

WWW.SLEDITORA.COM



SL EDUCACIONAL

Data de publicação: 20/12/2022

DEZEMBRO DE 2022 V.4 N.12



SL EDITORA

Revista SL Educacional

N° 12

Dezembro 2022

Publicação

Mensal (dezembro)

SL Editora

Rua Fabio, 91, casa 13 – Chácara Belenzinho 03378-060

São Paulo – SP – Brasil

www.sleditora.com

Editor Chefe

Neusa Sanches Limonge

Projeto Gráfico e capa

Lucas Sanches Limonge

Diagramação e Revisão

Rafael Sanches Limonge

Revista SL Educacional – Vol. 4, n. 12 (2022) - São Paulo: SL
Editora, 2022 – Mensal

Modo de acesso: <https://www.sleditora.com/>

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 20/12/2022

Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| A ESCOLA E O INCENTIVO A LEITURA Claudia Simão Leite..... | 4 |
| LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL Hilda Maria Oliveira..... | 14 |
| EVOLUÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA Josilane Lima da Silva..... | 21 |
| MATERIAIS E MÉTODOS EVOCANDO O LÚDICO NA EDUCAÇÃO: PESQUIZANDO A REALIDADE Luciane Lima Sebastião..... | 30 |
| MARCOS HISTÓRICOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA Tatiane de Oliveira Paschoal Machado..... | 48 |
| OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA Elineia Rosa Pereira..... | 61 |
| EDUCAÇÃO INTEGRAL E COM EQUIDADE Cinthia Kelly da Silva..... | 70 |
| CONHECENDO O TRANSTORNO OPOSITOR DESAFIADOR (TOD) Margareth Pereira Da Silva Martins..... | 83 |
| O DESAFIO DO BULLYING Patrícia Borges Barros Branchini..... | 92 |
| LIBRAS NA ESCOLA: CONHECER PARA INCLUIR Jardiane Mendes Nogueira Santos..... | 105 |
| ATIVIDADES SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO Raquel Polato Ferreira Farnezi..... | 117 |
| EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DISCUSSÕES ACERCA DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO Sheila de Araujo Soares..... | 125 |
| A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO-SOCIAL E MORAL DA CRIANÇA Erivania Erenita de Paiva..... | 130 |
| DANÇA NA ESCOLA: OS DESAFIOS PARA ENSINAR E APRENDER Juliana Scarpa Zeppelini..... | 145 |



A ESCOLA E O INCENTIVO A LEITURA

Claudia Simão Leite¹

RESUMO

Considerando-se a escola como responsável direta pelo desenvolvimento da capacidade leitora, cabe a reflexão e o redirecionamento de sua postura diante da prática pedagógica. Dependendo de como for conduzida, poderá transformar as crianças em leitores ou distanciá-las dos livros e, na maioria das vezes, para sempre.

DESENVOLVIMENTO

Sabidamente, Manguel (2000), reforça a tarefa da escola em proporcionar às crianças, o espaço ao ato de ler, permitindo-lhes, “confortável, solitário e vagorosamente sensual” (Manguel,2000, p.11), o convívio fascinante com a leitura. É premente a necessidade da existência de estudos sobre as práticas de leitura em sala de aula, que envolvam atividades propostas pela escola e que, efetivamente, contribuam para a formação de um sujeito leitor, capaz de posicioná-lo criticamente frente às informações que lhe estão disponíveis, cabendo à escola organizar, criar e adequar propostas e estratégias eficazes, favoráveis à formação de leitores competentes. Segundo Orlandi (1995), a leitura em seu objeto, o texto, fonte de sapiência da realidade, além de conectar sala de aula e sociedade, é revelação ideológica reificando, o ambiente escolar, caminho condutor para inovação das linguagens. Igualmente, Pulcinelli (1995), compreende que a leitura reverbera no comportamento do mediador, base indispensável onde se inicia a trajetória do indivíduo em seu cenário de leitor: a sala de aula. Podemos entender que a função da escola reside no desenvolvimento na criança da capacidade de aprender a aprender, estruturando suas práticas pedagógicas com vistas à formação moral e social do indivíduo, incluindo a estruturação continuada de troca de

¹ Graduação em Ciências Físicas e Biológicas pela Faculdade FEC DO ABC (1991);

Pós-Graduação em Educação Infantil pela FCE; Professor de Educação Infantil no CEI Vereador Jose Gome de Moraes Netto

informações, através de uma biblioteca com acervo potente, capaz de suprir as demandas da leitura, bem como por outros ambientes de apreciação da escrita com circulação e aproveitamento do conteúdo de livros, recorrendo inclusive, a profissionais qualificados. Caso a escola não atenda a esse propósito, caberão a esta, a criação e ampliação de seu espaço físico e dos subsídios que auxiliam tais práticas, recorrendo aos recursos que lhe são por direito designados. Para uma grande parte da população, na maioria das vezes, a única proximidade com o livro, faz-se no encontro com colegas, professores e na escola. Aqui, reside o maior desafio, que consiste em perceber, pensar, orientar e executar a mesma, parte substancial do processo de aprendizagem, com ampla expressividade, agregando diferenciais ao que será projetado e sua execução, possibilitando intimidade com coerência diante do hábito de ler, fortalecendo vínculos do leitor com tal prática.

Segundo Soares (1999):

faz-se necessária adequada escolarização, substancial conhecimento, aquisição de saberes, responsabilidade, integridade e respeito, acima de tudo com os estudantes e a representatividade que ela, instituição mediadora dos alicerces do conhecimento, desempenha no atual cenário cultural, político e social da esfera a qual pertence. (Soares, 1999).

É importante ainda, no que tange ao processo de escolarização, submeter-se ao modo de como e para que aprendemos, ser inevitável, haja vista tratar-se da fundamentação escolar para a qual foi instituída e constituída, não havendo maneiras de evitar que o saber escolar floresça, contribuindo, substancialmente, para a formação do caráter. Desprezá-lo seria ofuscar e muito, a real finalidade e o propósito da escola, a qual detém a incumbência de formar, disseminar e aguçar o intelecto do indivíduo. Nesse sentido, Lajolo (1996) sugere práticas de leitura na escola e na sociedade, abrangentes, eficazes e conscientes, bem como o reconhecimento daquelas que exibiram as metas estipuladas, revisando fundamentos teóricos e metodológicos do texto, ao longo de sua tradição, de acordo com as práticas sociais e pedagógicas até então executadas. A esse respeito Zilberman (1995), afirma que a leitura se concretiza ao criarmos conceitos de produção para entendimento das narrativas, e somente na interação dos interlocutores com a discursividade, serão definidas as condições e fatores adequados que efetivarão o processo de leitura. Constituir a leitura, a partir de experiências, é reconhecer as diferenças sem discriminá-las, facultando ao leitor, à medida que praticá-la, constituir-se, representar-se e identificar-se sujeito ativo e participativo de determinado grupo social. O desenvolvimento da competência leitora também deve ser direcionado para uma série de reflexões, voltadas para os materiais

selecionados e os procedimentos pedagógicos adotados. O profissional da área da educação necessita ter consciência do processo de leitura para descobrir e potencializar suas representações sobre o mundo da leitura. É necessário gostar de ler, é necessário ler muito, é necessário envolvimento com o que se lê. É necessário que haja espaço para a leitura nos cursos formativos destinados aos profissionais da educação. O ato de leitura tem que ter propósito claramente definido na prática: quem lê sabe o quê e para quê está lendo. Assim, deveria ocorrer na escola, onde lamentavelmente os alunos costumam ler apenas para cumprir tarefas, sem compreender o que estão aprendendo, que tipo de estratégias e habilidades de leitura estão desenvolvendo, qual a conveniência de ler determinado assunto etc. Obviamente, não compreenderão também as avaliações a que serão submetidos sobre desempenho em leitura. A sedução para gostar de ler tem início pela escola. Para poder ler é preciso saber ler. Para gostar de ler, também é preciso saber ler. Portanto, o primeiro passo consiste em assegurar um correto e adequado processo de iniciação à leitura. Essa leitura como prática sociocultural deve estar vinculada ao prazer com as possibilidades de discussão e apreciação dos significados atribuídos ao texto, com várias interpretações dentro de um clima amigável e com resultados significantes para os leitores e professores. A construção da aprendizagem da leitura como função social, processa-se em relação interativa entre a criança, a cultura em que vive e os processos cognitivos de elaboração pessoal. Esse processo ocorre quando há um contexto que, não apenas fornece informações específicas, mas também motiva e dá sentido à leitura. A competência cognitiva que surgiu das teorias do processamento humano informa que o conhecimento e a aprendizagem estão de acordo com a complexidade e a riqueza interna que são ativados a partir da leitura.

LEITURA E OS ESTÁGIOS PSICOLÓGICOS DA CRIANÇA

Tuleski (2008) em seus estudos destaca que:

No processo de seu desenvolvimento, a criança não só cresce, não só amadurece, mas, ao mesmo tempo – e isso é a coisa mais fundamental que se pode observar em nossa análise da evolução da mente infantil –, a criança adquire inúmeras novas habilidades, inúmeras novas formas de comportamento. No processo de desenvolvimento, a criança não só amadurece, mas também se torna reequipada. É exatamente esse ‘reequipamento’ que causa o maior desenvolvimento e mudança que observamos na criança à medida que se transforma num adulto cultural. É isso que constitui a diferença mais pronunciada entre o desenvolvimento dos seres humanos e dos animais (TULESKI, 2008, p.140).

Durante o seu desenvolvimento, a criança passa por estágios psicológicos que devem ser observados e respeitados no momento da seleção de livros. Essas etapas não dependem exclusivamente de sua idade, mas de acordo com Coelho (2002) do seu nível de amadurecimento psíquico, afetivo e intelectual e seu nível de conhecimento e domínio do mecanismo da leitura. Neste sentido, é necessária a adequação dos livros às diversas etapas pelas quais a criança normalmente passa. Existem cinco categorias que norteiam as fases do desenvolvimento psicológico das crianças: o pré leitor, iniciante, em processo, fluente e o crítico. O pré leitor abrange duas fases. A primeira infância (dos 15/17 meses aos 3 anos) onde a criança começa a reconhecer o mundo ao seu redor através do contato afetivo e do tato. Por isto a criança sente necessidade de pegar ou tocar tudo o que estiver ao seu alcance. Outro fenômeno marcante nesta fase é a aquisição da linguagem, na qual a criança passa a nomear tudo ao seu redor. A partir da percepção da criança do meio em que vive, é possível estimulá-la oferecendo-lhe brinquedos, álbuns, chocalhos musicais, entre outros. Assim, ela poderá manuseá-los e nomeá-los e com a mediação de um adulto, será capaz de relacioná-los, oportunizando situações simples de leitura. Já na segunda infância (a partir dos 2/3 anos) é o início do egocentrismo. Há maior adaptação ao meio físico e aumento da capacidade e do interesse pela comunicação verbal. Nesta fase, os livros adequados, de acordo com Abramovich (1997), devem apresentar contexto familiar, com predomínio absoluto da imagem, sugerindo situações. Não se deve apresentar texto escrito, já que é através da nomeação das coisas que a criança estabelecerá uma relação entre a realidade e o mundo dos livros. Livros que propõem humor, expectativa ou mistério são indicados para este tipo de leitor. A técnica da repetição ou reiteração de elementos são segundo Coelho (2002, p.34), “favoráveis para manter a atenção e o interesse desse difícil leitor a ser conquistado”. Já na fase do leitor iniciante (a partir dos 6/7 anos) a criança começa a apropriar-se da decodificação dos símbolos gráficos, mas como ainda esteja no início do processo, o papel do adulto como “agente estimulador” torna-se primordial. Os livros adequados à esta fase devem ter uma linguagem simples com começo, meio e fim. As imagens devem predominar sobre o texto. As personagens podem ser humanas, bichos, robôs, objetos, especificando sempre os traços de comportamento, como bom e mau, forte e fraco, feio e bonito. Histórias engraçadas, ou que o bem vença o mal atraem muito o leitor nesta fase. Indiferentemente de se utilizarem textos como contos de fadas ou do mundo cotidiano, de acordo com Coelho (ibid, p. 35) “eles devem estimular a imaginação, a inteligência, a afetividade, as emoções, o pensar, o querer, o sentir”. Na fase do leitor em processo (a partir dos 8/9anos), a criança domina o mecanismo da leitura e seu pensamento

está mais desenvolvido, permitindo-lhe realizar operações mentais. Interessa-se pelo conhecimento de toda a natureza e pelos desafios que lhes são propostos. O leitor desta fase tem grande atração por textos em que haja humor e situações inesperadas ou satíricas. O realismo e o imaginário também agradam. Os livros adequados a esta fase devem apresentar imagens e textos escritos com frases simples, de comunicação direta e objetiva.

De acordo com Coelho (2002), deve conter início, meio e fim e o tema principal deve girar em torno de um conflito que deixará o texto mais atraente e emocionante, culminando com a solução do problema. Na fase de leitor fluente (a partir dos 10/11 anos) ocorre a consolidação dos mecanismos da leitura, a capacidade de concentração aumenta e a criança é capaz de compreender o mundo expresso no livro.

Segundo Coelho (2002) é a partir dessa fase que a criança desenvolve o “pensamento hipotético dedutivo” e a capacidade de abstração. Este estágio, chamado de pré-adolescência, promove mudanças significativas no indivíduo. Há um sentimento de poder interior, de ver-se como um ser inteligente, reflexivo, capaz de resolver todos os seus problemas sozinho. Aqui há uma espécie de retomada do egocentrismo infantil, pois assim como acontece com as crianças nesta fase, o pré-adolescente pode apresentar um certo desequilíbrio com o meio em que vive. Este tipo de leitor será facilmente atraído por histórias que apresentem valores políticos e éticos, por heróis ou heroínas que lutam por um ideal. Há uma tendência a uma identificação com textos que apresentam jovens em busca de espaço no meio em que vivem.

É adequado a oferta de histórias com linguagem mais elaborada. As imagens já não são indispensáveis, porém ainda são um elemento de forte atração. Os mitos e lendas, policiais, romances e aventuras são os mais indicados e os gêneros narrativos que mais agradam são os contos, as crônicas e as novelas. O leitor crítico (a partir dos 12/13 anos) onde deveria ser total o domínio da leitura e da linguagem escrita, cuja capacidade de reflexão está ampliada, propiciando o desenvolvimento gradativo do pensamento reflexivo e da consciência crítica em relação ao mundo. Sentimentos como saber, fazer e poder são elementos que permeiam essa fase.

O convívio do leitor crítico com o texto literário, segundo Coelho (2002, p.40) “deve extrapolar a mera fruição de prazer ou emoção e deve provocá-lo para penetrar no mecanismo da leitura”. O leitor crítico continua a interessar-se pelos tipos de leitura da fase anterior, porém, é necessário que sua apropriação de conceitos básicos da teoria literária. De acordo com

Coelho (ibid, p.40) a literatura é considerada a arte da linguagem e como qualquer arte exige uma iniciação. Assim, há certos conhecimentos a respeito da literatura que não podem ser ignorados pelo leitor crítico. Portanto, o professor deve ser um agente de transformação que favorece e estimula o desenvolvimento da capacidade de compreensão e interpretação, para que, dessa maneira, as crianças sejam capazes de ler e compreender as realidades e o mundo e se posicionem de tal forma que sejam capazes de criar e recriar diversas situações. Sobre esse papel, Vasconcellos (2003, p.102) destaca:

É enorme a responsabilidade e o poder do professor, por favorecer o acesso a ideias, imagens, representações, conceitos, valores, bem como a fazer a crítica (desmonte, deslegitimação) de ideias dadas e, sobretudo, favorecer o desenvolvimento da capacidade de criar outras ideias e planos de ação que sejam mais libertadores. Vasconcellos (2003, p.102)

É importante continuar a contar histórias mesmo para as crianças que já sabem ler, pois, de acordo com Abramovich (1997, p.23) “quando a criança sabe ler é diferente sua relação com as histórias, porém, continua sentindo enorme prazer em ouvi-las”. Ao seguirem ouvindo as histórias, mesmo as crianças que já dominam a leitura e a escrita, têm a oportunidade de aprimorar a sua capacidade de imaginação, estimulando o pensar, o desenhar, o escrever, o criar e o recriar. Num mundo hoje bombardeado pelas tecnologias, onde as informações estão tão prontas, a criança que não tiver a oportunidade de suscitar seu imaginário, poderá no futuro, ser um indivíduo sem criticidade, pouco criativo, sem sensibilidade para compreender a sua própria realidade. Portanto, garantir a riqueza da vivência narrativa desde os primeiros anos de vida da criança contribui para o desenvolvimento do seu pensamento lógico e de sua imaginação, que de acordo com Vygotsky (1996, p.128) caminham juntos: “a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista”. Neste sentido, o autor enfatiza que na imaginação a direção da consciência tende a se afastar da realidade.

Esse distanciamento da realidade através de uma história por exemplo, é essencial para uma penetração mais profunda na própria realidade: afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada imediatamente na percepção primária possibilita processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se complica e se enriquece. (VYGOTSKY, 1996, p.129).

Segundo Bamberguerd (2000), a criança que lê com maior desenvoltura se interessa pela leitura e aprende mais facilmente, portanto, a criança interessada em aprender se transforma num leitor competente. Sendo assim, pode-se dizer que a capacidade de ler está intrinsecamente ligada à motivação. Infelizmente são poucos os pais que se dedicam efetivamente a estimular esta capacidade em seus filhos. Outro fator que contribui positivamente é a influência do professor. Nesta perspectiva, cabe ao professor desempenhar um importante papel: o de impulsionar o desenvolvimento nas crianças do interesse e do gosto pela leitura, viabilizando o acesso aos livros. E, apesar das tecnologias presentes, o professor continua sendo o mediador indispensável, no entanto deve buscar sempre novas competências, como por exemplo, conhecimento ao selecionar obras, imagens e conceitos que devem ser utilizados e que devem dialogar com os atuais paradigmas de aprendizagem.

É necessário também, estabelecer interações com diversos grupos sociais existentes partindo das experiências de seus alunos, buscando transformar as crianças em indivíduos capazes de ler e compreender o mundo que os cerca, além de buscar suportes materiais adequados às aulas de leitura e literatura, potencializando desta forma, a motivação de todos. É como Silva afirma:

O professor guia o aluno através do mundo do saber elaborado, sistematizado historicamente e sempre aberto à recriação e novas contribuições. O aluno guia o professor através de necessidades e desafios revelados no contexto da sala de aula. (SILVA, 2004, p.89)

De acordo com Santos (2005, p. 5), “a leitura é um grande auxiliador no sentido de instrumentalizar o professor para que ele lance um olhar crítico-reflexivo sobre sua prática escolar pedagógica”, possibilitando, assim, aumentar os limites das informações às crianças, desenvolvendo uma aprendizagem significativa relacionada à realidade e à prática do dia a dia. Caso o professor faça leituras regulares, certamente terá subsídios necessários para elaborar questões instigantes e curiosas, pois a habilidade de interpretação em si é constantemente desenvolvida e seu conhecimento de mundo se amplifica.

