indicativo.

No caso do Anúncio Classificado: São chamados classificados, recebem esse nome porque são separados, classificados em categorias nos jornais, revistas e outros meios. Geralmente pequeno, conciso, objetivo e sem recursos visuais, tem como finalidade oferecer produtos ou serviços.

POESIA E PROSA

São textos literários sendo usados em romance, crônicas e novelas. O texto em prosa, onde as linhas são contínuas e em sequência, com parágrafo e pontuação; há uma sucessão de estruturas explicativas e descrições ou informações. Os textos em prosa podem ser literários e não literários como textos científicos, jornalísticos, publicitários etc.

O poema em geral é constituído por diversos e recursos sonoros, linguagem concisa, as palavras são usadas para construir imagens. Elementos do poema: Verso: Cada linha poética; Estrofe: Os conjuntos diversos; Elementos formais: Métrica, ritmo e rima. Os poemas são escritos com ou sem rima, com ou sem métrica que seriam os versos livres, e os versos soltos sem rima entre si são chamados versos brancos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos considerar por meio deste artigo, que existem vários tipos de linguagens que são muito usados

no nosso dia a dia e que para isso devemos estudar um pouco sobre eles para compreendermos melhor as suas finalidades e assim produzirmos um bom texto.

De acordo com a pesquisa realizada, entendemos o quão importante é a compreensão de cada gênero e elementos textuais. Isto nos faz ver que podemos escrever bem se a estudarmos corretamente.

Vimos que para escrever é necessário muito mais do que dominar a gramática, pois para uma redação, por exemplo, é preciso saber que existem regras como escrever um texto que seja dissertativo ou argumentativo.Para se escrever uma peça teatral, por exemplo, podemos ver que é usado um texto dramático ou para passar um texto que sugere alguma informação, usar o texto informativo.

São várias as possibilidades para se escrever bem e temos as ferramentas que foram desenvolvidas e aperfeiçoadas ao longo do tempo em diferentes culturas.

Tudo isso nos serviu para sabermos nos expressar melhor, não só como um meio para se comunicar através da oralidade e sim através da escrita, por isso para a sua

construção foi e ainda é necessário descobrir formas de elaborar bons textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PÉCORA, Alcir. Problemas de redação. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

SARMENTO, Leila Lauar e TUFANO, Douglas. Português: Literatura,Gramática e Produção de Texto. Ed. Moderna. São Paulo, 2006. SILVA, Rouse Nelbauer. Analfabestimo e Subsedarização: ainda um desafio.1. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

TEBEROSKY, Ana e COLOMER, Teresa. Proposta Construtivista à leitura. Ed. Ática. São Paulo, 2003.

VAL, Maria da Graça Costa. Redação e textualidade. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

MEIO AMBIENTE E CIDADANIA EM DESENVOLVIMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR

Terezinha Aparecida Conceição

✓ RESUMO

Ao contrário do que muitos pensam, o meio ambiente não envolve somente natureza, mas o lugar onde convivemos. Sabe-se que toda mudança significativa e concreta começa na escola, e é ela que pode transformar e desenvolver a consciência sustentável em nossos alunos, mostrando que cada um deve fazer sua parte, por menor que seja. Questionam-se quais são as influências e práticas que a escola tem em relação às questões ambientais? Objetivou-se analisar se a escola e a educação ambiental possibilitam aprendizagens concretas e vivências que colaborem para efetivar essas práticas. A metodologia desenvolvida neste artigo foi a revisão bibliográfica em livros, artigos, teses e publicações on-line. Acredita-se que ao realizar discussões sobre estes conceitos, a escola e a sociedade de modo geral, possibilitam que sejam repensadas nossas atitudes em relação ao meio ambiente e consequentemente, que haja uma melhora considerável na

qualidade de vida de todos nós. Então não nos preocupemos apenas com o que o outro não faz, façamos nós também a nossa parte.

Palavras chaves: Consumo Excessivo; Degradação; Meio Ambiente; Educação Ambiental.