O desafio maior, segundo Santos (2005) é para os próprios professores se tornarem leitores, adquirindo uma postura “preocupada com uma fundamentação teórica/científica capaz de compreender e superar o senso comum com autonomia suficiente para a elaboração da sua

própria narrativa da realidade com qualidade e competência discursiva” (SANTOS, 2005, p. 5).

A prática exige do professor uma formação continuada, uma combinação de teoria e prática. O professor está convocado atualmente, a buscar práticas de ensino inovadoras e por diversas vezes, não se encontra efetivamente preparado para estimular e despertar o prazer de ler nas crianças, porque, infelizmente, no nosso país, muitos deles cursam faculdades de curta duração, não participam de cursos de capacitação ou mesmo iniciam seu trabalho na área, sem prévio conhecimento. Logo, o que temos como resultado dessas combinações é uma educação prejudicada, principalmente no que diz respeito à leitura e à literatura.

Portanto, para uma docência fortalecida, a leitura deve estar constantemente em relevância ao longo da vida desses profissionais. Por ter de estar sempre se atualizando, por dever ou expectativa social, a leitura é identificada como um instrumento de trabalho, uma vez que amplifica o conhecimento e constrói cada vez mais experiências.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa de base bibliográfica conta com os aportes teóricos e metodológicos dos trabalhos de Coelho (2001); Lajolo (2002) e Bakhtin (1992) que abordam as temáticas e/ou questões sobre o tema em questão discutido neste artigo.

Nesta pesquisa foram analisados alguns artigos, livros, textos, leis e outros trabalhos científicos que discutem e apresentam reflexões, sugestões que podem contribuir para uma maior compreensão da temática apresentada neste trabalho.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura Infantil: gostosura e bobices. 3 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

BAKHTIN, Mikhail V. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAMBERGERD, Richard. Como incentivar o hábito da leitura. 7 ed. São Paulo: Ática, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RECNEI). Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática. 7 ed. São Paulo: Moderna, 2001

LAJOLO, Marisa. A formação do leitor no Brasil. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: histórias e histórias. 6 ed. São Paulo: Ática, 2002.

MANGUEL, Alberto. No bosque do espelho: ensaios sobre as palavras e o mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, Ezequiel T. da. A Produção de Leitura na Escola, Pesquisas e Propostas. São Paulo: Ática, 2004.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. (Orgs.). Leitura: perspectivas interdisciplinares. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991, p. 18-29.

TULESKI, Silvana Calvo. Vygotsky: A construção de uma psicologia marxista. 2 ed. Maringá: Eduem, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2003.

LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Hilda Maria Oliveira²

RESUMO

Diante dos vários estudos realizados sobre fracasso escolar, metodologias de alfabetizar, aquisição de conhecimento, desenvolvimento das habilidades e da linguagem escritas em seus inúmeros contextos sociais, se tornou indispensável discutir sobre o complexo processo de alfabetização. Entretanto, é preciso o entendimento de que alfabetização e letramento são práticas diferentes, embora, indissociáveis, simultâneas e interdependentes.

Palavras-chave: leitura; escrita; educação infantil.

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre o ensino da leitura e da escrita alicerçado nas práticas sociais se torna bastante relevante pelas inúmeras dúvidas que ainda existem, tanto nas discussões conceituais, quanto nas práticas dos professores na sala de aula. Entretanto, é necessário ampliar as necessidades de letramento dos alunos, sem se esquivar da base alfabética e escolarizando de modo adequado as práticas sociais da leitura e da escrita com as quais os alunos e professores se deparam diariamente.

Diante disso, o motivo do sucesso da aprendizagem, assim como seus impedimentos deixam de ser atribuídos somente ao professor e ao aluno e passa a ser notado como um processo maior com variáveis numerosas que precisam ser apreendidas com cuidado por todos os profissionais que compõem o quadro educacional. Visto que a alfabetização e o letramento são essenciais para a participação ativa do indivíduo nos diferentes contextos sociais.

Nesse processo de aprendizagem o professor é mais um elemento e não elemento único, e só alcançará o que almejou quando houver trabalho em conjunto de conscientização, responsabilidade e motivação. Os professores são pessoas ativas na vida dos alunos e em especial na vida daqueles

² hilda.vida88@gmail.com

que com dificuldade se esforça para aprender, assim sendo, este profissional pode tanto ser a pessoa que ajuda ou a pessoa que atrapalha o desenvolvimento, pois a motivação é fator agravante contra a dificuldade na aprendizagem.

O trabalho tem como objetivo geral compreender o processo de alfabetização e letramento no contexto da Educação Infantil. Para tanto tem-se os seguintes objetivos específicos: discutir sobre as práticas pedagógicas da leitura e da escrita; analisar a importância da linguagem e da escrita no processo de alfabetização e; estudar as propostas e práticas para o processo de alfabetização.

Esse estudo procedeu-se com pesquisa bibliográfica procurando conhecer e analisar contribuições de autores que já discutiram sobre o assunto. As obras literárias foram lidas e interpretadas de modo a contribuir para o objetivo da pesquisa. O trabalho procurou ampliar o conhecimento e contribuir com diagnósticos plausíveis para o processo de alfabetização e letramento de alunos com necessidades especiais, buscando apresentar importantes reflexões sobre a contribuição do docente para a aprendizagem da leitura e escrita na sala de aula.

2 A LEITURA E A ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCUTINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A leitura e a escrita fazem parte do dia a dia de todos os sujeitos e são patrimônios culturais que precisam ser disponibilizados a todas as pessoas, inclusive as crianças pequenas. De acordo com Nunes e Corsino (2019), são competências básicas e fundamentais, direito de toda e qualquer pessoa que vive em sociedade letrada, por isso, é essencial a promoção de atividades de ensino que proporcionem o contato das crianças pequenas com a leitura e a escrita, mesmo que elas ainda não sejam alfabetizadas.

Segundo Brandão e Rosa (2011) no interior das escolas o significado de ensinar é decodificado e define o professor como encarregado principal e responsável pelo ensino, centralizando as atividades em suas capacidades, qualidades e habilidades. O aprender também associa o aluno como único agente protagonista e responsável, estando as pautas centradas em suas possibilidades, capacidades e condições para que ocorra a aprendizagem.

Portanto, considerando que a cultura letrada faz parte do dia a dia, ainda que se apresente com específicas nuances para segmentos diferenciados da população, pode-se dizer que ler e escrever interessam também as crianças, incluindo as que frequentam a Educação Infantil. Partindo deste pressuposto Nunes e Corsino (2019) defendem que na área da educação muitos profissionais sentem falta de referenciais claros que fundamentem e orientem a prática educacional.

E isso faz com que esses profissionais utilizem exercícios de cópias de letras e treino perceptomotor, com intuito de preparara para a alfabetização, ou em alguns casos deixam de passar qualquer atividade mais complexa de leitura e de escrita por parte das crianças. Discordando dessas alternativas, Brandão e Rosa (2011) refletem a favor da possibilidade de as crianças da Educação Infantil ampliarem suas habilidades de uso da escrita nas diferentes situações diárias, assim como comecem a aprender sobre alguns princípios do sistema de escrita alfabética.

A aprendizagem da leitura e da escrita deve estar em concordância com os desejos e interesses das crianças de maneira que as situações propostas de leitura e de escrita assegurem os alunos o prazer de agir por meio desses recursos e, ao mesmo tempo sem ferir seu direito de aprender de modo lúdico. A escola de Educação Infantil precisa ser orientado por uma intenção pedagógica que busca dar suporte para que o leitor caminhe rumo a novas práticas que, desde cedo, integrem a alfabetização e o letramento (FRANCIOLI, 2010).

Na Educação Infantil os alunos começam a aprender alguns princípios da escrita alfabética, iniciando o processo de alfabetização ao mesmo tempo que participam de práticas sociais mediadas pela escrita. Segundo Brandão e Rosa (2011) as crianças não possuem facilidade em aprender sozinhas, mas aprendem reflexivamente porque alguma pessoa as colocou em situação de reflexão.

Conseqüentemente o professor é o protagonista ativo da aprendizagem de seus alunos, assim este profissional auxilia os educandos com ou sem dificuldade aparente na escrita e na leitura. Cabe ao professor trabalhar a partir do entendimento do que cada aluno pode aprender em cada caso, sendo necessárias atividades com aquelas que já sabem ler e escrever bem, como com aqueles que ainda não sabem (NUNES; CORSINO, 2019).

Contudo, na perspectiva do letramento, a alfabetização se trata de uma abordagem possível e desejável na Educação Infantil. Portanto, iniciar as crianças desde os anos iniciais no mundo letrado os torna cada vez mais capaz de desenvolver sua autoria no universo da escrita para que de fato se tornem pessoas letradas (BRANDÃO; ROSA, 2011).

3 A ALFABETIZAÇÃO E A LINGUAGEM ESCRITA

Apresentar para as crianças o sistema gráfico do português nem sempre é uma tarefa fácil. Algumas crianças iniciam na escola com algum conhecimento do mundo das letras, por outro lado há crianças que ainda não tiveram nenhum contato com o universo das letras antes de ingressarem no processo de alfabetização. Segundo Faraco (2012) a metodologia pedagógica da escola pode influenciar no processo de aprendizagem e, diante desse fato o professor deve ser capacitado para identificar o

método de ensino com maior eficácia, optando por modificações quando considerar necessário de modo a estimular o aluno para o crescimento no processo de aprendizagem.

“A escrita é fundamentalmente um desenho e, nesse sentido, dá continuidade à antiga experiência humana como o registro figurativo do mundo que observa ou das ações que aí ocorriam” (FARACO, 2012, p. 54). A escrita tem um impacto significativo na cultura humana e tem relação direta com o processo de alfabetização e letramento.

O índice de crianças e adolescentes que são letradas é muito baixo e esse aspecto não tem evoluído no Brasil, portanto, não basta apenas letrar o aluno para o livro, pois a sociedade está vivenciando uma revolução tecnológica. Além disso, é necessário que os professores também tenham a garantia do letramento, fator esse que pode ser iniciado com a reestruturação da formação de professores e repensar as práticas escolares (BRANDÃO; ROSA, 2011).

E se tratando da aprendizagem da escrita vale lembrar que a ortografia não se trata apenas de uma questão técnica e que pode ser discutida em abstrato, pois nela se emaranham valores, costumes, disposições políticas, preferências de alguns momentos históricos, além de referências ao sistema fonológico da língua. Deste modo, segundo Nunes e Corsino (2019), a ortografia da língua portuguesa traz tanto elementos que são compreendidos pela fonologia como elementos arraigados a uma memória etimológica que traz consigo histórias e origens que vão além da compreensão fonológica e fonética.

Segundo Faraco (2012, p. 179) “a afirmação de que alfabetizar em sentido amplo é mais que apenas ensinar a grafar e a reconhecer o grafado” (FARACO, 2012, p.179). O ensino sistemático da grafia é somente parte do processo mais alargado de domínio da linguagem escrita e deve sempre estar subordinado a este. É bastante relativa à ordem de apresentação sistemática dos elementos de grafia, portanto, cabe ao professor elaborar a ordem mais adequada a partir do saber que ele possui do sistema gráfico e da concreta situação de seus alunos.

O método pedagógico da escola pode influenciar no processo de aprendizagem. Diante desse fato, o professor deve ser capacitado para identificar a metodologia de ensino com maior eficácia, optando por modificações quando julgar necessário de maneira a motivar e estimular o aluno para o crescimento no aprendizado (MICOTTI, 2012).

Nenhuma língua se trata de uma estrutura uniforme e homogênea, ou seja, uma mesma língua pode sofrer variações, portanto, não há dois ou mais falantes que falam ou escrevem do mesmo modo. Para que o desenvolvimento da aprendizagem ocorra com eficácia é essencial oportunizar os alunos a pensarem, a expor suas ideias, a mostrar as suas limitações, proporcionar novas informações que os ajude na aquisição do conhecimento além de incentivá-los a pensar mais e melhor. No entanto,

não se trata de empurrar informações soltas, mas sim trabalhar com empenho, reconstrução pessoal, diálogos e interações (BRANDÃO; ROSA, 2011).

O professor precisa ter entendimento da lógica do pensamento do aluno e a partir desse ponto compreender o mesmo, pois aprender é ampliar os emblemas do pensamento. Além disso, o professor tem papel importante na detecção das dificuldades de aprendizagem uma vez que o aluno com este quadro deve ser acompanhado de perto (MICOTTI, 2012).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil a Educação Especial sofreu alterações por várias vezes e, sem dúvida a questão da inclusão de alunos deficientes na escola regular tem sido a mais discutida nos últimos anos. Apesar do assunto ter ficado, por um longo tempo, restrito a discussões e debates em Congresso da área pedagógica ele se tornou proposta de intervenção amparada pela legislação vigente, o que garante a inclusão de forma total ou incondicional desses alunos nas salas de aula.

E se tratando da aquisição da leitura e da escrita para os alunos com necessidades especiais, assim como os demais alunos, é um processo que exige do professor vários métodos e estratégias de ensino. Para tanto, é preciso que essas estratégias sejam desenvolvidas de diferentes maneiras de modo que o ensino proporcione ao estudante melhor desenvolvimento, interação e participação em atividades propostas, proporcionando ao aluno o acesso ao conhecimento.

É por meio do uso de estratégias que se define o que preciso para desenvolvimento das atividades, e essas por sua vez, determinam quais são as técnicas e metodologias mais apropriados para que aconteça a intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, o professor precisa planejar diferentes estratégias de ensino, pois nem todos os estudantes constroem conhecimento pelo mesmo percurso, ou seja, os estudantes têm seus estilos de aprendizagem.

Por esse motivo a aquisição da leitura e da escrita é compreendida como uma evolução de conceitos da criança, no contexto de seu processo cognitivo e não decorrente de aptidões de memória, visomotoras e de perceptuais, dependendo de cada pessoa apresentar uma experiência diferenciada de aprendizagem, levando em consideração suas experiências e com o cenário educativo em que está inserido. A sala de aula precisa ser um espaço estimulador e que favoreça ao aluno a construção do processo de aprendizagem da leitura e da escrita de modo a ampliar suas competências.

O professor, portanto, precisa planejar e desenvolver atividades que favoreçam o processo de aprendizagem de modo que a aquisição da leitura e da escrita sirva para que os alunos inclusivos possam aprender a usar a leitura e a escrita em diferentes situações diárias. São muitos os desafios,

mas os resultados alcançados garantem a todos os que estão envolvidos a sensação de trabalho árduo, porém, feito com qualidade e eficácia. Por fim, espera-se que novas pesquisas sejam realizadas sobre esse tema, pois esse assunto não se esgotou com essa pesquisa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, João S. **Educação Inclusiva: jogos para o ensino de conceitos**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2015

AMORIM, Amélia V. **Os desafios da educação inclusiva na Educação Infantil**. 2018. Disponível em: <<https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/os-desafios-da-educacao-inclusiva-na-educacao-.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). **Ler e escrever na educação infantil: Discutindo práticas pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2011.

CORTEZ, Regina M.; FANTACINI, Renata A.F.; LESSA, Tatiane C.R. Estudos recentes sobre alfabetização e letramento para o aluno com deficiência intelectual. **In. Research, Society and Development**. v. 7, n. 7, 2018, p. 01-13.

FACION, José R (Org.) **Inclusão escolar e suas implicações**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.

FRELLER, Cintia C.; FERRARI, Marian Á.L.D; SEKKEL, Marie C (Org.). **Educação Inclusiva: percursos na educação infantil**. 1. ed. Itatiba: Casa do Psicólogo, 2011.

LEITE, Fernanda S.; OLIVEIRA, Gisele P.; THOMACHESKI, Ermelina G.B. **A prática docente na alfabetização de alunos com necessidades especiais: relatos de experiência em uma instituição de educação especial em Curitiba PR**. 2013, p. 17622-17633. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8928_6185.pdf. Acesso em: 02 jun. 2021.

MAGRO, Juliana P et al., Atividades de alfabetização e a inclusão de estudantes cegos. In. **Revista de Casos e Consultoria**. v. 11, n. 1, 2020, p. 1-10.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Alfabetização: propostas e práticas**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

NUNES, Maria F.R.; CORSINO, Patrícia. Leitura e escrita na Educação Infantil: contextos e práticas em diálogo. In. **Cad. Pesqui**. v. 49, n. 174, 2019, p. 100-126.

OLIVEIRA, Gabriel G. **Principais desafios na inclusão dos alunos com deficiência no sistema educacional**. 2014. Disponível em: Acesso em: <<https://rbeducacaobasica.com.br/principais-desafios-na-inclusao-dos-alunos-com-deficiencia-no-sistema-educacional/>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

UZÊDA, Sheila Q. **Educação Inclusiva**. 1. ed. Salvador: UFBA/Faculdade de Educação/Superintendência de Educação a Distância, 2019.

EVOLUÇÃO EPISTEMOLÓGICA DA CIÊNCIA GEOGRÁFICA

Josilane Lima da Silva

Resumo

A longa síntese da formação e desenvolvimento do pensamento geográfico pareceu-nos necessária ao que se pode chamar de “a crítica epistemológica”, isto é, um mergulho nos fundamentos e na sua estrutura. É o que aqui se fará.

É um fato que poucas formas de saber lograram a popularidade da Geografia. O mapa e a paisagem, para pegarmos dois exemplos, são signos que encontramos fazendo parte de nossa linguagem corrente, nos mais variados lugares.

O que pode estar por trás de tamanha popularidade?

Provavelmente o fato de a Geografia fazer parte da vida humana, a partir do próprio fato de que todo dia fazemos nosso “percurso geográfico”, de casa para o trabalho, do trabalho para a escola, da escola para o trabalho.

Conhecer como este conhecimento evoluiu ao longo do tempo pode elucidar o que se espera dele na escola.

Palavras-chaves: geografia, educação, história.

A Geografia não é um saber inútil e desinteressado, como adverte Yves Lacoste(1977) em “A geografia serve antes de tudo para fazer a guerra”. A Geografia é um saber tão antigo quanto à própria história dos homens, nasceu nos tempos mais remotos na Grécia, onde as lutas pela democracia mais ganhavam profundidade e continuidade entre os povos na antiguidade. Outro fator importante era a economia grega baseada no comércio e a estrutura espacial em cidades-estados.

No império romano, a Geografia assume característica de instrumento expansionista e, desde então, é concebida como relatos, mapas e, assim como todos os outros saberes, tem função de servir ao Estado.

É, no entanto com Vidal de La Blache (1988), que há o encarnamento mais acabado da oficialização dessa Geografia, que afirma ser a geografia o estudo dos lugares e não dos homens.

Já a Geografia marginal aparece com o pensamento democrático e socialista. Ela apresenta-se como uma ciência de síntese.

Dos romanos à idade da ciência, século XVIII e XIX, a Geografia terá sua imagem cunhada como inventário sistemático de terras e povos, descritivo e cartográfico, com caráter de administração de Estado.

Essa Geografia oficial jamais se constituirá na crítica da geografia comprometida com o capital. Gerada para servir o imperialismo francês, assim como a geografia ratzeliana o havia sido para servir ao imperialismo alemão, a geografia francesa tem limites da denúncia e da crítica em si mesma.

Desde que ganhou um status acadêmico e deixou de ser um saber produzido e manejado por estrategistas, desde que passou a ser objeto de especialista e especialidades das universidades, a Geografia passou a ter um ar de neutralidade, pairando acima dos embates ideológicos e das contradições sociais que sustentam estes embates.

Geografia crítica

Uma vez que os temas da Geografia acompanham e fazem parte do cotidiano das pessoas, inscrevendo-se nas suas condições de existência, tal fato parece justificar sua popularidade. Não precisamos frequentar a escola para comungar com a Geografia. Nós a percebemos e a aprendemos por força do nosso próprio cotidiano. Outro ponto a destacarmos são os lugares onde moramos e nos relacionamos com os outros e esses lugares estão ligados por ruas, avenidas, estradas. Pessoas, objetos e ideias fluem entre esses diferentes lugares, entrecruzam-se através das artérias que os colocam em comunicação.

De diferentes lugares são extraídos recursos que em diferentes lugares são transformados em objetos úteis e que são intercambiados entre diferentes homens, de localidades diferentes. Esse espaço pode ser a residência, a fábrica ou o próprio mundo.

De qualquer modo todos formam um “mapa mental” da Geografia que vivemos. Porque a Geografia é realidade objetiva. A Geografia é um saber vivido e aprendido pela própria vivência. Um saber que nos põe em contato direto com o nosso mundo exterior, com o seu todo e com cada um de seus elementos, a um só tempo. E nisto está a sua popularidade e seu âmbito político.

Portanto, entendemos que Geografia pode servir para tornar homens esclarecidos ou alienados. Tal propriedade que encontramos em qualquer forma de saber assume na Geografia significado maior. Aquele saber que fala do que parece o óbvio, no fundo se mostra mais perigoso que aquele outro de maior requinte.

É evidente que a nossa percepção não nos permite o contato compreensivo da realidade, pois a percepção dá-nos um conhecimento empírico, que em si mesmo não é ainda conhecimento.

Quando afirmamos que a realidade se esconde por trás da aparência é porque possui forte carga ideológica. Entendemos também que cabe torná-la revelada. Foi nesta perspectiva que Marx declarou “a ciência seria desnecessária se toda essência coincidissem com a sua aparência”.

Durante longo tempo a Geografia foi definida como uma descrição da paisagem. Sua tarefa consistia em apreender a morfologia do espaço. Com a “revolução quantitativa e teórica” troca-se a descrição da paisagem pela geometria do espaço, buscando-se agora o estabelecimento dos padrões espaciais. O método decorre do que se objetiva apreender.

O método veste a roupa que lhe dá a teoria. Concebida como a ciência do real-aparente (o concreto-visível), a Geografia será empirista também no método. Para esconder este fato, os teóricos da “Geografia quantitativa e teórica” considerarão desnecessária a teoria. Ou a concebem como resultado final da investigação científica.

Num como noutro caso o processo consiste em “se limpar” os “dados”, obtidos da pesquisa de campo a partir da observação (período da “Geografia tradicional”) ou das fontes estatísticas (período da “nova Geografia”). Uma vez feita a classificação, a transformação do material coligido em mapas é uma questão de procedimentos técnicos, em que entra como ponto chave a correlação: correlação cartográfica, que consiste na superposição de mapas de temas específicos, como clima, vegetação, relevo, densidade populacional, etc.(período da Geografia Tradicional), por meio da qual chega-se à síntese; ou correlação estatística(técnica quantitativa), que consiste em passar para o computador a tarefa antes descrita (período da nova Geografia). Dessa forma o método geográfico é uma combinação de outros tantos métodos, como o método comparativo, o método taxonômico (classificação) e o método quantitativo.

Só ao nível da escala regional a totalidade real pode ser apreendida em toda a sua riqueza multivariada, dir-se-á na escala da região (Geografia regional), para outros somente ao nível tópico (Geografia geral). Os geógrafos regionais serão acusados de singularistas pelos geógrafos quantitativos, uma vez que aqueles visam a estabelecer um corte, isolando a região de seu contexto espacial maior.

Se a região aparece merecendo tanta tinta e saliva, tantos tratados e tantos debates, não deve ser porque os geógrafos sejam tão dados a diletantismos, mesmo porque quem dela se ocupa é a

“Geografia oficial”. Se existe uma questão regional para a Geografia é porque está havendo uma questão regional para alguém, e está: para o capitalismo, sobretudo para o capitalismo francês.

Estudando a agricultura francesa, Pierre George dirá que na França “o capitalismo penetrou em todas as partes, mas o feudalismo não saiu de parte nenhuma”. Eis como um geógrafo coloca a “questão regional” do capitalismo. Também há o problema de unificação territorial na França.

Na Alemanha do século XIX a “unificação territorial” assume uma feição de ordem política, para o capitalismo do século XX assume direta feição econômica. Por isso a Geografia regional põe-se para a geografia na Alemanha num tempo e sob uma forma, e se porá para a geografia na França num outro tempo e sob outra forma.

A essência se esconde por trás da aparência. Sob capas próprias a “questão regional” aparecerá no século XX em quase todos os países onde a incorporação de segmentos não capitalistas pelo desenvolvimento das relações capitalistas é posta em pauta. (MOREIRA, 1986)

O fato de ser descritiva é decorrência de seu caráter empirista e o fato de ser empirista decorre do fato de ser um saber oficializado.

O mapa torna-se sinônimo da geografia porque é uma representação da sociedade. Na transposição, filtra-se o que se quiser.

A expressão físico-espacial da Geografia terá que ser, por conseguinte, a base sobre a qual se formalizará como discurso. Em torno desse eixo divagará a evolução discursiva da Geografia: Ora a Geografia será definida como “estudo da organização homem-meio” ora como “estudo da organização do espaço do homem”.

O que pode apresentar uma questão de ângulo não suportará uma análise mais séria.

Ambas as definições visam esconder o fato de que a relação homem-meio exprimir-se-á sob uma dada forma de organização espacial, pelo simples fato de que a chamada “relação homem-meio” é uma relação de trabalho. Logo o que se tem na forma de organização espacial é a própria sociedade.

“Pelo seu trabalho os homens transformam a natureza em objetos para consumo e para lhes aumentar sua capacidade de trabalho” (MOREIRA, 1986).

O resumo do autor também analisa que,

A sociedade é o tema verdadeiro da geografia e ela estudá-la-á a partir daquilo que é a expressão material visível da sociedade: o espaço. A sociedade, porém, não é uma sociedade de homens iguais: é uma sociedade de classes sociais (MOREIRA, 1986).

Partindo da aparência, mas sem dela sair, a Geografia oficial escamoteará o caráter concreto do trabalho sob o capitalismo. Falará do homem geral e do trabalho geral. Falará de uma relação homem-meio atemporariamente. Abstratamente, pois porque abstrai-se da sua concretude histórica. Assim procedendo, a Geografia realiza aquela linearização de que antes falamos. Conforme citações de Moreira, temos que a Geografia:

Propicia a formação da ideia de que a atual forma de relação homem-meio existiu sempre. Esconde que sob o capitalismo o trabalho subordina-se ao capital. Que o homem que transforma a natureza com seu trabalho não é dono do seu trabalho, pelo simples fato de antecipadamente ter vendido ao capital sua força de trabalho. Que a relação homem-meio é um processo de produção de mercadorias. Que o homem e a natureza só existem enquanto existem para o capital e sua acumulação. Que o trabalho é produção de mais-valia. Que o desenvolvimento é a acumulação do capital (MOREIRA, 1986).

Percebemos, neste exato momento, que a função da ciência geográfica se faz, não só necessária, mas passa a ser uma obrigação enquanto ciência social que procura demonstrar como essas relações se dão no espaço e como este está sendo produzido. De fato, sabemos que a ideologia dominante mina os saberes desenvolvidos e acumulados de forma a apropriar-se para melhor servi-la, é nesta busca de desenvolvimento, diga-se econômico, e, não necessariamente social, pois temos presenciado, como no caso do Brasil que hoje ocupa a posição de 10^a economia mundial, porém os índices de desenvolvimento humano, a distribuição de renda, os índices educacionais estão sempre nas piores posições, até mesmo em relação aos chamados países subdesenvolvidos, os africanos e alguns asiáticos. É neste cenário que a tomada de conscientização se torna uma ferramenta para as classes populares. Entretanto sabemos que a exploração e alienação da população se dá de forma bem estrutural, ou melhor, de forma que por se apresentar de uma maneira combinada o trabalhador vê-se totalmente subordinado por não possuir uma autonomia financeira e só possuir a sua força de trabalho, a qual é a única coisa que possui para garantir a sua sobrevivência. A respeito disso temos uma ótima contribuição de Ruy Moreira:

É evidente que para o homem-trabalhador subordinar-se a uma relação social desse tipo, é preciso que se encontre alguma maneira de torná-lo materialmente dependente. É, para que não perceba essa relação de fundo, é preciso que ele não a possa perceber. (MOREIRA, 1986).

Tal observação vem contemplar que não podemos tratar de forma tão abstrata a realidade concreta das camadas populares, e trazer à discussão e à análise os problemas, conflitos e contradições presentes na sociedade é uma função das ciências sociais, e aqui incluímos a Geografia, a fim de ultrapassarmos para além da aparência, sabemos que o caminho não é apolítico ou de ciência

neutra, pois o fator econômico, e conseqüentemente o sistema econômico vigente, precisa ser discutido a luz das contradições que ele mesmo causa na sociedade.

Para humanizarmos o processo pedagógico, aqui nos referindo especificamente à ciência geográfica, não podemos tratar os assuntos relacionados ao ser humano como meros dados quantitativos, falarmos de continentes como se os países não possuíssem uma política própria, tratar as relações regionais como se elas não sofressem ações tendenciosas das grandes corporações, ou das transnacionais para melhor dizer. Ainda nos referindo a Ruy Moreira, o autor nos adverte a este cuidado que temos que desenvolver enquanto educadores (as) que têm como compromisso, não só de ensinar com competência e domínio os conhecimentos das suas áreas, mas de ter um compromisso com a emancipação dos educandos. Vejamos a sua colaboração:

Visão de mundo, concepção de mundo e configuração de mundo: a que só mostra a aparência, isto é: relações entre coisas ou sistemas de coisas. Assim, falará da “relação campo-cidade”, “relação inter-regiões”, “relação intercidades”, “relação norte-sul”, “relação países ricos e pobres”, “relação ocidente-orientes”, “relação centro-periferia”. Não falará de homens concretos (os homens em suas conformações de classe social) travando relações concretas (contradições de classes). (MOREIRA, 1986)

Sabemos perfeitamente que na nossa sociedade as injustiças sociais e as desigualdades imperam em todos os espaços, haja vista o bairro do Morumbi – um dos mais ricos do estado de São Paulo e a favela de Paraisópolis – um bairro paupérrimo, que estado lado a lado e convivem “tranquilamente”, como um exemplo gritante que, inevitavelmente, é um subproduto do nosso sistema econômico, que por visar somente o lucro, produz diariamente milhares de miseráveis que são obrigados a sobreviver com menos de um dólar por dia. Não falamos do saber do senso comum, pois nós presenciamos isso diariamente e sentimos nos nossos espaços de vivência essa perversidade construída por essa “civilização” que adotamos. Gostaríamos ainda a respeito deste assunto de citar o autor anterior, que enriquece esta discussão fazendo uma análise em relação ao capitalismo, principalmente, no que diz respeito à acumulação e à relação com a natureza estabelecida neste sistema.

Uma vez que as relações de produção são as bases sobre a qual se ergue a sociedade, a contradição burguesia-proletariado torna-se uma contradição estrutural da sociedade capitalista.

A relação “homem-meio” sob o capitalismo apresenta-se como contradição capital-trabalho. No plano abstrato os homens entram em relação com a natureza para transforma - lá em produtos. No plano real o trabalho é um processo de produção/reprodução de mercadorias, por conterem estas em germe e reprodução ampliada do capital (acumulação de capital).

Em outros termos, o capital necessita operar radical separação entre o trabalhador e a natureza, desfazer violentamente seus vínculos orgânicos com a natureza. (MOREIRA, 1986).

Como proposta de superação da alienação que encontramos em nossa sociedade, e é justamente essa preocupação da educação popular de não repetir os vícios que encontramos cotidianamente nos espaços seculares, comumente ofertada nas escolas públicas, é que julgamos necessário rever o quadro de conteúdos e práticas escolares. É analisando a ciência geográfica como educadores que somos não podemos nos furtar de tocar no cerne de várias questões que nos rodeiam e que permeiam as nossas relações.

Dentro de uma visão humanista, necessário se faz uma abordagem que perpassa os conhecimentos técnico-acadêmicos trazendo um sentido político destes conteúdos que serão explicitados ao longo do processo educativo.

Observemos o que Moreira nos traz como reflexão:

Se o poder sobre os homens nas “sociedades naturais” passa pelo controle da terra, sob o capital o poder passa pela alienação do trabalho. Quanto mais a alienação integraliza-se na sociedade, maior o poder do capital sobre o conjunto da sociedade. (MOREIRA, 1986).

Nossa preocupação é proporcionar aos educandos, juntamente com sua formação, uma formação política, onde ele, agora como cidadão, e não mais meros reprodutores de conhecimento, na maioria das vezes, desvinculados da sua realidade, possam ser atores históricos. Entretanto, devemos sempre resgatar o sentido genuíno de política, e não nos prendermos à concepção mais utilizada hoje onde ela passa a ser tratada no âmbito das negociatas, retóricas, escândalos, etc. Temos que superar este limite trazendo para a discussão a questão política como uma prática que proporciona a libertação, dentro deste processo de desalienação que buscamos numa nova proposta que atenda às necessidades das camadas mais populares e valorize também a sua cultura, vale lembrar que nos referimos à cultura popular e não à cultura de massa, que por sua vez só tem servido ao sistema como forma de mais circulação de mercadorias.

Realizar uma análise crítica do atual sistema econômico em que vivemos é uma função que a ciência geografia não pode se furtar. Ainda sobre esse processo Moreira nos esclarece que:

Crescendo sobre a periferia o capitalismo internacionaliza-se, reproduzindo em escala mundial a base sobre a qual nasce historicamente: proletarizando o homem, alienando-o da natureza e dos outros homens, do saber e do poder (MOREIRA, 1986).

Um instrumento de ação que os cidadãos possam se valer, para que coletivamente possam agir em busca de soluções que contemplem agora não uma minoria como estamos acostumados a ver, mas sim ações que buscam soluções comuns, isso é o que desejamos com o conhecimento sistematizado

que temos disponível na academia. E essa distância que ainda está presente, porém não de forma cristalizada como muitos concebem, entre o conhecimento acadêmico e o que é socializado com os educandos da educação básica, principalmente, através do livro didático, pois sabemos que para muitos educadores este é o único material que eles têm acesso para desenvolver as temáticas nas salas de aula.

Esse também é um desafio desta nova proposta da educação popular, de romper essa barreira e ou distância entre as academias e as escolas, entre os pesquisadores e os professores.

Não podemos deixar de abordar, ainda que de forma breve, a questão ambiental que tanto permeia a ciência geografia nos últimos dias, vale lembrar que adentra inúmeras outras áreas do conhecimento também. Ainda nos referindo à concepção libertadora da abordagem na Geografia temos que ressaltar os principais pontos nevrálgicos desta discussão, entre esses, a desenvolvimento sustentável, as novas matrizes energéticas – atrelando ao aquecimento global- a escassez da água. Ante o exposto queremos sinalizar que qualquer que seja a problemática tratada nos espaços pedagógicos, não podemos nos abster de incorporar, ou melhor, não omitir o viés político que vem no bojo desses assuntos. Citando Moreira podemos enriquecer a nossa reflexão a respeito do explicitado.

Monopolista sobre o espaço geográfico, o capital controla os homens e a natureza, para torná-los homens e natureza para o capital. Mediando a relação homem-meio e crescendo sobre ela, o capital tece a 'geografia dos homens concretos'. E esta geografia da alienação degrada o homem e a natureza, exprimindo-se como crise ecológica, crise energética, crise alimentar, crise moral, segregação, ditaduras, obsolescência planejada. Fomenta a escassez para forjar necessidades novas e renovar as necessidades velhas, subordinando a existência dos homens e os movimentos da natureza ao circuito das mercadorias. (MOREIRA, 1986).

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/ Secretaria de educação do Ensino Médio e Tecnológico. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. **A geografia na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1999.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia: escola e construção de conhecimento.** Campinas: Papyrus, 1998.

LACOSTE, Yves. **Geografia, Isto Serve, Antes de Mais Nada, Para Fazer a Guerra.** São Paulo: Editora Papyrus, 1988.

MARIA, Fátima Santos Vieira. **A emancipação como constituinte, a educação popular como constituinte:** rumo aos inéditos - viáveis na superação das situações limite – (V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19 a 22 de setembro de 2005).

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas:** Uma leitura desde o campo democrático popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

SOUZA, Ana Inês. **Relação entre educação popular e movimentos sociais na perspectiva de militantes-educadores de Curitiba:** um balanço das décadas de 1980 a 199 e os desafios da realidade atual. Dissertação de mestrado em educação e trabalho. Curitiba: UFPR, 2003

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci sua teoria, incidência no Brasil, influência no serviço social.** São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Roberta Maria Lobo da. **A Dialética do Trabalho no MST: A Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes.** Niterói, 2005. (Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal Fluminense, 2005.)

MATERIAIS E MÉTODOS EVOCANDO O LÚDICO NA EDUCAÇÃO: PESQUIZANDO A REALIDADE

Luciane Lima Sebastião

Resumo

A presente pesquisa, que seguiu uma abordagem qualitativa, foi do tipo descritiva, que segundo Bervian & Cervo (2002), visa o registro, a análise e a correlação dos fatos ou fenômenos sem manipulá-los.