ABSTRACT

Contrary to what many people think, the environment involves not only nature, but the place where we live. It is known that any significant and concrete change begins at school, and it is this that can transform and develop sustainable awareness in our students, showing that each one must do his part, however small it may be. Do you question what are the influences and practices that the school has in relation to environmental issues? The objective was to analyze whether the school and environmental education enable concrete learning and experiences that collaborate to implement these practices. The methodology developed in this article was the bibliographic review in books, articles, theses and online publications. It is believed that when conducting discussions about these concepts, the school and society in general, make it possible to rethink our attitudes towards the environment and, consequently, that there is a considerable improvement in the quality of life for all of us. So don't just worry about what the other person doesn't do, let's do our part too.

Keywords: Excessive consumption; Degradation; Environment; Environmental education.

✓

✓

1.INTRODUÇÃO

O artigo desenvolveu-se na observação sobre a Educação Ambiental, pois na atualidade as questões ambientais ganham visibilidade. Hoje se ampliou muito o conceito de meio ambiente que é entendido como o local onde as pessoas vivem e se relacionam.

A educação ambiental, de nossas crianças, inclusive as pequeninas, pode e deve contribuir para a formação de cidadãos atuantes e preocupados com o meio e comprometidos com a consciência sustentável. Pensar a ocupação da terra, o sistema de água e tratamento do esgoto, a produção de lixo, o consumismo e a própria condição humana são necessários, caso queiramos, de fato garantir as condições de vida às presentes e futuras gerações.

Tal aspecto mostra-se pertinente ao observarmos a carga de antropocentrismo presente na ideia de que o ser humano é o elemento principal do universo, de modo que, caso não existam mais condições para sua sobrevivência, tudo o que há simplesmente desaparece, quando, com efeito, sabemos que ocorreram extinções de seres vivos, mas o planeta Terra permaneceu existindo, por meio de transformações e adequações ao longo do tempo.

A investigação do problema é orientada pela necessidade de conhecer o modo como a Educação Ambiental pode contribuir para a formação dos indivíduos, levantar e apontar conceitos que esclareçam e auxiliem no sentido de uma compreensão da importância do despertar de uma consciência ecológica, bem como identificar como a teoria e a prática estão presentes no cotidiano das escolas a fim de que seja possível proporcionar atividades significativas que aproximem os alunos da natureza.

Quando se pensa em educação ambiental as contradições que envolvem esse tema são tão grandes, que abarcam as próprias expressões que são usadas para se referir a esse assunto. Os termos sustentabilidade e recursos naturais, por exemplo, apesar de se referirem a proteção do meio ambiente, são questionados

por diversos autores quanto a sua capacidade de dar suporte a um mundo que pratique de fato educação ambiental, já que carregam uma ideologia capitalista em seu próprio nome e enquanto ideologia:

Assumir sua própria leitura, influenciada por suas teorias e ideias. Fazer análises qualitativas de materiais textuais requer assumir interpretações dos enunciados dos discursos a partir dos quais os textos são produzidos, tendo consciência de que isso sempre envolve a própria subjetividade (MORAES, 2005. p. 88).

Ainda que essas diferentes visões sobre os enunciados sejam carregadas de subjetividade, e que a interpretação feita deles também tenha subjetividade, mas é relevante lembrar que as variadas visões sobre um mesmo assunto é que enriquecem a pesquisa, ressaltando que é impossível um discurso totalmente neutro.

A educação é claramente uma arma que permite manter certos discursos, consequentemente modos de vida, assim sendo os grupos que estão na classe dominante não teriam interesse em criar uma educação voltada para questionar quem está no poder, pois dessa maneira esses indivíduos não se manteriam nele.

O debate consciente deve ser instigado a todo momento, não só na esfera acadêmica, mas principalmente na esfera escolar, para que o educando desde sua mais tenra idade já cresça um cidadão crítico e não se contente em apenas absorver teorias sem contestar suas origens e intencionalidades, pois apenas se resignar é uma postura que não traz efetiva mudança social.