Desenvolvimento

Nesse caso o modelo adotado foi o Estudo de caso, que visa obter o máximo de informações e permitir um conhecimento amplo e detalhado de evidências da prática do professor de Educação Física frente às possíveis dificuldades que encontra com a escassez de recursos materiais. Além disso, esse modelo de pesquisa é mais flexível e possibilitou, quando necessário, o aprofundamento ou passagem rápida por algumas informações, sempre focando o objetivo da pesquisa. Apesar desse tipo de estudo não permitir a generalização dos dados obtidos, pois segundo Gil (1999), não fornece estatisticamente características de uma população, ele proporcionou a expansão de proposições teóricas sobre o tema analisado. Assim, no presente estudo foi possível identificar metodologias nas aulas de Educação Física que possam servir como um parâmetro para o trabalho de outros profissionais da área. A amostra não probabilística e intencional, foi restrita aos 03 (três) professores de uma Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental I, localizada no bairro de Perus, São Paulo, tendo população de classe-média em algumas regiões e classe-média baixa em outras. A escolha desta escola foi devido às aulas de estágio que presenciei, nas quais pude observar o uso de materiais alternativos pelos professores.

A coleta de dados se deu com a aplicação da observação direta intensiva, que conforme Lakatos & Marconi (1999), é realizada por meio de duas técnicas: observação e entrevista. A entrevista semiestruturada e a observação assistemática não participante se aplicou a 03 (três) professores da área. A entrevista foi apoiada por um roteiro pré-elaborado, com 12 perguntas, com a pretensão de responder às questões apresentadas nesse trabalho. Já a observação assistemática não participante, na qual o registro dos fatos foi feito de forma informal e espontânea, permitiu o conhecimento de antemão de quais os aspectos relevantes seriam observados sem que eles se tornassem limitantes dessa observação. O pesquisador foi apenas um espectador, sem participar dos fatos e sem se deixar envolver

pelas situações, porém de uma forma consciente, dirigida e ordenada para o fim determinado (Lakatos & Marconi, 1999, pág. 89-92).

Antes de iniciar a coleta de dados, uma carta de informação e um termo de consentimento (Anexo A) foram entregues aos Diretores e professores, para que tomassem conhecimento sobre a pesquisa. Eles não só consentiram, como também contribuíram prontamente, dando todo o apoio para a sua realização, disponibilizando além de seu tempo para as entrevistas, também os materiais que utilizam para as suas aulas.

Assim, foi marcado com antecedência, dia e horário para a realização das entrevistas, porém tinham consciência de que o mesmo não aconteceria com as observações, pois as mesmas, dependeriam do tempo disponível do pesquisador, bem como da necessidade para a pesquisa.

Na entrevista e na observação, foram usados dispositivos mecânicos, após consentimentos dos professores pesquisados. Na entrevista, o recurso do gravador de voz foi indispensável para que nenhuma informação se perdesse e que fosse possível a transcrição da mesma, literalmente. Na observação, a máquina fotográfica foi utilizada para o registro dos materiais. Com isso, garantiu-se uma maior fidelidade e veracidade das informações.

Desde o primeiro contato, o entrevistador seguiu as orientações de Lakatos & Marconi (1999), mantendo uma conversa amistosa com o entrevistado, esclarecendo os objetivos da pesquisa, sua relevância e necessidade de colaboração, obtendo e mantendo sua confiança e assegurando-lhe a confidencialidade de suas informações, ou seja, criando um ambiente no qual o entrevistado sentiu-se a vontade e que pôde responder espontânea e naturalmente as perguntas. Com isso, aflorou a possibilidade do entrevistador explorar melhor, áreas importantes que não estivessem no roteiro das perguntas (Lakatos & Marconi, 1999, pág.94-100).

A observação consistiu em ver, ouvir e analisar fatos ou fenômenos a fim de identificar e obter provas sobre o objetivo desse trabalho. Foi feita no ambiente real, registrando os fatos à medida em que foram acontecendo, espontaneamente (Lakatos & Marconi, 1999, pág.89-94).

Os dados coletados foram estudados, compilados e apresentados em frases-chave, gráficos, tabelas e figuras, aplicando a técnica de análise de conteúdo, que segundo Triviños (1987), constitui-se em três etapas. Sendo a primeira, a pré-análise, na qual foi feita a organização do material, sendo considerado para este estudo as respostas às entrevistas e a coleta de dados das observações. A segunda etapa, é a descrição analítica, na qual o material foi analisado de uma maneira mais aprofundada. Nessa fase, foi feita a comparação dos dados coletados, analisando os pontos convergentes e divergente. No caso da entrevista, a apresentação desses pontos foi separada por questão e na observação, foram relacionados com o conteúdo das aulas e planejamentos apresentados. E por fim, a última etapa, a de interpretação

referencial, foi apoiada nas informações adquiridas nas etapas anteriores, para estabelecer uma relação dos materiais empíricos com a realidade observada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As observações foram feitas no período de 3 semestres, sendo que nos dois primeiros (2006) foram observadas apenas as aulas do professor 01 (P1), pois era com esse professor que eu fazia estágio. No primeiro semestre de 2007, a observação se expandiu para os demais professores (professor 02 = P2 e professor 03 = P3) de Educação Física da escola em questão, para verificar se o P1 seria um caso isolado ou se os outros professores também faziam essa prática de construção e uso de materiais alternativos. Para isso, foram observadas 89 aulas, como mostra a quadro 10. Nele, as aulas estão separadas por professor e por série, sendo que uma mesma aula não foi assistida necessariamente mais de uma vez, dado pela disponibilidade de tempo do pesquisador e/ou pela necessidade da pesquisa.

| | <i>1ª Série</i> | <i>2ª Série</i> | <i>3ª Série</i> | <i>4ª Série</i> | <i>TOTAL</i> |
|-----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|
| <i>P1</i> | 18 | 20 | 26 | 00 | 64 |
| <i>P2</i> | 03 | 03 | 00 | 05 | 11 |
| <i>P3</i> | 00 | 02 | 04 | 08 | 14 |
| | 21 | 25 | 30 | 13 | <u>89</u> |

Quadro 10: Aulas observadas, separadas por professor e série.

Neste mesmo quadro é possível verificar que em algumas séries, o número de aulas observadas é igual a zero. Isso acontece porque P1 não dá aula para a 4ª série, P2 para a 3ª Série e P3 para a 1ª série. Segundo P1, essa divisão das aulas e séries, é feita no início do ano com os professores de acordo com a preferência e disponibilidade de cada um.

Nas aulas observadas, foram feitas anotações de todos os materiais utilizados pelos professores e de como eram utilizados, dando ênfase aos alternativos. No quadro 11, esses dados foram separados por professor e agrupados por série, de acordo com o objetivo da atividade. Nesse quadro, os materiais alternativos aparecem em negrito.

| | <i>Série</i> | <i>Atividade / Objetivo</i> | <i>Materiais</i> |
|--|--------------|-----------------------------|------------------|
|--|--------------|-----------------------------|------------------|

| | | | |
|---------------------|----------------------|---|--|
| P1 | 1^a | <i>Fantasia / Dramatização / Dança</i> | Aparelho de som / Cd's / Fitas Cassete |
| | | <i>Manipulação / Locomoção / Equilíbrio</i> | Lenço / Saquinho de areia |
| | | <i>Jogos</i> | Bexiga / Dama / Corda / Colete / Saquinho de areia / Bola de meia / Garrafas Pet / Bola de borracha / Bola grande de E.V.A. / Lençol |
| | | <i>Brincadeiras</i> | Aparelhos de som / Arco / Saquinhos de areia / bola de meia / coletes / bola de borracha / lenço / Garrafa Pet / Corda / Vai-e-vem / Bexiga / Saco de estopa / |
| | 2^a | <i>Fantasia / Dramatização / Dança</i> | Aparelho de som / Cd's / Fitas Cassete |
| | | <i>Manipulação / Locomoção / Equilíbrio</i> | Colchonete |
| | | <i>Jogos</i> | Colete / Bola de borracha / Placa de E.V.A. / Saquinho de areia / Bola de meia / Garrafa Pet / Damas |
| | | <i>Brincadeiras</i> | Bolinha de gude / perna de pau / pé de lata / Raquetes de tênis, frescobol, plástico e cabide / Bolinhas de tênis e frescobol / corda / Bexiga |
| | | <i>Esporte</i> | Bola de basquete / Colete / Cadeira / Cone |
| | 3^a | <i>Fantasia / Dramatização / Dança</i> | Aparelho de som / Cd's / Fitas Cassete |
| | | <i>Manipulação / Locomoção / Equilíbrio</i> | Lenço |
| | | <i>Jogos</i> | Placas de E.V.A. / Garrafa Pet / Bola de borracha / Saquinhos de areia / Bola de meia / Colete / Corda / Dominó / Damas |
| <i>Brincadeiras</i> | | Perna de pau / Pé de lata / Corda / Bolinha de gude | |
| <i>Esporte</i> | | Bola de basquete / Colete / Cadeira / Bola grande de E.V.A. / Lençol | |
| P2 | 1^a | <i>Manipulação / Locomoção / Equilíbrio</i> | Mini-tramp / Pneus / Arcos / Colchonetes pequenos / Barreirinhas / Bolinhas de tênis / Mini-gols / Traves de equilíbrio / Colchão oficial de G.O. / Lousa e Giz / Atlas do corpo humano (Esquelético e muscular). |
| | 2^a | <i>Brincadeiras</i> | Pneu / Colchão / Corda |
| | 4^a | <i>Manipulação / Locomoção / Equilíbrio</i> | Skate / Bicicleta |

| | | <i>Jogos</i> | Freesby / Raquete de frescobol / Bola de tênis / Cone / Colete / Bola de futebol / Bola de vôlei (praia) / Bola de basquete. |
|-----------|----------------|---------------------|---|
| P3 | 2 ^a | <i>Brincadeiras</i> | Colete / Bola de basquete |
| | 3 ^a | <i>Esporte</i> | Colete / Bola de vôlei (praia) / Bola de basquete |
| | 4 ^a | <i>Esporte</i> | Colete / Cone / Bola de basquete / Bola de vôlei (praia) / Bola de futebol / Arcos |

Quadro 11: Materiais utilizados nas aulas de acordo com o objetivo das atividades

Para classificar o que seria considerado material alternativo, foram seguidos dois critérios:

1 - Foram construídos e/ou adaptados à partir de materiais recicláveis ou de baixo custo financeiro para substituir outro material (oficial): O P2, em algumas atividades, utilizou os pneus para substituir os arcos, em outras os utilizou como um “batedor de corda” (empilhou quatro pneus largos, sendo que o último pneu – superior - ficava amarrado com a corda. Na outra ponta da corda ficou o professor). Além dessas adaptações, utilizou em suas aulas os materiais que ele próprio construiu, como o mini-tramp, a barreirinha e a trave de equilíbrio que fizeram parte de diferentes circuitos no decorrer das aulas. O mini-gol, serviu como um alvo, que se rolava com a mão, uma bolinha de tênis. O P1 usou garrafas Pet, para a construção do vai-e-vem e a substituição dos pinos, no jogo de boliche e de tiro ao alvo. As bolas de meia serviram como “munição” nessa última atividade. Os saquinhos de areia auxiliaram no trabalho de força e coordenação e em atividades como o jogo da velha humano e amarelinha. Corrida de saco com saco de estopa, vôlei cooperativo com lençol e bola de E.V.A. e “Base 4” com as placas de E.V.A., também fizeram parte do hall de atividades deste professor. Para as atividades “Pega o rabo” e sensoriais (“Estou em suas mãos” = olhos vendados), foram utilizados lenços ou tiras de tecido e nas aulas livres, além de alguns materiais já descritos, também: perna de pau, pé de lata e raquetes feitas com cabide (metal) e meia fina.

2 - Foram adaptados de outros materiais oficiais e/ou disponíveis na escola: O P1 utilizou a cadeira como “cesta” no jogo de basquete, no qual um aluno ficava em pé na cadeira (localizada abaixo da cesta oficial – quebrada) e ao receber a bola de basquete (sem deixá-la cair), a equipe marcava ponto. Essa estratégia possibilitou a vivência do esporte e a maior facilidade dos alunos em marcarem ponto, pois suas capacidades físicas, como por exemplo, a força, ainda não estão completamente amadurecidas, para acertar um alvo alto, no caso da utilização da cesta oficial de basquete. Outra adaptação foi feita pelo P3, que utilizou a bola de vôlei (praia) no jogo de handebol, pois esta é mais leve e mais fácil para manipular, já que seu tamanho é maior que a bola de handebol.

Alguns dos materiais descritos acima podem ser visualizados no quadro 12 que elucida, além da forma de utilização, a fonte para a aquisição do material base para a construção.

| Materiais alternativos utilizados | Material base | Onde adquiriu | Como foi utilizado |
|--|--------------------------|---|---|
| Arco | Pneu | Borracharia | Locomoção = saltar alternando os pés |
| Barreira (atletismo) | Madeira | Marcenaria (compra) Caçambas de construções | - Como obstáculo (níveis de altura) - substituindo o cone |
| Bolas de meia | Meia (algumas com areia) | Com os alunos | Substituição da bola oficial |
| Garrafa Pet | Garrafa Pet | Com os alunos | - Boliche - Tiro ao alvo - Vai-e-vem |
| Mini-gol | Madeira | Marcenaria (compra) Caçambas de construções | Alvo |
| Mini-Trampolim | Pneu e câmara de pneu | Borracharia | Locomoção = Saltar |
| Pé de lata | Lata | Como os próprios alunos e na escola | Equilíbrio / Coordenação |
| Perna de pau | Madeira | Confeccionado em marcenaria | Equilíbrio / Coordenação |
| Placa de E.V.A. | E.V.A. | Compra Reaproveitamento de jogos incompletos | - Base 4 (as bases) - Jogo da velha em sala de aula |
| Raquete | Cabide e Meia fina | Com os alunos | Manipulação = Rebater |
| Saco de estopa | Saco de estopa | Com os alunos Escola | Corrida de saco |

| | | | |
|---------------------|--------------|---------------------|---------------------------|
| | | Professores | |
| | | Lojas de ração | |
| Saquinhos de areia | Pano e areia | Com os alunos | Coordenação / Manipulação |
| Trave de equilíbrio | Madeira | Marcenaria (compra) | Equilíbrio |

Quadro 12: Materiais alternativos utilizados em aula pelos professores.

Das 89 aulas observadas, em 35 foi utilizado material alternativo, em 40 foi utilizado material oficial e em apenas 14 não houve a utilização de qualquer tipo de material, sendo essas aulas, pertencentes ao P1, nas quais aplicou brincadeiras cantadas e outras atividades, como pega-pega, toca do coelho, fogo na floresta, nas quais, corroborando com Soler (2003), usou o próprio corpo do aluno para atingir o objetivo da aula, por ter este uma amplitude de possibilidades para o desenvolvimento, seja ele cognitivo, afetivo e/ou motor.

No gráfico a seguir, verifica-se a frequência com que os materiais alternativos foram utilizados por cada professor.

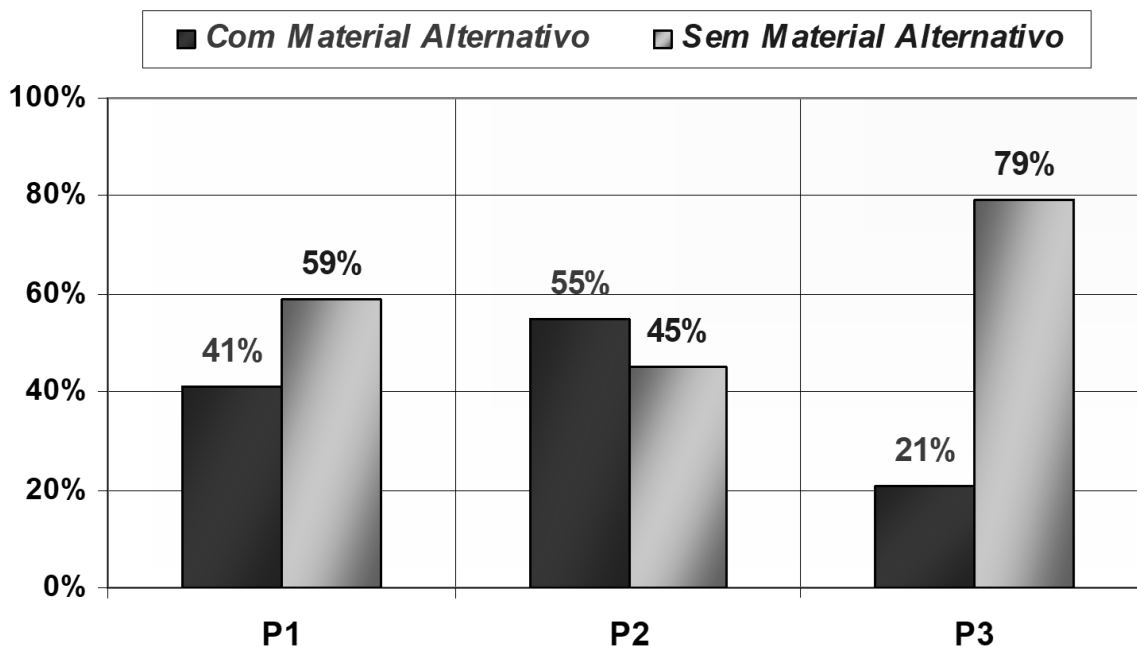


Gráfico 1: Frequência da utilização de materiais alternativos

Verifica-se que o P2, apesar de menos aulas observadas (11 no total), foi o que com mais frequência utilizou materiais alternativos em suas aulas, seguido pelo P1 e P3.

Os valores da não utilização de materiais alternativos, ilustrada neste gráfico, são referentes ao uso de materiais oficiais e/ou a não utilização de materiais nas aulas.

Para esmiuçar essa utilização de materiais alternativos, foi comparado o seu uso de acordo com as séries trabalhadas, como mostra o gráfico 2.

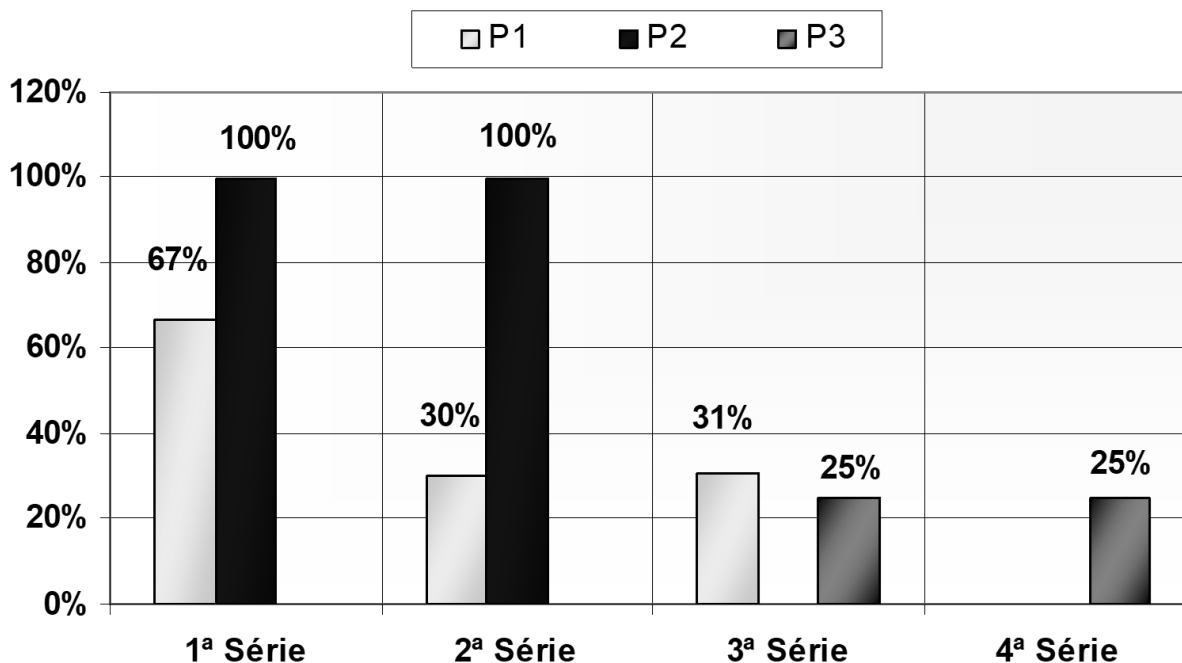


Gráfico 2: Utilização de material alternativo - Por série

Excluindo as séries para as quais os professores não dão aula (P1= 4ª série; P2= 3ª Série. P3= 1ª Série), percebe-se que o P1, utilizou materiais em todas as séries para as quais leciona, porém com maior frequência na 1ª série, representando 67%. O P2, apesar da não utilização de materiais alternativos nas aulas da 4ª série, o uso nas 1ª e 2ª séries foi de 100%. No caso do P3, foram considerados como material alternativo a adaptação por ele feita no jogo de handebol com bola de vôlei (praia), representando 25% de uso, tanto na 3ª quanto na 4ª série. Na 2ª série, não houve a utilização dos materiais alternativos por conter brincadeiras sem utilização de material ou com materiais oficiais.

Em posse dessas informações, percebe-se que a maior frequência de utilização de materiais alternativos está nas séries iniciais do Ensino Fundamental, talvez por ter com essas séries (faixa-etária), uma maior preocupação com a diversidade de materiais no auxílio ao desenvolvimento da criança, como afirmam Batista (2003), Freire (2001), Soler (2003) e Santos (2004), ressaltando que a criança nessa faixa-etária, deve ter a oportunidade de manipular diferentes objetos, para assim transformarem essas experiências em símbolos, além de proporcionar uma aula mais motivada ao aluno.

É importante lembrar também que o não uso de material alternativo apresentados acima, não extingue o uso de outros materiais oficiais, como é o caso do P2, que na quarta série utilizou bolas, raquetes, freesby, entre outros e o P3, que na segunda série utilizou além de bolas e coletes, também brincadeiras

para o aquecimento que não requereram o uso de quaisquer materiais, como duro-mole americano, pega-pega corrente, etc.

Para verificar o porquê dessa utilização dos materiais alternativos e da existência de outros materiais não observados, bem como dos motivos que puderam levar os professores a essa construção e se eles tiveram influência externa ou não, é que foi necessária a realização de entrevista com os três professores.

As entrevistas foram realizadas na própria escola, porém em ambientes diferentes, a critério de cada professor. Foram utilizadas as salas de informática, dos professores e de materiais de educação física, porém em nenhum momento a entrevista sofreu alguma interferência ou dispersão por quaisquer motivos. Os 03 professores (02 do sexo masculino e 01 do sexo feminino) entrevistados foram bastante receptivos, atenciosos e se mostraram felizes em participar da entrevista, se colocando a disposição para outros questionamentos que poderiam vir a surgir depois da entrevista ou mesmo durante as observações. As entrevistas foram realizadas na primeira quinzena do mês de abril deste ano, sendo a primeira no dia 03 e a última no dia 09. Houve pouca variação no tempo de duração, sendo a mais breve de aproximadamente 22 minutos e a mais longa de 24 minutos.

O primeiro questionamento apresentado aos entrevistados foi: Na sua opinião, nesta escola há recursos materiais suficientes e em bom estado para a aplicação de suas aulas?

Todos os professores responderam negativamente, corroborando com a afirmação de Soler (2003), quando afirma que “[...] há uma quantidade grande de escolas, principalmente públicas, que não apresentam espaço físico adequado ou quantidade suficiente de materiais.”

Além do P2, enfatizar que “*falta material, e os materiais que têm, alguns estão assim... é... danificados*”, os P1 e P3, disseram que a compra de materiais para as aulas de Educação Física não é uma prioridade para a Escola, vindo antes disso o seu embelezamento. Essa afirmação, nos remete a valorização que a Educação Física tem, frente as demais necessidades da Escola.

Na segunda questão, onde se pergunta da utilização de materiais alternativos, novamente houve uma unanimidade na resposta. Todos disseram que já utilizaram e continuam utilizando materiais alternativos. O P1, disse até que compra alguns materiais e que como dá aula em outra escola, também faz um câmbio de materiais entre elas. O P3, complementa dizendo que

“São vários brinquedos que a gente mesmo produz pra substituir àqueles que a gente não tem”.

Porém, esses materiais construídos não foram utilizados durante a observação das aulas desse último professor.

Os materiais criados por cada professor, referente a terceira questão, estão relacionados na tabela abaixo.

Tabela 1 - Materiais criados pelos professores entrevistados.

| MATERIAIS | Principal material utilizado na elaboração | Principal material utilizado na | | |
|----------------------------|--|---------------------------------|----|----|
| | | P1 | P2 | P3 |
| Barreira (do atletismo) | Madeira | - | X | - |
| Bola de meia | Meia | X | - | X |
| Chinelão | Papelão | - | - | X |
| Cone | Pneu e madeira | - | X | - |
| Estadiômetro | Madeira e fita métrica | - | X | - |
| Fita (Ginástica Artística) | Papel crepon e vareta | - | X | - |
| Mini-gol | Madeira | - | X | - |
| Mini-tramp | Pneu e Câmara de pneu | - | X | - |
| Pé de lata | Latas e barbante | X | - | X |
| Perna de Pau | Madeira | X | - | X |
| Raquetes | Cabide de metal e meia fina | X | - | X |
| Saquinho de areia | Pano e areia | X | - | - |
| Taco de Hóckey e Golf | Madeira | - | X | - |
| Trave de equilíbrio | Madeira | - | X | - |
| Vai e vem | Garrafa Per e Corda de varal | X | - | - |

Todos os materiais apresentados, foram construídos à partir de materiais baratos ou recicláveis/sucata, como afirmam ser possível Freire (2001), Soler (2003), Santos (2004), Batista (2003) e Venâncio & Carreiro (2005). Enquanto os professores 01 e 03, apenas citaram os materiais, o P2, disse como alguns foram construídos e para quê foram utilizados. O cone (**Figura 1**): “[...] pneu que eu coloco madeira para ele ficar de pé, para usar como obstáculo.” e o “estadiômetro (**Figura 2**) também, para medir a estatura da criança”. E mostrou todos os materiais por ele citado, já que o acesso a eles estava facilitado, pois esta entrevista foi realizada na sala de materiais.



Figura 1: Cone, feito com pneu e madeira



Figura 2: Estadiometro, feito com fita métrica e madeira

Tabela 2 - Fonte de pesquisa para a criação dos materiais

| FONTE | P1 | P2 | P3 |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|
| Livros | X | - | X |
| Cursos / Seminários | X | X | X |
| Grupo de estudos | X | - | - |
| Programas de TV | X | - | X |

| | | | |
|---------------------------------------|---|---|---|
| Experiência de/com outros professores | X | X | X |
| Experiência na Faculdade | - | X | - |
| Criação própria | X | X | X |

A tabela 2, apresenta os resultados obtidos na quarta questão, na qual os professores responderam quais meios de pesquisa utilizam para criar os materiais citados anteriormente. Com isso, percebe-se que a troca de ideias com outros profissionais e a utilização da própria criatividade para criar materiais que atendam às suas necessidades de conteúdo, foram citadas por todos os professores. Soler (2003), enfatiza que essa criatividade é importante para a construção de mais materiais a cada aula, sendo o mais variável possível para que seja motivante e eficaz para o aprendizado da criança. A unanimidade também se confere a atualização em cursos e seminário, pois P1 participa de cursos de orientações técnicas, o P2 participou de seminário na USP e o P3 participa de grupo de estudos da Diretoria de ensino Norte.

Pode-se verificar também que apenas o P2, teve essa experiência de construção de materiais na Faculdade, “[...] *uma professora da faculdade que deu essa idéia de fazer, de adaptar a fita [...]*”, talvez por ser, entre os três, o professor que se formou mais recentemente (em 2003). O P3, é o único que participa do Grupo de estudos fornecido pela Diretoria de Ensino Norte “[...] *que trabalha exclusivamente com isso*”, com mais quatro professores de outras escolas. Os Programas de TV, foram úteis para inspirar o P1, que através de “[...] *um programa chamado passa ou repassa [...]*”, criou um outro jogo, chamado “*futebol intelectual*”, que é uma alternativa para os dias de chuva, sendo um jogo de perguntas e respostas. Já o P3, se inspira na TV educativa, através do programa “[...] *ART e ATAQUE, que também ensina a fazer algum material [...]*”.

Na quinta questão, foi perguntado aos professores se obtiveram algum auxílio na confecção dos materiais, e a resposta de todos foi um sonoro “não”. Porém, aos poucos foram buscando na memória alguns episódios que se contradisseram, em partes, a resposta inicial. O P1, diz que obteve auxílio quanto a disponibilidade de materiais não mais utilizados pelos professores, principalmente a de Artes, como fica claro na frase:

“[...] *então você faz uns garimpos em algum lugar e você acha o que não estão usando mais, aí você pega.*” .

O P2, diz que os alunos ajudaram apenas na construção da fita. Os outros materiais, construiu sozinho, pois como utiliza “*martelo, serrote, prego [...]*”, tem receio que os alunos se machuquem. O P3, por sua vez, disse que em 2006, os alunos ajudaram na elaboração do pé de lata, raquete e bilboquê, com materiais que eles próprios trouxeram. E a percepção que o professor teve com essa prática foi a de que:

“[...] quando eles fazem, eles dão mais valor, quando você traz, a maioria deles não dão tanto valor, porque não é uma coisa deles”,

corroborando com Freire (2001), Venâncio & Carreiro (2005) e Vasconcellos (1995), enfatizando a importância da participação dos alunos, tanto no planejamento quanto nas atividades e construção de materiais

| | Ano de admissão | A construção de materiais já existia? |
|---------------------|-----------------|---------------------------------------|
| Professor 01 | 2006 | Sim |
| Professor 02 | 2006 | Não |
| Professor 03 | 2003 | Não |

Quadro 13 - Percepção da cultura de construção de materiais

O quadro 13, se baseia nas respostas dadas à sexta questão, que tinha por objetivo verificar se a cultura de construção de materiais foi iniciada pelos professores entrevistados ou se já existia antes de ingressarem nesta escola. Com base no ano de admissão dos professores, percebe-se que há uma certa discrepância nas respostas, já que os professores que entraram em 2006 (três anos depois do P3), deram respostas divergentes, não dando para saber ao certo se o P3 ao entrar na escola e não verificar a cultura de construção de materiais, começou a construir ou não. Porém, com base no complemento da resposta do P2 para esta mesma pergunta:

*“Nós não tínhamos nem pneu aqui, pneu [...] na minha aula eu uso, **não sei outros professores, porque não tenho como acompanhar [...]**”.*

Essa incerteza quanto ao uso de materiais alternativos por outros professores, pode nos remeter a hipótese de que a resposta mais fidedigna é a do P1, ressaltando a ideia de que o P3 ao entrar na escola, junto com os professores na época, criou essa cultura de construção de materiais, que existe até hoje. A questão seguinte, tem como objetivo, saber se os professores entrevistados iniciaram a prática de construção de materiais antes de ingressarem nesta escola ou não. A resposta dos professores P2 (*“[...] eu cheguei a utilizar a trave, utilizava o pneu e o mini-trampolim [...]”*) e P3, foram diretamente afirmativas, já o P1, iniciou sua resposta negativamente, mas depois foi lembrando de alguns episódios em que teve que construir materiais:

“[...] lá na Prefeitura também a gente não tinha verba, construía material”.

Com isso, anula-se a hipótese de que a cultura de construção de materiais foi transmitida de um professor para o outro dentro dessa escola, pois os mesmos, já vinham com essa bagagem. O que se

pode sugerir, é a possibilidade de trocas de experiência entre eles, já que todos se baseiam também em experiências de outros professores para elaborar seus materiais, como vimos na questão 4.

| | O que te levou a construção do primeiro material alternativo? | Primeiro material | Pontos positivos | Pontos Negativos |
|----|--|--------------------------------|---|---|
| P1 | Falta de material para trabalhar | Formas geométricas com madeira | Pedi para fazer e foi prontamente atendida, na escola particular | Não tinha materiais adequados para trabalhar com o Ensino fundamental I |
| P2 | Falta de material para trabalhar | Trave de equilíbrio | As crianças desenvolveram a equilibração de uma forma diferente | A primeira trave foi feita com madeira pesada, agora fazemos com madeira mais leve, que pode ser carregada pelos alunos |
| P3 | - Falta de material para trabalhar - Condições precárias dos materiais - Grande número de alunos | Bola de meia | Deixar a criança se envolver com a construção, pois iriam ter algo para jogar | O contentamento (falta de criticidade) dos alunos na aquisição desses materiais |

Quadro 14 - Experiência na construção do primeiro material alternativo.

O quadro 14, foi construído de acordo com as respostas da oitava questão, na qual os professores puderam expressar sua experiência com a construção do primeiro material alternativo. O motivo para tal construção, foi a falta de material para trabalhar, sendo que para o P3, outros motivos, como as condições precárias dos materiais e o grande número de alunos, foram encadeados dessa prática. P1, apesar de trabalhar numa escola particular, os muitos materiais que tinham nela, não eram adequados para trabalhar com crianças do Ensino Fundamental I, como relata na frase:

“[...] tinha muita bola.. tinha material para trabalhar com a quinta série em diante, de primeira a quarta não tinha.”

O P2, demonstra em sua resposta que nem todos os materiais construídos, darão certo logo de início. Ele por exemplo, teve que adaptar a trave com uma madeira mais leve e conseguiu perceber em seus alunos a melhoria na equilibração: *“[...] uma coisa é pintar uma linha no chão e pedir para ele andar em cima, e outra coisa é você fazer em cima da trave, com uma distância do chão.”*

A seguir, foi perguntado se os materiais que seriam utilizados a cada aula eram incluídos no planejamento dos professores. Pode-se verificar com essa questão, que há um planejamento geral, no qual os professores definem temas gerais e eventos comuns, como o “agita galera”. Porém, os materiais não aparece no planejamento geral e nem na elaboração das aulas de cada professor, que são feitas individualmente:

P1 = Semanal;

P2 = Cronograma detalhado, com caderno de anotações;

P3 = Mensal;

Percebe-se que a elaboração das aulas e a utilização dos recursos materiais é pouco influenciado pelo coletivo, partindo das iniciativas individuais. Parece que esse planejamento elaborado no início do ano serve apenas para cumprir uma etapa burocrática, corroborando com as afirmações de Vasconcellos (1995). Existe um Projeto Pedagógico, que estipula um tema para todos trabalharem, mas na elaboração das aulas esse planejamento não traz grandes alterações.

Na décima questão, o intuito foi de verificar se por falta de material, os professores já deixaram de aplicar ou substituíram algum conteúdo. Os professores P2 e P3, disseram que “não”, sendo que o P2, logo após a confirmação negativa, se lembrou de um episódio, no qual teve que adiar o conteúdo de sua aula:

“[...] ano passado, eu tive que trabalhar com ritmo, dança e a escola tem pouco aparelho de som disponível, e aí eu não tenho na minha casa e tive que esperar a professora terminar de usar, acabou usando durante uma semana [...]”.

O P1, disse “sim”, pelo fato de ter planejado uma aula na quadra e surgirem improvisos como: Chuva ou perda da chave da quadra. Isso nos leva a crer que no planejamento não há estratégias para os dias de chuva, o famoso “Plano B”.