É importante que haja consciência sobre a sustentabilidade residir também no fato de ser uma oportunidade de avanço econômico, pois oferece possibilidades de diminuir o custo de produção, bem como o custo de vida. Assim, não se trata de um sacrifício a ser feito em nome de uma mudança desagradável e necessária. Com o olhar correto, a sustentabilidade pode representar maiores lucros em diversos aspectos da vida em sociedade.

A sustentabilidade depende de atitudes coletivas em prol do meio ambiente. Para mudar a situação que vivenciamos, é necessário que a população perceba o quanto está prejudicando o meio em que vive e, dessa forma, busque educar-se, realizando ações que beneficiem não só a sua vida, mas também a do planeta.

2.A HISTÓRIA DO HOMEM NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Na antiguidade o homem para sobreviver apanhava frutos silvestres e caçava, passava a vida a colher o que a natureza oferecia. Aos poucos, foi incorporando à sua dieta outros vegetais e sementes. Mais tarde, o homem pré-histórico descobriu que poderia domesticar animais, e formar rebanhos. Apesar disso continuava nômade, só que agora levava consigo os animais.

A natureza passou a ser vista sob outro prisma, de ameaça ela passou a ocupar uma posição de sobrevivência. Isso significa que desde o primeiro momento que os seres humanos começaram a interagir com o mundo ao seu redor e a ensinarem seus filhos a fazerem o mesmo, já estava acontecendo a educação ambiental,

O homem começou a ter uma tendência gregária, fundamentada inicialmente na construção de famílias, com estreita relação e interdependência de seus membros, agindo assim, ele poderia se proteger melhor e passar os conhecimentos adquiridos para que, outros se beneficiassem deles (BRANCO, 2013, p. 7).

As possibilidades de modo de vida do homem foram sendo diversificadas, ou ele ficava no campo, criando gado e explorando

a fertilidade da terra ou se dirigia para a cidade onde ele poderia realizar atividades de trocas na aquisição de bens de consumo, nascendo assim à atividade comercial. Esta atividade comercial, por sua vez, passa a exigir todo um conjunto de providências e de instalações, tais como meios de transportes etc., "Nunca houve uma separação total, pois a cidade continua a depender do campo, como fonte de alimento e de matérias primas, é fácil perceber que são, dois gêneros de vida bastante diferentes, um voltado para a produção de matérias primas e o outro para seu consumo" (BRANCO, 2013, p. 8).

Com sua complexa organização cultural e estrutural, gerou-se um estilo de vida mais voltado ao desenvolvimento das atividades intelectuais do que às atividades físicas, estabelecendo uma noção de conforto bem mais exigente do que encontramos no campo. No entanto, o maior grau de conforto e opções de vida acabou criando sérios problemas para o homem moderno,

A poluição constitui apenas um dos inúmeros problemas de uma cidade, uma vez que ela é um sistema inventado pelo homem e não um ecossistema natural e equilibrado. Os ecossistemas são ambientes naturais que se caracterizam pela autossuficiência, isto

é, produzem tudo que necessitam consumir (BRANCO, 2013, p. 13).

A cidade não sendo autossuficiente, necessita de diversas matérias primas que vem de fora, e gera uma série de subprodutos que precisam ser eliminados, causando poluição de todo o sistema. Mesmo com todos estes problemas o ambiente da cidade, se tornou de tal forma atraente e sofisticado que o homem do campo já não deseja ficar na zona rural.

2.1 SUSTENTABILIDADE EM FOCO

A sustentabilidade está ligada a uma ideia de que é necessário repensar e redefinir a relação dos seres humanos com o meio ambiente, de modo que seja viabilizada a preservação da natureza e dos recursos indispensáveis a todos os tipos de vida do planeta.