Na décima primeira questão, perguntou-se se seria possível desenvolver a maioria dos conteúdos de suas aulas, utilizando apenas os materiais disponíveis nesta escola, e obtivemos com resposta unânime “Sim”, apesar do P2, alegar que não é como gostaria que fosse, pois há limitações físicas e de materiais, do P3, dizer que dá para aplicar apenas o conteúdo básico e do P1, dizer que além de não ter a quantidade suficiente, *“[...] é difícil trabalhar,[...] mas é possível”.*

| | |
|--------------------|-----------------|
| Importância | Incômodo |
|--------------------|-----------------|

| | | |
|-----------|--|---|
| P1 | <ul style="list-style-type: none"> - Facilita o trabalho - Aumenta a diversidade dos materiais - As crianças aprendem mais, manuseando diferentes tipos de materiais | <ul style="list-style-type: none"> - Não incomoda construir - O Governo que superlota a sala, depois não disponibiliza material para trabalhar - No caso de construir com os alunos, o professor, apesar de solicitar a eles alguns materiais (como garrafas), acaba tendo que compra outros, como por exemplo, barbante. |
| P2 | <ul style="list-style-type: none"> - Fornecer muitos estímulos para a criança nessa fase. - O material alternativo não é o melhor, mas pelo menos supre a falta de materiais - Auxilia o desenvolvimento das potencialidades do aluno, dentro de seus limites e possibilidades - Busca, mostrar para as pessoas, através dos resultados obtidos pela criança, que a Educação Física é importante. Tentando melhorar a sua valorização. | <ul style="list-style-type: none"> - Com a Escola como um todo (dirigentes, Diretores, pais, outros professores), que não valorizam a importância do trabalho de educação física. - Em consequência disso, o profissional é mais desvalorizado e os recursos financeiros são menores e levam mais tempo para adquiri-los - A educação física, dentro do Hall de prioridades, acaba sendo empurrada cada vez mais para baixo. - Vê que a escola ainda não está preparada para trabalhar com a motricidade humana do aluno. |
| P3 | <ul style="list-style-type: none"> - Substituição de materiais oficiais pelos alternativos - Hoje na era tecnológica, muitas crianças só conhecem o vídeo game, etc... e não conhecem materiais que fazem parte da história, do folclore. | <ul style="list-style-type: none"> - Não há incômodo em construir materiais, pois proporciona a criança o trabalho com a criatividade. |

Quadro 15 – Importância e incômodo frente a elaboração de materiais alternativos

O quadro 15, aborda respostas da última questão. Nela, é possível verificar que os professores entrevistados sabem da importância da variabilidade de materiais para a faixa-etária em que estão trabalhando e que apesar de não terem respaldo financeiro e nem a devida valorização de seu trabalho pela escola em geral, não se incomodam em construir os materiais, pois além de facilitar o seu trabalho, ainda auxilia nas potencialidades da criança. Também têm consciência de que essa prática, com o objetivo de suprir a escassez de materiais, não deve ser prolongada por muito tempo, já que o Governo deve fornecer verba para a compra de materiais e a Direção da escola e demais membros do Conselho, fazer uma distribuição mais igualitária, equiparando a importância da educação física as outras disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BATISTA, Luiz Carlos da Cruz. **Educação física no ensino fundamental**. 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.
- BENTO, José Olímpio. **Planejamento e avaliação em Educação Física**. 2 ed. Lisboa: Livros horizonte, 1998.
- BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de ensino dos professores de educação física do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: Um estudo do tipo etnográfico em quadro escolas desta Rede de Ensino. Rio Grande do Sul, sem data. Disponível em: <<http://www6.ufrgs.br/esef/f3p-efice/art.fabiano.htm>>. Acesso em 16 abr. 2007.
- DARIDO, S. Cristina. Os conteúdos da educação física na escola. In: DARIDO, S. Cristina & RANGEL, Irene C. Andrade. Educação Física no Ensino Superior. **Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- _____. Os conteúdos da Educação Física Escolar: Influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Revista digital: Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n.1 sup, 2001. Disponível em: <<http://www.uff.br/gef/sumario2001-2.htm>>. Acesso em: 15 out. 2006.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: Teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997. p. 54-76.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GRESPLAN, Maria Regina. **Educação Física no Ensino Fundamental – Primeiro Ciclo**. São Paulo: Papirus, 2002.
- JEBER, Leonardo José. Plano de ensino em educação física escolar: Um Projeto Político Pedagógico em ação. **Revista digital: Educação Física/Esporte e Escola**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 98-142, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.boletimef.org/?canal=12&file=655>>. Acesso em: 15 out. 2006.
- KOCIAN, Rafael & SANTOS, Rodrigo Romero Faria. As possibilidades das brincadeiras infantis e jogos populares nas aulas de educação física infantil: Um estudo de caso. **Revista digital: Lecturas: Ef y Desportes**, São Paulo, ano 11, n. 99, agosto de 2006. Disponível em: <www.efdesportes.com/efd99/brincad.htm>. Acesso em: 15 out. 2006.
- LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas S.A., 1999. p. 22; 53-54; 89-100.
- MACHADO, Nilson José. Sobre a idéia de projeto. In: _____. **Ensaio transversais: Cidadania e educação**. São Paulo: Escrituras, 1997. p.63-78.
- RANGEL, Irene C. Andrade; VENÂNCIO, Luciana; RODRIGUES, Luiz Henrique; SANCHES NETO, Luiz; DARIDO, Suraya Cristina. Os objetivos da educação física na escola. In: DARIDO, S.

Cristina & RANGEL, Irene C. Andrade. Educação Física no Ensino Superior. **Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SANTOS, Cícero Rodrigues. **Brincando com sucatas**. Rio de Janeiro. Sprint: 2004.

SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar : a nova LDB (lei 9394/96)**. São Paulo: Pioneira, 1997.

SOLER, Reinaldo. **Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro: Sprint, 2003. Cap. IX.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENÂNCIO, Luciana; CARREIRO, Eduardo Augusto. Ginástica. In: DARIDO, S. Cristina & RANGEL, Irene C. Andrade. Educação Física no Ensino Superior. **Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

MATERIAIS E MÉTODOS EVOCANDO O LÚDICO NA EDUCAÇÃO: PESQUIZANDO A REALIDADE

Tatiane de Oliveira Paschoal Machado

RESUMO

Em seu aspecto original, o campo geográfico estava relacionado à Filosofia e a partir de então se expandiu como fonte de pesquisa em vários países e abriu caminhos para que a ciência geográfica pudesse interagir com outros campos científicos. Pode-se dizer que a Geografia surgiu a partir do momento em que o homem manifestou interesse em estudar o contexto no qual estão inseridas as interações do meio com a sociedade ou como este interfere na vida dos indivíduos, seja nos campos políticos, econômicos ou sociais. Esta pesquisa busca referenciar o surgimento e o estabelecimento do estudo da Geografia no ensino regular, apontando para sua importância num contexto cada vez mais globalizado.

Palavras-chave: geografia, escola, educação.

A partir do surgimento da Geografia o homem buscou as formas do espaço e os fenômenos existentes para que pudesse se beneficiar, ou seja, buscar métodos para se expandir, houve então diversas descobertas que suscitaram invenções, uma das quais, o calendário, o qual permitiu o melhor desenvolvimento da agricultura e criarem técnicas que foram aprimoradas, mas que ainda resistem na contemporaneidade.

Outro grande marco da Geografia é percebido na evolução do comércio. Com a expansão do mesmo, observaram-se neste contexto os primeiros surgimentos da cartografia, uma vez que as grandes navegações necessitavam de localização. Para isso criaram as cartas de navegação e Atlas geográfico. Assim sendo, a Geografia teve sua origem há muitos anos e

ganhou força se desenvolvendo no espaço de interesse configurado principalmente pela expansão capitalista.

Como campo de estudo, a Geografia não possuía escolas para que se pudesse aprofundar e desenvolver pesquisas. As primeiras escolas que surgiram foram às alemãs e a Geografia passou a ser uma disciplina acadêmica, sendo estudada e desenvolvida também na Alemanha, ainda que de forma lenta. De acordo com as fontes históricas, tanto a Geografia quanto a História nascem da mesma maneira, sendo criadas separadas.

Segundo PCN (2001):

Essa Geografia era marcada pela explicação objetiva e quantitativa da realidade que fundamentava a escola francesa. E foi essa escola que imprimiu ao pensamento geográfico o mito da ciência asséptica, não politizada, com o argumento na neutralidade do discurso científico. Tinha como meta abordar as relações do homem com a natureza e forma objetiva, buscando a formulação de leis gerais de interpretação. (p.103)

Desde que surgiu, a Geografia vem suscitando várias opiniões, de geógrafos, autores que visam buscar melhor entendimento e execução para esta ciência, sendo discutidas às formas de como seria posta nas séries iniciais, pois é na fase inicial que se pode ter maior desempenho, pois irá se trabalhar com educandos que estão começando a vivenciar a Geografia, objetivando assim, a inserção da disciplina nas escolas com o objetivo de proporcionar estímulos aos educandos sendo necessário levar novas formas de se ensinar Geografia, ou seja, através desta poderiam se discutir conceitos e conteúdos de forma a facilitar o aprendizado do educando. Diante desse contexto, o conhecimento é levado aos educandos de uma forma real e não apenas empírica, uma vez que não se pode estudar o espaço e o meio sem que se tenha a realidade como fundamentação.

Dessa forma, desde então a Geografia veio ganhando espaço tanto como disciplina escolar, quanto ciência.

De acordo com os PCN (2001) a Geografia é considerada uma ciência que pressupõe atividades pedagógicas, que busca incentivar a capacidade do educando.

Desde seu surgimento na Antiguidade Clássica, ligada no pensamento Grego, a Geografia passou por várias discussões. No século XIX ela começa a ser discutido pelos alemães, o que colaborou para reforçar o conflito com os franceses, a respeito da Geografia moderna. Esse conflito surgiu principalmente porque, tanto alemães quanto franceses mantinham opiniões diferentes de como a Geografia agia entre o homem e o meio.

Diante dessas divergências surgiram duas junções: os possibilistas da escola francesa que se referem aos efeitos do homem sobre o meio e os deterministas da escola alemã, que se baseia no ambiente com influências nas características do homem.

De acordo com os PCN (2001) durante o século XIX, a Geografia passou a ser uma disciplina inteiramente ligada ao Estado, foram criadas leis e normas nas quais se estabelecia que através das escolas é que o conhecimento poderia ser transmitido. Diante disso, a mesma se torna uma ciência que possui várias determinações através do estudo do espaço geográfico no qual se podem absorver várias realidades, dessa forma cria-se abertura para que a Geografia interaja com outras ciências.

A Geografia Tradicional surge para dar abertura para se estudar os conteúdos da Geografia crítica, ou seja, deixando de ser pronta e acabada para dar, início a novas leis, dando seguimento aos conteúdos que integram a mesma.

De acordo com PCN (2001p.105):

Essa nova perspectiva considera que não basta explicar o mundo, é preciso transformá-lo. Assim a Geografia ganha conteúdos políticos que são significativos na formação do cidadão. As transformações teóricas e metodológicas dessa Geografia tiveram grande influência na produção científica das últimas décadas.

Para o ensino, essa perspectiva trouxe uma nova forma de se interpretar as categorias de espaço geográfico, território e paisagem, e influenciou, a partir dos anos 80, uma série de propostas curriculares voltadas para o segmento de quinta a oitavas séries. Essas propostas, no entanto, foram centradas em questões referentes a explicações econômicas e a relações de trabalho que se mostraram, no geral, inadequadas para os alunos dessa etapa da escolaridade, devido a sua complexidade. Além disso, a prática da maioria dos professores e de muitos livros didáticos conservou a linha tradicional, descritiva e descontextualizada herdada da Geografia Tradicional, mesmo quando o enfoque dos assuntos estudados era marcado pela Geografia Marxista.

O método tradicional auxiliou a Geografia na sua evolução, mas percebe-se que para o século XXI esses métodos pouco funcionam, pois a busca pela renovação de uma nova Geografia é constante. Leis e teorias criadas pelos pensadores geográficos tradicionais nem sempre serão úteis ao se tratar de uma Geografia renovada, sendo um instrumento

metodológico que sustenta todo o ideal do tradicional, observando apenas os fenômenos do espaço. Assim sendo a Geografia Tradicional, busca trabalhar com a descrição, classificação e vários outros aspectos que somente esta ciência estabelece.

A Geografia Tradicional foi também marcada pela existência de divisões, tais como a Geografia Física e Geografia Humana, Geografia Geral e Geografia Regional. Dessa forma a Geografia Física preocupa-se com o natural enquanto a Geografia Humana baseia-se nas distribuições dos aspectos humanos e a Física ganhou mais destaque por se tratar de ciências naturais.

Se tratando da Geografia Geral esta busca nos fenômenos da superfície, desvendar os vários campos de pesquisa que a Geografia proporciona, sendo campo para a Geologia, Climatologia e várias outras. A Geografia Regional busca desvendar as características da região através de estudos no seu entorno.

A Geografia enquanto ciência e disciplina escolar devem ser entendidas por aqueles que necessitam de conhecer o espaço para que se possa interagir com ele de maneira apropriada. A Geografia Crítica veio para auxiliar, a fim de permitir o ser humano a interagir com o meio em que vive, para que assim possa trabalhar por uma sociedade mais justa. Diante das tantas pesquisas relacionadas à Geografia, necessita-se que a mesma seja trabalhada de forma mais detalhada e que seja refletida pelos educandos, como uma disciplina onde através dela irão descobrir e perceber a realidade do mundo onde estão inseridos.

O ensino de Geografia é marcado por várias fases que vem deste do tradicional até a uma geografia moderna e fatores que se fundamentam entre si e transcendem na sociedade.

Os discursos criados em torno da Geografia por pensadores geográficos fazem desta disciplina uma ciência para se pensar e descobrir a realidade do espaço em que o indivíduo vive além de entender as paisagens e conceitos criados por eles. Essa forma de pensar o espaço geográfico tem como objetivo construir um pensamento que seja crítico e que dê abertura para contestar o meio no qual se vive.

A Geografia Tradicional valoriza o papel do homem como sujeito histórico, ou seja, sua vivência desde a natureza até a sociedade. Baseando-se dessa forma no estudo descritivo do meio, ou sendo, das paisagens naturais e humanizadas, contestado com o espaço real.

A Geografia passa a ser uma disciplina transmitida e estudada de maneira a abordar as relações do homem com a natureza de forma objetiva, buscando a interpretação do meio.

De acordo com o PCN (2001 p.104):

Os métodos e as teorias da Geografia Tradicional tornaram-se insuficientes para aprender essa complexidade e, principalmente para explicá-la. O levantamento feito por meio de estudos apenas empíricos tornou-se insuficiente. Era preciso realizar estudos voltados para a análise das relações mundiais, análises essas também de ordem econômica, social, política e ideológica. Por outro lado, o meio técnico científico passou a exercer forte influência nas pesquisas realizadas no campo da Geografia. Para estudar o espaço geográfico globalizado, começou-se a recorrer às tecnologias aeroespaciais, tais como o sensoriamento remoto, as fotos de satélite e computador como articulador de massa de dados: surgem o SIG (Sistemas Geográficos de Informação).

Como pode ser visto os métodos e teorias foram criando dentro desta ciência, novos rumos, nos quais todos os discursos se sobrepunham ao outro, gerando certo desconforto entre seus seguidores.

De acordo com o PCN's, partir dos anos 60, a Geografia crítica surgiu para contrapor a Geografia Tradicional. A Geografia Crítica vem então com o objetivo de estudar as relações existentes sobre o meio.

Os PCN's, (2001, p.105) ressaltam que:

Os Geógrafos procuraram estudar a sociedade por meio das relações de trabalho e da apropriação humana da natureza para produzir e distribuir os bens necessários às condições materiais que a garantem.

Critica-se a Geografia Tradicional, do Estado e das classes sociais dominantes, propondo-se uma Geografia das lutas sociais. Num processo quase militante de importantes geógrafos brasileiros, difunde-se a Geografia marxista.

Tanto a Geografia Tradicional quanto a geografia Marxista ortodoxa negligenciaram a relação do homem e da sociedade com a natureza em sua dimensão sensível de percepção do mundo: o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário: o marxismo ortodoxo, por tachar de

idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza.

A Geografia ganha espaço onde o lema? Não basta explicar o mundo, é preciso transformá-lo? Surge com novas perspectivas para o contexto geográfico, onde a geografia passa a ser trabalhada de forma a explorar os contextos essenciais desta ciência. Contudo a Geografia obtém novas aberturas políticas, econômicas, sociais e culturais que são importantes na formação do cidadão.

As discussões realizadas por autores como; Cavalcante (1998), Antunes (2001) entre outros, são constantes, e observa-se que, tanto a Geografia tradicional quanto a Marxista não se fundamentam, não chegando a uma ciência que possibilita a conhecer e chegar a uma conclusão coerente, surgindo diversas ideias e opiniões que fazem desses pensamentos geográficos empíricos.

Nesses dois momentos; marxista e Tradicional, a Geografia veio crescendo levando a sociedade seguimentos diferentes, dividindo o pensamento do cidadão e daqueles que se dedicam a estudar a Geografia de forma mais aprofundada.

Onde cada um segue a ciência que considera adequada a Geografia e História surgem na busca de unificá-las, ou seja, surgiu desde então a disciplina Estudos Sociais com enfoque sociológico. Objetivava adaptar a sociedade após a crise 1929, apesar da resistência de alguns para que se permanecesse a disciplina Estudos sociais. Pois não havia uma produção que se pudesse chamar de ciência surge no Brasil na década de 30.

A disciplina Estudos Sociais não possuía uma metodologia própria por isso havia grande dificuldade de mantê-la.

Segundo Quintão e Albuquerque (2009, p.06) ressalta que: mesmo com esforço para permanecer, era uma disciplina nova, sem uma metodologia própria. Na década de 1970 havia um guia para orientar o ensino dos Estudos Sociais. Essa disciplina não perdurou, e continuamos com a Geografia e a História sendo ensinadas nas escolas.

A GEOGRAFIA NO ÂMBITO NACIONAL

No Brasil os grandes pensadores geográficos perceberam as grandes crises que esta ciência se encontrava a partir da observação de que a Geografia Tradicional se baseava muito em questões empíricas, quando na realidade era necessário estudar as questões teóricas que já estavam postas e não criar teorias infundadas. A partir de então pôde se observar que a Geografia vem passando por momentos de descoberta, ou seja, diariamente se descobre algo novo nesta ciência. A Geografia no Brasil passa a ser ensinada por professores licenciados que durante a graduação buscou estudar metodologias, conteúdos, para que durante seu trabalho pudessem trabalhar com os educandos novas formas de ensino.

De acordo com os PCN (2001 p. 103):

As primeiras tendências da Geografia no Brasil nasceram com a fundação da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo e do Departamento de geografia, quando a partir da década de 40, a disciplina Geografia passou a ser ensinada por professores licenciados, com forte influência da escola francesa de Vidal de La Blanche.

As discussões em torno da Geografia baseiam-se na forma de como esta será transmitida aos educandos das séries iniciais, pois é a partir deste momento que os educandos descobrirão a realidade em que estão inseridos. Conhecendo as características do espaço e suas categorias, a Geografia possui uma riqueza vasta em conteúdos, dessa forma necessita-se que seja transmitido de maneira que vá despertar nos educandos o interesse de vivenciar na prática os conteúdos da disciplina.

Como mostra nos PCN (2001 p.110):

No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais as categorias da Geografia mais adequadas para os alunos em relação a sua faixa etária, ao momento da escolaridade em que se encontram e às capacidades que se espera que eles desenvolvam. Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias, paisagem, território e lugar devem também ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando são mais acessíveis aos alunos, tendo em vista suas características cognitivas e afetivas.

É nas séries iniciais que se pode perceber que os educandos estão na busca de conhecer algo diferenciado, e a geografia possibilita isso a eles, pois a geografia leva-os a compreensão de conceitos, categorias e outros meios possibilitando aos educandos, ainda quede forma mais branda, compreender os avanços tecnológicos que também se fundamentam junto a esta ciência.

Tanto a Geografia quanto a História necessitam se renovar, não podendo ser trabalhadas com conteúdos empíricos.

De acordo com Antunes (2001 p. 14):

A aula de Geografia ou de História, para qualquer série ou ciclo, jamais pode se sustentar apoiada em uma descrição empírica do espaço ou de outros tempos, nem pode se revelar obcecada por um papel condenatório de uma ideologia política ou econômica nacional e internacional. Ao contrário deve percorrer diferentes temas, encadeando-os sempre, contextualizando-os com o aqui e o agora do corpo e do entorno do aluno, com as relações socioculturais do espaço neste e em outros tempos e com os elementos físicos e biológicos que deles fazem parte, investigando suas múltiplas interdependências.

A concepção construtiva de aprendizagem representaria, dessa maneira, a teoria que acreditamos ser essencial e mais adaptada ao trato dessa disciplina.

Constata-se que tanto na Geografia e História é necessário se colocar em prática todas as propostas curriculares que estão referenciadas nos PCN sempre objetivando o bem-estar dos educandos em sala de aula.

O que se percebe na obra de Antunes (2001), que retrata o ensino de Geografia, desde o surgimento de ambas estas já possuíam em seu contexto a memorização e repetição dos conteúdos. Nesse sentido, não se tinha a preocupação se os educandos estavam aprendendo de forma mecânica sem desenvolver o ensino crítico.

Contudo, o educando deve ser sempre o centro da produção de conhecimento, abrindo caminhos para que estas duas ciências não se tornem monótonas como nos dias atuais.

Antunes (2001 p.16) traz opiniões de grandes pensadores teóricos que trabalharam em busca de um planejamento adequado para o bom desempenho destas disciplinas em sala de aula, sempre baseando na forma que estão sendo transmitidos os conteúdos de Geografia para os educandos que são os grandes responsáveis em adquirirem o saber.

Estas duas ciências encontraram grande resistência em ser implantadas nas escolas, por se tratar de questões que até então era empírica.

De acordo com os PCN, a partir da segunda Guerra Mundial no final da década 70 tanto a Geografia quanto a História foi colocada nas séries iniciais como Estudos Sociais onde estes estudavam o meio de forma que não se exigia muito do aluno a aprendizagem, eram

aplicadas visando somente à memorização, os alunos não tinham muito cobrança por parte dos professores em aprender, pois se repetia muito os conteúdos, e os alunos já memorizavam simultaneamente.

Neste período os conteúdos de geografia e história não faziam parte da vivência dos educandos, os métodos de ensino utilizados pelos professores nas salas de aula eram baseados na memorização e na repetição oral dos textos escritos, os materiais didáticos restringiam apenas nos livros didáticos sem contextualização e nas aulas expositivas dos professores, pois os mesmos eram voltados para os ensinamentos da igreja católica.

É função do professor trazer para sala de aula conteúdos de Geografia e História que fazem parte da vivência dos educandos de forma significativa possibilitando um conhecimento mais sólido onde vão criar significações positivas aos educandos. Segundo

Antunes (2001p. 33):

Quando um professor traz um tema de geografia ou de história para o contexto dos alunos, fazendo-o sentir-se no espaço e no contexto que analisa, promove significações que permitem uma construção mais sólida do conhecimento.[...] é por esse motivo que a primeira fonte de pesquisa dos temas que se trabalhará em geografia e em história deve situar-se nas revistas da atualidade, nos temas tratados na televisão, nos assuntos discutidos em praça pública, ainda que como ganchos dos conteúdos cognitivos que a eles se anexarão.

A escola tem papel fundamental na construção dos conhecimentos acadêmicos, sendo necessário o professor de geografia contextualizar os conteúdos de forma significativa, ou seja, aproximando o conteúdo da realidade social do educando.

A educação, no ambiente escolar deve estar voltada para levar oportunidades de democratização e transformação do próprio aluno, proporcionando acesso às novas tecnologias e aprimoramento do conhecimento. A escola deve estar inserida numa educação onde forneça aos seus educandos possibilidades de interpretar a realidade e interagir com ela de forma consciente.

Como ressalta Cavalcanti (1998) a educação e o ensino de geografia em si, passam por grandes desafios, é a grande questão é como saber ensinar e o que ensinar.

Sendo que a geografia enquanto disciplina escolar vem sofrendo grandes desafios nos últimos tempos, sejam nas estruturas das instituições escolares, quanto na forma de como é desenvolvida em sala de aula. Cabe ao educador desenvolver competências dentro

de sala de aula, ou seja, estimular o educando a criar suas habilidades desvinculadas da teoria e dos conteúdos e indo além, vivenciando e conhecendo a prática.

Pois assim o educando passa a conhecer, a acertar e a errar, e diante disso ele consegue criar uma interação com o professor, abrindo caminhos para participar durante as aulas.

Com a participação dos educandos, o professor pode perceber as dificuldades dos mesmos, e podem trabalhar essas dificuldades em sala de aula. Passando a entender o indivíduo sem julgá-lo e sem cobrar dele respostas de conteúdos que este não assimilou. Há que se envolver o educando junto às atividades dentro e fora da sala de aula, para que os mesmos aprendam a buscar e produzir seu próprio conhecimento de forma autônoma através de pesquisas e diversas metodologias de ensino utilizadas pelo professor para que, o educando, ultrapasse a teoria e vivencie na prática o que está estudando, para que assim possa ter uma compreensão maior da sociedade.

O professor mesmo que preparado para exercer sua função de educador, no Brasil enfrenta grandes dificuldades, pois não é só sua preparação que fará a diferença em sala de aula, são vários os fatores, como a falta de materiais didáticos, péssima estrutura no âmbito escolar que também influencia, a falta de interesse dos educandos contribuem para que esses educadores não tenham êxito na sua profissão. Muitos não possuem autonomia para com seus educandos sendo obrigados a obedecer às normas da escola, já outros comprometem a qualidade do ensino.

Segundo Moysés (1994, p.17):

Mas apesar desses fatores adversos, há que alguns estudos ou depoimentos que atestam que ainda há professores que conseguem fazer bem-feita a sua tarefa básica que é a de ensinar. Porque aliam competência técnico-pedagógica a um grande empenho em dar o melhor de si, conseguem fazer com que seus alunos aprendem de uma forma rica e significativa. Sentem-se desafiados, sobretudo quando têm de ensinar àqueles rotulados como os que não têm mais jeito.

Convém lembrar que a função do professor de Geografia em sala de aula é de extrema importância, pois é através dele que o educando conhecerá os conteúdos geográficos, categorias, conceitos, território, paisagens entre outros tudo dependerão da forma como o professor trabalhará tais questões. Assim o educando criará novas referências e não se prenderá somente nas aulas em sala de aula de forma mecânica.

Ao mesmo tempo em que o professor ensina seus educandos ele passa também aprender com os mesmos através da interação professor versus educando, pois haverá diversas dúvidas que surgiram no decorrer das aulas, onde o professor terá oportunidade de esclarecer tais dúvidas.

São necessários que sejam trabalhados conteúdos e metodologias voltados para a Geografia que busca uma compreensão maior por parte dos educandos. Cabe à escola junto aos educadores estabelecerem materiais e conteúdos metodológicos que desperte competências e principalmente habilidades aos educandos do ensino fundamental.

Entretanto, cabe a cada profissional que atua como verdadeiro geógrafo/educador, aceitar e utilizar, ou aperfeiçoar ou criticar a vertente do pensamento geográfico, que melhor atende à sua linha de trabalho de acordo com realidade do educando, considerando o mesmo como centro de todo processo ensino - aprendizagem.

Dos Professores Os art. 317/323 estabelecem normas de trabalho para os professores de estabelecimentos particulares de ensino, determinando a jornada de trabalho, em quantidade de aulas, não superior a 4 consecutivas ou 6 intercaladas, em um único estabelecimento, devendo a remuneração ser fixada pelo número de aulas semanais.

Obs.: a Portaria 304/45 estabeleceu a duração da aula nos estabelecimentos de ensino superior e médio em 50 minutos durante o dia e 40 minutos à noite; nos demais casos, aulas de 60 minutos. Estudar artigos 317 a 323 da CLT e Enunciado 10 TST 3 - OUTRAS PROFISSÕES PROTEGIDAS COM LEGISLAÇÃO ESPECIAL: - Administrador - Lei nº 4.796/65, Dec. 61.934/67, Dec. 65.396/69, Dec. 70.673/72, e Lei 4.796/85.

REFERENCIAS

ALBURQUERQUE, Maria Adailza Martins de. QUINTÃO, Altemar de Figueirêdo Bustorff. Desafios e Perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. ENPEG. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Porto Alegre 2009.

ANTUNES, Celso. A sala de aula de geografia e história: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia a dia/Celso Antunes. Campinas, SP: Papirus,2001.- (Coleção Papirus Educação)

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros curriculares Nacionais. Histórias e geografia 3º ed. Vol. 5. Brasília.2001.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?.Terra Livre, São Paulo. N° 16 p. 133-152 1º semestre/2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação inicial e continuada em Geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re) construção do conhecimento. In: ZANATTA, B. A; SOUZA, V.C. de. Formação de professores: reflexão do atual cenário sobre o ensino de Geografia. Goiânia: Vieira, 2008.p.85-102.

_____.O ensino crítico de geografia em escolas públicas do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Goiânia: faculdade de Educação/UFG, 1991.

_____. Geografia e Práticas de Ensino. Goiânia, ed. Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de S. Geografia, Escola e Construção do Conhecimento. Campinas Papirus, 1998. 192p.

D'ÁVILA, Vania Virgínia Tillmann. O processo de construção e reconstrução do conhecimento na disciplina de geografia no ensino médio: Análise de escolas no Município de Itajaí/SC/ D'ÁVILA, Vania Virgínia Tillmann.—Itajaí:[s.n.],2003.

KAERCHER, Nestor André. A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia. São Paulo, 2004.

NUNES, Adão Cícero Ferreira. As dificuldades de ensinar geografia. Londrina, Volume:13- Numero -1.Jan/Jun.2004.

OLIVEIRA, Martinha Aparecida Brachiega de. AREDES, Airton. Metodologia de ensino de geografia em sala de aula no Município de Taquarussu-MS.Universidade Estadual de Mato

Grosso do Sul –UEMS.2009. Acesso em: 05/set/2011. Disponível em:http://egal2009.easyplanners.info/area03/3200_Oliveira_Marthinha_Aparecida_Bachiega_de.pdf.

VLACH, V. Papel do ensino de Geografia na compreensão de problemas do mundo atual. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA, 9. 2007.. Anais... Porto Alegre: UFRGS, 2007.

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

ELINEIA ROSA PEREIRA

RESUMO

Nos tempos atuais, é de fácil percepção o quanto a tecnologia está presente em nossas vidas. No ano de 2020, ficou evidente como a tecnologia ajuda nas práticas educativas, uma vez que, com a Pandemia decorrente ao Covid 19, as aulas passaram a ser online e o professor se reinventou para continuar ensinando mesmo a distância. O acesso a quaisquer informações é obtido de maneira rápida e eficaz. No passado, não tão distante, até a forma de se comunicar era diferente e o acesso a informação era muito mais complexo. A tecnologia, quando utilizada de forma correta, possibilita ao professor um arsenal de recursos para aprimorar e incrementar os processos escolares e sua prática pedagógica, tornando as aulas mais atrativas e interativas. A tecnologia não pode ser considerada como uma matéria a ser aprendida ou algo isolado, e sim, um portal de possibilidades para criar momentos marcantes de aprendizado para as crianças.

Palavras-chave: Tecnologia; Educação, Criança.

INTRODUÇÃO

A construção das aulas e o próprio projeto pedagógico, devem acompanhar e se preparar para essa nova geração tecnológica. Hábitos educacionais tradicionais, para essa geração, leva ao desinteresse e a dificuldade de concentração dos alunos durante as explicações em

sala de aula. Por isso, é de grande importância o debate sobre a inclusão digital nas escolas, para que professores e alunos possam utilizar a tecnologia em favor dos estudos.

Quando aliamos as propostas curriculares da educação infantil com a tecnologia, tornamos o processo de aprendizagem mais atraente e interessante. Estimulando os alunos, de maneira lúdica e interativa, a explorarem novos conhecimentos, aprendendo a elaborar ideias, expressar opiniões, questionar e a pesquisar, utilizando todas as ferramentas educacionais disponíveis. Vale ressaltar, que a implementação desta tecnologia no âmbito escolar, irá aprimorar o que vivenciamos no nosso cotidiano, seja em casa, com os amigos ou em qualquer lugar, pois é notório que a internet está vinculada em todos os lugares com muito mais ênfase do que antigamente.

O PROFESSOR E AS TECNOLOGIAS

O papel do professor é muito importante ao utilizar as tecnologias digitais, uma vez que é de responsabilidade dele motivar e manter a atenção do aluno no conteúdo discutido e pesquisado.

Desde muito cedo nas vidas das crianças a tecnologia está presente, seja com o uso do celular ou tablets, com muita facilidade, porém não é a mesma situação do professor. Dessa forma é preciso ter consciência do seu uso, para auxiliar o aluno com dificuldade, para que assim aprenda a utilizar esta ferramenta a seu favor, de forma didática.

Prender a atenção dos alunos para aprendizagem se tornou uma tarefa difícil para o professor. A forma como se porta diante dos alunos e das tecnologias deve ser respeitada, com limites, cabe aos alunos se concentrar no conteúdo aplicado e aprender a realizar suas tarefas de forma correta, agregando conhecimento e buscando ampliar suas habilidades quanto ao uso da tecnologia.

O grande desafio dos professores é seguir o princípio que privilegia o aprendizado interdisciplinar e integrador para construção de conhecimentos.

A escola precisa intensificar a aprendizagem, deixando de ser apenas transmissora de informação, pois o objetivo não é somente transmitir conteúdos e sim ensinar a forma de buscar informações, através de pesquisas, desenvolvimento de projetos e conteúdos específicos.

A educação sofre com a falta de recursos tecnológicos atualizados, a escola conta com parcerias entre professores, pais e empresas cujo objetivo é equipar as escolas tecnologicamente adquirindo equipamentos.

Vale lembrar que o professor tem o dever de ensinar de forma a motivar seus alunos, inspirar contribuindo assim para a aprendizagem de forma significativa.

O professor explorará diversos meios tecnológicos através do computador, aprimorando assim seu conhecimento para facilitar o processo de aprendizagem do aluno e desenvolvimento intelectual.

Através do computador o professor tem em sua disposição uma série de ferramentas que podem ser utilizadas para enriquecer sua ação pedagógica. Desse modo se faz necessário a escola se reinventar para sobreviver como instituição educacional, para que assim a prática de fato ocorra, que o uso das tecnologias digitais da informação possam ser inseridas e sistematizadas na prática pedagógica.

IGUALDADE DE OPORTUNIDADE: AS ESCOLAS NO BRASIL E NO MUNDO

É inviável comparar a desigualdade em relação às escolas brasileira e as do mundo todo, mas podemos citar alguns exemplos de países desenvolvidos, como França, Estados Unidos e o Canadá, cujas escolas de ensino fundamental são de ótima qualidade e gratuitas.

Trata-se de uma questão de escolha e não de necessidade a busca de bases particulares, visto que são poucas, pois geralmente são buscadas por pais que optam por um método de ensino específico.

Contudo, o mais importante é que todos possam ter acesso a mesma educação, sendo ela pública ou não, sendo rico ou pobre, sem distinção. Esse seria o primeiro passo para a redução da desigualdade, no que tange dar oportunidade igual para todos.

A desigualdade no Brasil é muito notória, pois existem muito poucas escolas públicas de qualidade. Muitos atrelam isso aos baixos salários que os professores recebem, pois muitos precisam ter vários empregos para conseguir ter uma renda satisfatória.

Nota-se que o problema é da falta de infraestrutura, visto que, os prédios são precários e sem muitos vislumbres de investimentos em tecnologia.

Outro problema também é sobre a uniformização dos currículos que não dão margem para adicionar matérias diferentes, que podem ser do interesse dos estudantes de uma determinada

região. A escola não é capaz de trazer a realidade do aluno para a sala de aula e as atividades práticas, que envolvem a tecnologia, são poucas.

O ensino se tornou desinteressante visto que, dificulta o aprendizado e contribui ainda mais para a desigualdade, além de todo o cansaço e o desestímulo do professor frente a tantas dificuldades, constitui assim um cenário desolador.

Mesmo este cenário sendo tão desigual, não pode desanimar, ainda há solução. O que falta é vontade política e principalmente investimento no ensino.

O IMPACTO DO USO DA TECNOLOGIA NO MEIO AMBIENTE - UMA PROPOSTA EDUCACIONAL PARA O DESCARTE ADEQUADO E A PROPOSTA EDUCACIONAL

A tecnologia tem sido consumida cada vez mais, e ela está em todas as áreas da educação, e porque não falar em meio ambiente também? Percebe-se que a sociedade embora consuma tecnologia no seu dia a dia não sabe como descartar quando estas não mais estão em uso. Percebe-se ao analisar que existe uma falta de conhecimento sobre como o descarte deve acontecer e como este descarte impacta na vida da sociedade.

Mesmo que ocorram campanhas para o uso de lixeiras seletivas as pessoas não percebem o quanto este tipo de ação pode influenciar no meio ambiente.

Propostas educacionais sobre a coleta seletiva precisam ultrapassar os muros de ambientes escolares e chegar a ambiente de convívio da sociedade. Através desta proposta estaremos criando uma cultura de forma consciente e fazendo com que o meio ambiente tenha maior preservação.

Educação ambiental são os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação

com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

A preocupação com saneamento, ao longo da história, esteve quase sempre relacionada à transmissão de doenças. Entretanto, o crescimento acelerado da população mundial e do parque industrial, o consumo excessivo, o conseqüente aumento na produção de resíduos e o descarte irresponsável desses resíduos no meio ambiente têm levado a uma preocupação mais abrangente: a escassez dos recursos naturais. Vale lembrar que o conceito de desenvolvimento sustentável está intimamente ligado a capacidade de atender às necessidades das sociedades atuais sem comprometer as futuras gerações. Os princípios sugerem que é preciso desenvolver uma economia que privilegie o crescimento econômico, alterando a qualidade desse crescimento para torná-lo mais equitativo e menos intensivo no uso de matérias-primas e energia, destacando o papel dos avanços científicos, tecnológicos e inovadores.

Dentro de uma unidade escolar para trabalhar qualquer tema usando as tecnologias, o gestor deve estar preparado para apoiar e incentivar todos, valorizando o seu desempenho, e buscar tirar o máximo de sua equipe, sendo assim, o gestor agrega a função de coordenar toda a ação pedagógica dentro da instituição.

Um ótimo gestor sabe ir além, busca manter-se atualizado com o intuito de estar preparado para enfrentar novos desafios, com isso a importância de realizar pesquisas, avaliar e encarar os desafios que possam surgir de forma mais segura. Ao analisar os riscos, buscando eliminar os erros que por ventura possam acontecer.

Uma nova forma de compreender o processo de comunicação dentro das instituições ou qualquer organização é a humanização no ambiente de trabalho.