A Educação Ambiental cumpre um papel fundamental para a transformação deste olhar e das práticas cotidianas da sociedade, pois, conforme Reigota (1998), esta área do conhecimento possui foco nas propostas pedagógicas voltadas para a conscientização, para a construção de competências, transmutação e

ressignificação de comportamentos, desenvolvimento de capacidades e habilidades de participação dos alunos.

A questão socioambiental moderna demanda uma visão, bem como uma postura, pautada no pensamento crítico por parte da sociedade, que esteja alinhada com o desenvolvimento sustentável.

A educação ambiental na escola ou fora dela continuará a ser uma concepção radical de educação, não porque prefere ser a tendência rebelde do pensamento educacional contemporâneo, mas sim porque nossa época e nossa herança histórica e ecológica exigem alternativas radicais, justas e pacíficas (REIGOTA, 1998, p. 43).

Dessa forma, é possível notar a imprescindibilidade da presença da reflexão e do diálogo sobre ecologia e meio ambiente no ambiente escolar, buscando convergências e articulações com a prática cotidiana em sociedade. Os recursos oferecidos pela natureza sempre foram imprescindíveis para a sobrevivência humana.

Como resultado desta política constata-se o aumento da proliferação de doenças, a exposição da população a miséria a um

ambiente insalubre e degradado, o que vem ferir alguns dos principais direitos constitucionais do cidadão, tais como a dignidade da pessoa humana, a saúde e o direito a um meio ambiente equilibrado, que garanta a qualidade de vida das presentes e futuras gerações (OLIVEIRA, 2012).

Corroborando com esse pensamento Zakrzevski e Sato (2007):

A BNCC procura dar resposta às contradições entre a necessidade de dar um espaço próprio ao estudo do meio ambiente e a natureza intrinsecamente interdisciplinar e transversal dos conhecimentos que esta propõe. A proposta de temas transversais, além de modificar a organização tradicional do conhecimento e o funcionamento das instituições escolares, deposita no professor a iniciativa de incorporar temas e desenvolver atividades de natureza local, assim como de proporcionar articulações com outras áreas do conhecimento e com a realidade onde vivem os estudantes (ZAKRZEVSKI; SATO, 2007, p. 126).

Segundo Moreno (1998, p.36), “os temas transversais destinam-se a superar alguns efeitos perversos – aqueles dos quais a sociedade atual se conscientizou de que, junto com outros de grande validade, herdamos da cultura tradicional”. Moreno expõe

a necessidade que a escola tem de trabalhar determinados temas para mudar a herança cultural errônea que herdamos há séculos, e não é apenas uma disciplina específica que tem essa função, mas as várias disciplinas - na verdade esse é um tema que transcende a questão disciplinar, é um debate multidisciplinar.

O desenrolar de um trabalho em que a educação ambiental não atenda só aos preceitos do modelo tecnicista de ensino, mas que seja uma ferramenta que permita o diálogo, trocando informações não só entre as diferentes ciências, mas também entre diferentes sociedades, como as autóctones que muito têm a acrescentar a pesquisa científica, e que na maioria das vezes têm sua voz sufocada por interlocutores que de fato estão longe de praticar o que se entende por desenvolvimento sustentável:

Posey argumenta que: [...] os povos tradicionais (índios, caboclos, ribeirinhos, seringueiros, quilombolas) possuem vasta experiência na utilização e conservação da diversidade biológica e ecológica que está, atualmente, sendo destruída [...]. Os povos tradicionais, em geral, afirmam que, para eles, a ‘natureza’ não é somente um inventário de recursos naturais, mas representa as forças espirituais e cósmicas que fazem da vida o que ela é (1980, p. 149-150).

Em meio a todos esses debates que tratam da questão ambiental, o termo desenvolvimento sustentável é de grande relevância para o assunto, sendo bastante utilizado para tratar do tema. Mas o que seria desenvolvimento sustentável? O conceito de desenvolvimento sustentável surgiu a partir de duas linhas extremas de pensamento, uma que visava o crescimento econômico acima de qualquer coisa, inclusive da preservação ambiental, e outra que visava à proteção da natureza de forma integral sem que o homem a tocasse.

Dessas duas diferentes visões, uma destrutiva e outra utópica sobre o futuro do planeta, surgiu a expressão. O termo desenvolvimento sustentável seria o equilíbrio entre as duas formas de pensamento. De acordo com Mousinho (2003) a educação ambiental seria:

Processo em que se busca despertar a preocupação individual e coletiva para a questão ambiental, garantindo o acesso à informação em linguagem adequada, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e estimulando o enfrentamento das questões ambientais e sociais. Desenvolve-se num contexto de complexidade, procurando trabalhar não apenas a mudança cultural, mas também a transformação social,

assumindo a crise ambiental como uma questão ética e política (MOUSINHO, 2003).

A cultura da sociedade precisa ser transformada em nível nacional para que a mudança de visão acerca da natureza aconteça na escala local, mudando também as práticas, não só da sociedade civil, mas das empresas e da própria ação política. O conceito de desenvolvimento sustentável foi o pontapé inicial para os estudos em educação ambiental, é dele que deriva a necessidade de se reeducar ambientalmente:

Entende-se que a EA não ser deve implantada como disciplina específica (BRASIL, 1999, art. 10º), mas incluída em todas as oportunidades de ensino, como um processo contínuo que deve se estender para fora das instalações escolares, de modo a considerar o meio ambiente em suas múltiplas dimensões. Esse desiderato não se realiza sem que os docentes sejam capazes de tratar as questões ambientais inter-relacionadas com os temas das disciplinas que ministram, o que pressupõe formação em EA. Por isso, disciplinas específicas de EA só se justificam nos cursos de pós-graduação (BRASIL, 1999, art. 10º), por onde deverão passar os futuros docentes.

A concepção de sustentabilidade deve levar em conta os aspectos ambientais, sociais e econômicos para que de fato aconteça. Segundo Gough (1998), temos de estar atentos ao discurso que a sustentabilidade traz para a sociedade, pois ela é feita, por determinados grupos sociais que têm interesses que não diz respeito à toda a sociedade. Citando ainda Gough:

A insignificância dos argumentos associados à ideia de sustentabilidade e a arrogância dos que a desenvolvem, quer dizer, homens brancos, classe média, educados e profissionais, são evidentes. Devemos estimular as pessoas a se construírem estes argumentos para pôr em dia os valores que os sustentam e as perspectivas que eles supõem (1998, p. 168, tradução livre).

Muitos pensam que os termos desenvolvimento e sustentável não podem ser compatíveis, pois desenvolvimento diz respeito à expansão, progresso, e se pensar em termos econômicos e em termos de natureza a noção de desenvolvimento assume perspectivas totalmente diferentes do que se entende por sustentável. Consequentemente a natureza passa a ser para a sociedade mero recurso, ou seja, em um pensamento mercadológico a natureza passa a ser recurso, ou seja, só tem valor se for transformado:

Que luzes projetamos sobre as coisas (ou sobre os seres humanos) que em seguida elas são qualificadas de recursos? Aparentemente, atribuiu-se a elas a importância porque são úteis para fins superiores. O que conta não é o que elas são, mas o que elas podem vir a ser (WOLFGANG SACHS, 2000:77-78).

2.2 A CULTURA E O DESENVOLVIMENTO DA CIDADANIA

As áreas protegidas por lei têm uma função importante, pois os sistemas de conhecimentos autóctones que ali vivem, são promotores de valiosos critérios e ferramentas para enfrentar desafios ecológicos, prevenindo perdas de biodiversidade, reduzindo a degradação de terras e mitigando os efeitos da mudança climática, servindo de exemplo para o que entendemos por gerenciamento ambiental:

Povos e comunidades tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando

conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (MMA, 2007).

A ciência muito tem o que aprender se levar em conta o conhecimento das comunidades quilombolas e indígenas, pois é possível verificar que no período moderno o homem se gaba de seu avanço no conhecimento científico, mas observa-se que os avanços em sua relação com o meio ambiente não surtem os efeitos que de fato promovam equilíbrio ambiental satisfatório.

A sociedade neste contexto deve colaborar juntamente com as outras espécies para o equilíbrio desse organismo, que é o planeta Terra. Mas segundo Barbosa (2006), essa mudança de concepção é bastante complexa porque a destruição da natureza é algo inerente ao homem:

O homem enquanto parte da natureza (physis) construiu e sistematizou uma realidade contrária ao ritmo habitual da natureza, tais construções revelaram que o homem e a natureza possuem uma relação contraditória. Tal contradição foi entendida por Sartre (2002) – influenciado por Braudel – como antiphysis, ou seja, o homem tem no seu interior uma anomalia contrária a

naturalidade do Universo, pois o homem avançou e avança opostamente ao equilíbrio ambiental (p. 238).

Ainda sobre os professores, Barbosa continua comentando:

O que ocorre na realidade é que os professores (todos) [...] estão envolvidos num processo dialético de dominação, qual seja o professor foi educado a ensinar sem pôr em questão o conteúdo dos livros didáticos, sem que o produto final de seus ensinamentos fosse ferramentas com as quais ele e seus alunos vão transformar o ensino que praticam e, certamente, a sociedade em que vivem (BARBOSA, 2006 p. 14).

A sociedade atual não pode passar sem as indústrias, talvez fosse possível, porém, conter o ritmo descontrolado de seu crescimento. Uma das soluções para este impasse seria, se o homem moderno conseguisse abandonar o consumismo que o caracteriza,

O enorme e rápido crescimento das populações humanas em todo o mundo leva a necessidade sempre crescente de aumentar a produção dos bens de consumo. O consumismo é um processo eticamente condenável, pois faz com que as pessoas compram mais coisas que realmente necessitam (BRANCO, 2013, p. 39).

Por meio de sistemas complexos de propaganda, que envolvem sutilezas psicológicas e recursos de espetaculares, industriais e produtores em geral convencem a população a adquirir sempre os novos modelos de carros, geladeiras, relógios, calculadoras e outras utilidades, lançando fora o que já possui. Esse processo garante aos fabricantes uma venda muito maior de seus produtos, permitindo a ampliação contínua das instalações industriais.

O Conselho de Regulamentação Publicitária no Brasil, os anúncios devem ser realizados de forma a não abusar da confiança do consumidor, não explorar sua falta de experiência ou de conhecimento e não se beneficiar de sua credulidade (VILLARINO, 2008, p. 7).

Isso fez com que sua relação com o planeta passasse a ser regida pelo desejo de explorar todas as possibilidades, sem que se levassem em conta as consequências destas ações. É importante que haja consciência sobre a sustentabilidade residir também no fato de ser uma oportunidade de avanço econômico, pois oferece possibilidades de diminuir o custo de produção, bem como o custo de vida.

Atualmente, a preocupação com o meio ambiente não está mais restrita ao âmbito político. O progresso leva ao desenvolvimento de todas as áreas: financeira, política, econômica, cultural, educacional etc., contudo, junto a este momento de progresso tecnológico inserido na sociedade, há o uso desenfreado e avassalador dos recursos da natureza, tudo em nome do progresso, que vem gerando graves problemas no que concerne ao real entendimento de que crescimento econômico exclui qualidade de vida ambiental.

A educação ambiental pode ser entendida como uma organização das práticas que levam o homem à sociedade a utilizar de maneira racional os recursos naturais dispostos pelo meio ambiente, objetivando o aperfeiçoamento da sustentabilidade. Sendo que esta organização poderá se compor desde as escolhas dos métodos e processos utilizados, até a atuação correta em compromisso de legislação (TINOCO; KRAEMER, 2011).

Os crescentes problemas ambientais em todo o mundo são vistos como um fator que instiga a regência da gestão ambiental. Que procuraram operacionalizar os melhores artifícios de utilização para a conservação de todos os recursos naturais ambientalmente. O ambiente se gera e se constrói ao longo do processo histórico

de ocupação e transformação do espaço por parte de uma sociedade. Portanto, surge como síntese histórica das relações de intercâmbio entre sociedade e natureza:

O homem entrou na história acreditando ser o centro do universo, capaz de transformar a natureza e de utilizar os recursos naturais para si, não somente abrangendo o ecossistema e suas interrelações. Pensou em sua sobrevivência, progresso e conforto, e deixou de pensar que os recursos são esgotáveis e que se a Terra ficar imprópria para a nossa moradia não teremos para onde fugir (MEDINA, 1994, p.9).

O conceito de sustentabilidade emerge da construção de uma economia em que os recursos ambientais e as necessidades da sociedade como um todo estejam em equilíbrio, sem, no entanto, comprometer as futuras gerações. De acordo com conceito de Sousa (2015, p. 27):

A sustentabilidade pode ser definida através de atividades e ações humanas que têm como objetivo sustentar os interesses humanos, porém sem colocar em risco as gerações futuras. As práticas sustentáveis estão relacionadas com o desenvolvimento econômico sem agressão ao meio ambiente, utilizando recursos

naturais de maneira perspicaz fazendo com que estes mesmos recursos se mantenham futuramente, resultando em um desenvolvimento sustentável (SOUSA, 2015, p. 27).

Dessa forma a sustentabilidade se sustenta na entrega do desenvolvimento das precisões da sociedade atual com o desenvolvimento econômico equilibrado à questão ambiental. Para Techio (2016, p. 195):

A dificuldade de entender o conceito de sustentabilidade está ligada diretamente com a distância das pessoas em relação a este assunto, estabelecendo uma dificuldade para executar atividades sustentáveis. Esta dificuldade é resultado de uma inexistência de acordo conceitual sobre sustentabilidade e desenvolvimento sustentável entre as diversas áreas, como: engenharia, economia, ciências sociais etc. Desta maneira, é necessário que este assunto seja tratado de forma ampla, de maneira que englobe as condições humanas, a preservação dos recursos naturais e a eficiência econômica (TECHIO, 2016, p. 195).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto é possível perceber que é a esse sistema contraditório capitalista que está embasado todo o discurso dos materiais didáticos, sendo assim como a mudança cultural pode acontecer? Será necessário um processo de transformação crítica do docente e não só do aluno, pois os próprios professores não conseguem enxergar discursos que mudem o status atual, pois não tiveram formação para esse questionamento.

Também inclui nesta discussão que uma significativa parcela dos brasileiros têm uma percepção "naturalizada" do meio ambiente acreditando que só o lixo e que está contribuindo para a degradação do meio ambiente. Segundo o ProNEA (Programa Nacional de Educação Ambiental, p.17),

Reverter este quadro configura um grande desafio para a construção de um Brasil sustentável, entendido como um país socialmente justo e ambientalmente seguro. Nota-se ainda um distanciamento entre a letra das leis e sua efetiva aplicação, sobretudo no que se refere às dificuldades encontradas por políticas institucionais e movimentos sociais voltados à consolidação da cidadania entre segmentos sociais excluídos (ProNEA, s/d, p. 17).

O cumprimento dos objetivos previstos para a Educação Ambiental deve ocupar lugar central nas práticas pedagógicas aplicadas no ambiente escolar, de modo a buscar promover a reflexão sobre as práticas sociais e de produção de consumo, garantindo o acesso às informações sobre a questão socioambiental de forma democrática, além de fomentar a mobilização, participação e a cooperação considerando as dimensões individuais e coletivas dos sujeitos sociais.

Ainda que a população humana atual decidisse satisfazer-se apenas com que a já existe, renunciando à utilização de novos modelos de veículos, aparelhos de televisão ou computadores, a produção dessa comodidade não cessaria, pois a imensa maioria não possui estes bens de consumo. Além disso, cada vez mais o homem envereda pelo caminho do desperdício intencional, com a introdução dos objetos descartáveis, que constituem moda hoje em dia (BARBIERI, 2016).

E segundo o autor:

A crença de que a natureza existe para servir ao ser humano contribui para o estado de degradação ambiental que hoje se observa. Mas certamente foi o aumento da escala de produção e

consumo que iria provocar os problemas ambientais que hoje conhecemos (BARBIERI, 2016, p. 7).

A questão do currículo é um desafio a ser enfrentado diariamente na Educação, pois é necessário um grande esforço e muita dedicação para que os conteúdos abordados não sejam estanques e mantenham-se constantemente articulados com questões imprescindíveis para o espaço escolar, como a Educação Ambiental.

A inserção do tema e o trabalho interdisciplinar que ele demanda exigem dos profissionais envolvidos um manejo dialógico e um esforço para que os elementos trabalhados não pareçam distantes e alheios, fomentando uma conscientização sobre os aspectos de impacto direto na vida de cada aluno.

Um dos fatores que dificultam o desenvolvimento de práticas educativas que atendam ao que é expresso na política de educação ambiental no Brasil diz respeito ao despreparo e a falta de conscientização dos próprios docentes que devem introduzir seus alunos em um universo de reflexão, conhecimento, crítica, participação e colaboração para a transformação no que tange à biodiversidade, à sustentabilidade, à relação com os recursos

naturais e todos os elementos socioambientais que permeiam a vida de cada indivíduo que possui na escola uma possibilidade de formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ALM ALMEIDA; et al (2012). Educação ambiental e a prática educativa: estudo em uma escola estadual de Divisa Alegre – MG. IN: Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 13 (jul. – dez. 2012), Feira de Santana – BA (Brasil), dez./2012.

BALDIN, N.; MELLO, A. C. de. Educação ambiental para sensibilizar a coparticipação com a natureza e a agroecologia na escola. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 378-402, Set./Dez. 2015.

BARBIERI, J. C. Gestão ambiental empresarial: conceitos, modelos e instrumentos. 4. ed. Atual e aplicada. São Paulo: Saraiva, 2016.

BIZZO, Nélio. Ciências: fácil ou difícil? São Paulo: Ática, 2002.

BRANCO, S. M. Ecologia da cidade. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

BRASIL. C. F. Constituição da república federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. CAPRA, F. A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2012.

GUIMARÃES, R. A. M.; et al. A educação ambiental nas escolas da rede pública de Manaus – AM: uma perspectiva no indicador da qualidade do ensino no Brasil. In: Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental, 2015. JACOBI, P. et al. (orgs.). Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências. 2 ed. São Paulo: SMA, 2012.

LIMA, A. S. D.; DUARTE, K. L. de S.; ARAÚJO, E. P. Confecção de uma horta vertical utilizando garrafa pet na escola estadual Clóvis Pedrosa, Cabaceiras – PB. In: V Congresso Brasileiro de Gestão Ambiental, Belo Horizonte/MG – 24 a 27/11/2014.

LUCENA, T. C. de; FIGUEROA, M. E. V.; OLIVEIRA, J. C. A. de. Educação ambiental, sustentabilidade e saúde na criação de uma horta escolar: melhorando a qualidade de vida e fortalecendo o conhecimento. In: Revista Brasileira de Educação e Saúde. REBES (Pombal – PB, Brasil), v. 5, n. 2, p. 01-09, abr.-jun., 2015.

MEUNIERE, I. M. J. Por que as áreas verdes são tão importantes para uma cidade? Engenharia Florestal, Universidade Federal Rural do

Pernambuco, 2008. Disponível em: http://www.cprh.pe.gov.br/rbma/ctudo-art01. asp. Acesso em 28 maio. 2021.

NAKATA, K. Acerto 100% desperdício zero: um novo conceito dos 5S. São Paulo: Infinito, 2000.