Segundo Silva, a humanização das organizações é uma tendência cada vez mais importante e presentes em gestões com visão de futuro alinhadas, as necessidades do mercado. A comunicação é uma das melhores formas de humanizar uma organização, visto que conecta pessoas a um objetivo único.

Antigamente o trabalho era voltado somente para produtividade e para o colaborador a única forma de motivação para trabalhar era o salário, agora pensando em questões humanistas as instituições, empresas, organizações estão voltadas a trabalhar novos temas para motivação dos seus colaboradores, com a finalidade de amenizar novas mudanças que

possam surgir e trazer maiores rendimentos em relação às atividades a serem desenvolvidas no ambiente de trabalho.

Para que isso possa ocorrer é necessário adotar práticas de comunicações efetivas e integradas, apostar em ações de comunicação interna e de responsabilidade e relacionamento social e ambiental, excelentes ações que pode fazer com que as organizações mostrem os seus esforços tanto com seus colaboradores, quanto para a sociedade.

A comunicação dentro de qualquer instituição é de extrema importância para que todas as atividades ocorram de forma a obter benefícios com o uso da tecnologia. A humanização pode ter início com a convivência entre os colegas de trabalho, afinal a maior parte do tempo de um funcionário é dentro de uma instituição. Como conviver com as pessoas em seu ambiente de atividades? Existem práticas que podem ser utilizadas no dia-a-dia que surtem ótimos efeitos são elas: ser gentil com os colegas, evitar conflitos, saber escutar, dar sugestões, incentivar as pessoas ao seu redor dentre outros. Algumas instituições ao admitir novos colaboradores fazem treinamentos e já discutem a humanização entre as pessoas.

As instituições podem por meio de reuniões tratarem com seus colaboradores sobre possíveis problemas que possam estar atrapalhando a rotina em suas atividades, o ouvir é de extrema importância, em casos podem ocorrer novas ideias e uma solução que venha a contribuir a instituição e a todos envolvidos nela.

O colaborador pode interagir não somente nos momentos de mudanças, inovações, mas em todas as circunstâncias ele poderá manifestar suas opiniões o gestor deve atuar neste momento como um ouvinte e procurar colher de forma positiva, seus comentários quem sabe em um futuro prospero poderá obter recompensas com novas ideias.

As instituições devem proporcionar aos funcionários uma integração entre eles, deixa-los cientes que eles podem dar sugestões, ideias sempre são bem vindas. Investir em pessoas é pensar no crescimento da instituição, a equipe bem formada vai além das expectativas.

A realização profissional e pessoal depende de reconhecimento. O colaborador quando é reconhecido recebe um grande estímulo para continuar a evoluir em suas atividades e buscar sempre melhorar naquilo que lhe faz a diferença dele junto com os demais.

É importante tratar também da autoestima do colaborador, a instituição pode retribuir seu reconhecimento com novas atribuições de responsabilidades, planos de desenvolvimento, cursos de aprimoramento, a comunicação engajada com os demais departamentos, planos de carreiras, dessa maneira, o colaborador poderá se motivar com essas oportunidades e buscar mais desafios e aprimoramento de suas competências.

É de extrema importância o colaborador se sentir reconhecido e receber motivação junto as suas qualidades, com isso, ele se sentirá importante dentro do processo, e terá essa necessidade atendida. Ficará empenhado em receber novos conhecimentos, agregar as suas funções buscando sempre seu crescimento e reconhecimento profissional.

Manter uma comunicação aberta e clara, apresentar os objetivos da instituição, também são tópicos que contribuem para o bom andamento dos processos.

A busca por melhores resultados e os desafios do mundo dentro das instituições vive em constantes mudanças, humanizar as relações é atuar nesta aproximação, aproveitando-se da tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jovem tem domínio muito fácil com toda tecnologia e a escola pode criar projetos e fazer esforço de se apropriar dessas ferramentas para ter uma alfabetização de qualidade, a formação dos gestores e todo o trabalho colaborativo deve andar na mesma visão, pois a educação hoje é inclusiva e promove o ensino aprendizagem ao longo da vida.

Por outro lado, a tecnologia vem ganhando espaço no mundo inteiro e sendo disponibilizado de forma aleatória para todo território. Fica evidente que a é muito importante fazer uso das tecnologias digitais da informação e comunicação para o processo de ensino e aprendizagem e que o professor deve buscar dominar as tecnologias, usufruir de forma lúdica para o aprendizado. É extremamente importante rever o papel do professor em relação ao saber deste conhecimento, visto que, as escolas disponibilizam o uso desse recurso e oferece oportunidades tanto para alunos quanto para professores e que, a utilização bem planejada desses recursos pode ocasionar vantagens para os envolvidos.

Dessa maneira os alunos irão se interessar mais pelos conteúdos, facilitando assim o entendimento sobre os assuntos das disciplinas e o processo de aprendizagem será mais dinâmico e eficaz.

Portanto, quando aliamos as propostas curriculares da educação infantil com a tecnologia, tornamos o processo de aprendizagem mais atraente e interessante. Estimulando os alunos, de maneira lúdica e interativa, a explorarem novos conhecimentos, aprendendo a elaborar

ideias, expressar opiniões, questionar e a pesquisar, utilizando todas as ferramentas educacionais disponíveis.

REFEÊNCIAS

ALBA; HERNANDEZ. **Tecnologias para transformar a educação**. Artmed, 2006.

ALMEIDA; PRADO. **Um retrato da informática em educação no Brasil**. Proinfo, 1999.

BETTS. **Novos paradigmas para a educação**. Revista do Cogeime, v.13, 1998.

BORGES NETO, H E DE. **Informática e formação de professores**. Brasília : ministério da educação, 1999.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo, Brasiliense, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século, 1998.

KENSKI. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Papyrus, 2012.

MACHADO; SÁFILHO. **O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem**. Abed, 2004.

MONTESSORI (1965), Maria. **A criança**—(tradução de Luiz Horácio da Mata). São Paulo : Nórdica, s.d.

_____. **Mente Absorvente**—(tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho). Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1949.

_____. **Pedagogia científica: a descoberta da nova criança** – (tradução de Aury Azélio Brunetti). São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORIN, Edgar. **-Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin ; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

NETO, Antonio- JÚNIOR, Arlindo Philippi. **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. 1ª Edição – Digital. 2011.

OLIVEIRA, Glória Aparecida Pereira. **A concepção de egressos de um curso de Pedagogia acerca da contribuição do trabalho de conclusão de curso**. 2003. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2003.

PRENSKY. **Digital natives digital immigrants**. NCB University Press, v.9, n.5, october, 2001.

PESTALOZZI, J.(1988) – **Cartas sobre Educación Infantil(1969)** – (Traducción de José M. Q. Cabanas) – Madrid: Editorial Tecnos.

ROSSEAU, Jean Jacques, **Discurso sobre educação** – Ridendo Castigat Mores. 2001.

REGO. **Apresentando um pouco do que sejam ambiências e suas relações com a geografia e a educação**. UFRGS, 2000.

REGO. **Geração de ambiências: três conceitos articuladores**. UFRGS, 2006.

SOUSA; MOITA; CARVALHO. **Tecnologias digitais na educação**. EDUEPB, 2011.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E COM EQUIDADE

Cynthia Kelly da Silva

RESUMO

O papel da educação está em iniciar e caminhar junto para um processo de aprendizagem contínuo que possibilite à todos o desenvolvimento de aprendizagens com excelência em suas habilidades cognitivas e sociais, o papel fundamental da escola é dar condições para que isso ocorra de forma integral e com equidade; Preparando o indivíduo para um espírito de liderança, espírito crítico, ético, moral, para aprender a viver e conviver ativamente e participar com discernimento transformando-o em um cidadão íntegro e respeitoso.

Palavras-chave: educação, aprendizagem, equidade.

Gestão de Sala de Aula: Plano de gestão e organização da Gestão

O meu papel do professor é fundamental dentro e fora da escola (espelho, pois reflete em toda sociedade), pois somos nós quem formamos o cidadão, depois dos pais e as amizades... Como formador é o professor quem orienta, motiva, facilita, conduz, avalia e por fim, não menos importante transmite conhecimentos específicos: conteúdos; Sem fugir claro das questões globais relacionadas à fraternidade, dignidade, solidariedade, responsabilidade, ética e outros valores humanistas necessários para uma transformação de consciência necessária para um futuro pleno.

Particularmente a minha história que como a de muitos não foi um 'conto de fadas', mas sim um percurso envolto de superações, de dificuldades e de escolhas; A minha visão política, religiosa não influencia diretamente meus discursos durante as aulas, mas definitivamente o meu conhecimento, a moral e a ética caminham lado a lado a fim de intelectualmente contribuir para o futuro dos estudantes que em sua grande maioria estão ali desde cedo com um propósito. Sou uma pessoa justa e enxergo a educação como um ato democrático, desafiador no atual contexto, no qual vemos diariamente tantas injustiças, meu desejo mais profundo é de conseguir conscientizá-los para que tenham autonomia e liberdade para saberem lidar com os conflitos e tomar decisões.

As ideias sobre organização e gestão em sala de aula me auxiliaram nos seguintes aspectos:

-É necessário criar um ambiente atencioso e ordenado para o aprendizado e estimular o crescimento emocional e social dos estudantes:

-Como o ambiente físico da sala de aula influencia o modo como os professores e estudantes sentem, pensam e se comportam;

-Regras e rotinas na sala de aula;

-O estudo de técnicas passíveis de elevar as expectativas acadêmicas e para tornar a sala de aula um lugar de aprendizado intencional e rigoroso;

-O tempo como recurso precioso, levando em conta a quantidade de tempo escolar que está na verdade disponível para o ensino e o aprendizado. Estratégias para aumentar o tempo de aprendizado dos alunos: manter o fluxo da atividade, minimizar o tempo de transição e tornar os alunos responsáveis;

-Reflexão sobre o ensino efetivo: Em que? Para quê? A que custo? De que maneira?

-Motivação para que os alunos aprendam, que valha a pena e que seja significativa;

-Vigilância, linguagem, reflexão, comportamentos, crenças, padrões;

-Como lidar com dias ruins, como lidar com o lixo psicológico pessoal...

-Como construir relacionamentos, como lidar com a desobediência dos alunos, como aplicar alguns princípios de voz de comando, discurso positivo para corrigir e orientar comportamentos, maneiras de responder a vários problemas, de infrações leves e não perturbadoras a comportamentos inadequados mais sérios e crônicos, consequências comportamentais;

-Como promover a colaboração entre família e escola.

Uma sala de aula que seja uma comunidade de aprendizagem ao mesmo tempo eficaz, acolhedora e equitativa vai muito além de uma educação formal, é um lugar onde os estudantes possam se sentir respeitados e estimulados, engajados numa realidade social e afetiva tornando o ambiente mais agradável e dinâmico. Para isso é preciso que o ensino ocorra em um local saudável e aberto, possibilitando criar vínculos afetivos que possam vir a surgir entre os colegas, funcionários, professores, diretores... fundamental para preservar a tranquilidade. Engajar os estudantes, facilitar a aprendizagem, incentivar o respeito aos professores, possibilitar uma gestão participativa, abrir-se ao diálogo,

proporcionar um ambiente físico adequado, envolver a comunidade no ambiente escolar são alguns passos necessários para que de fato isso ocorra.

Ademais, o aluno deve ser compreendido como sujeito da educação e não

como objeto dela, e como tal deve ser considerado no espaço de desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor em sala de aula. Portanto, é importante entender que a ação docente tem uma relação indissociável do mundo real e, sendo assim, para ensinar é preciso acolher bem os alunos, “unir saber e experiência. A motivação para aprender está ligada ao sentido provocado pelo ato de ensinar” (CARVALHO, 2005, p. 185).

Na escola, a aula deve ser compreendida como um conjunto de procedimentos e recursos associados aos conteúdos que o professor utiliza para propiciar o desenvolvimento de habilidades cognitivas no aluno, afirma Libâneo (1994, p. 178), tendo em vista que “a aula é toda situação didática na qual se põem objetivos, conhecimentos, problemas, desafios, com fins instrutivos e formativos, que incitam as crianças e jovens a aprender”.

Pensando dessa forma, na diversidade das turmas e nos diversos conteúdos trabalhados de diversas formas, acredito que quando vamos inserir um novo conteúdo a disposição clássica em fileiras é bem interessante pois permite ao estudante focar no professor e dificulta a dispersão que normalmente acontece nas salas de aula; em exercícios, atividades cotidianas investo em uma disposição que permita a interação entre eles, portanto penso em duplas ou trios, mas mantendo uma vigilância para que a objetividade da aula continue direcionada; Dispor as cadeiras em U ou em círculo para discussões, debates e interações diversas necessárias, seja para um objetivo específico seja para uma intervenção social, como assuntos polêmicos, por exemplo. Contudo organizando o espaço físico de forma a propiciar um ambiente eficaz para a aprendizagem e a permanência de uma sociabilidade.

Passo a passo trabalhamos para garantir que a sala de aula seja um ambiente eficaz para a aprendizagem, pequenas ações contribuem para que isso aconteça: podemos reaproveitar os espaços como salas ambientes, painéis integradores... conscientizar sobre a limpeza e integridade dos espaços, pois é o ambiente no qual passamos grande parte das nossas vidas. Integrar família e comunidade por meio de cursos, palestras, cinema, gincanas... investir em tecnologia, games, blogs, jornais... contar com equipe motivadora e eficiente: para construir relações sólidas, colaborativas com um único propósito... acompanhar o desempenho escolar: saber os caminhos, corrigir, praticar os bons exemplos, a empatia. Talvez isso possa não ser a receita pronta para o sucesso escolar,

mas garanto que essa prática cria um ambiente acolhedor e amável suficiente para estabelecer um grau de respeito e aprendizagem.

São três os principais objetivos que orientam as ações e o dia a dia de uma Comunidade de Aprendizagem:

Eficácia – investir na melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes.

Equidade – investir na melhoria dos resultados de aprendizagem de todos os estudantes.

Coesão social – avançar na melhoria da convivência e na participação de toda a comunidade.

Uma escola como comunidade de aprendizagem embasa suas ações nos princípios de aprendizagem dialógica através do diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, aprendizagem instrumental, criação de sentido, solidariedades e igualdade de diferenças; passando pelas fases de transformação: sensibilização, tomada de decisão, sonho, seleção de prioridades e planejamento para enfim implementar atuações educativas que visem o êxito coletivo através de: uma participação educativa da comunidade, modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos, formação pedagógica dialógica, grupos interativos, tertúlias dialógicas (encontros de pessoas para dialogar que promove a construção coletiva de significado, bem como a aproximação com a cultura clássica universal e o conhecimento científico acumulado pela humanidade ao longo do tempo), biblioteca tutorada e a formação com os familiares.

Atualmente, os comportamentos inadequados, perturbadores, tomam a maior parte da atividade do professor em sala de aula, prejudicando a sua ação principal que é o trabalho com o conhecimento. O professor é desviado constantemente para a intervenção em ações, tendo continuamente de chamar a atenção, pedir silêncio, intervir em desentendimentos e/ou brincadeiras entre os alunos, solicitar insistentemente que realizem as tarefas propostas, ocorrendo a desorganização do trabalho pedagógico coletivo, que por consequência, afeta a qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

As normas devem ser lidas no início do ano letivo, ser expostas e lembradas sempre ou quando aparentemente são esquecidas. Das regras, elas podem ser elaboradas no coletivo, pois quem melhor do que os próprios estudantes para dizer o que acontece e o que pode melhorar?

Exemplo:

Respeitar os colegas, professores e demais funcionários da escola.

Fazer com empenho e capricho as tarefas propostas, bem como entregá-las no prazo combinado.

Não brigar, ofender, fazer fofocas, intrigas, nem colocar apelidos pejorativos ou fazer "bullying"

com os colegas.

Fazer silêncio durante as aulas, principalmente durante as explicações do (a) professor (a), em provas, nas aulas de leitura, etc.

Chegar sempre no horário (entrada e após o intervalo).

Usar diariamente o uniforme completo, bem com o tênis nas aulas de Educação Física.

Não trazer, nem usar celular ou aparelhos eletrônicos na sala de aula.

Zelar pelo mobiliário da sala, bem como dos aparelhos (ventilador, tv, dvd, etc).

Colaborar na limpeza e manutenção da sala.

Jogar o lixo (papéis de caderno, balas, "cascas" de lápis) na lixeira.

Cuidar do material escolar, pois outros alunos poderão usá-lo mais tarde. 12- Jamais promover ou participar de "guerrinhas" de giz, papel, borracha.

13- Ter sempre palavras amigáveis com os outros, nunca falar palavrão. 14- Não usar maquiagem na sala de aula.

Não comer (chicletes, balas, pirulitos, salgados), nem beber (alcoólicos) na classe.

Levantar-se apenas se necessário.

Não perturbar, incomodar, os colegas durante as aulas.

Esperar sentado (a) o (a) professor (a) da aula seguinte, ou seja, não ficar na porta.

Não ter preconceito com ninguém, todos somos importantes e úteis.

Caso empreste o material de um colega, devolvê-lo rápido e em bom estado. 21- Cada um deve usar o seu próprio material.

Estar sempre atento as aulas, não conversar, dormir ou ficar sem copiar e resolver as propostas.

Respeitar os cartazes e trabalhos afixados nas salas.

Não subir nas salas durante o intervalo ou aula vaga.

Quando o professor ou um colega estiver falando, lendo, explicando, fiquem em silêncio em sinal de respeito

As rotinas são comumente conhecidas e utilizadas no ensino fundamental, não sabendo o porquê deixa-se de ter esse hábito, pois permite ao estudante que ele saiba o que será estudado naquele dia, com qual intencionalidade.

Limites são ensinados principalmente no seio familiar, aprendidos e colocados em prática por meio da internalização de princípios e valores morais. Respeito e responsabilidade são a base de todos eles. Respeito, nesse sentido, nada tem a ver com medo, temor, mas com consideração, atenção, estima, honra. Responsabilidade é a capacidade de assumir e cumprir seus deveres. Limites são subjetivos, e estão diretamente relacionados às atitudes, ou seja, a modo de agir das pessoas; portanto um trabalho a ser costurado dia a dia e em conjunto com a família. As consequências de atitudes inadequadas podem prejudicar o estudante com relação ao rendimento escolar, não adianta agir com autoritarismo e apenas brigar, gritar ou repreender para tentar enfrentar a indisciplina. Esse tipo de postura pode agravar a situação, levando as crianças a se comportarem de maneira ainda pior. O primeiro passo é entender o contexto em que elas vivem e, a partir daí, estabelecer uma relação e uma comunicação pautadas no respeito, no amor e no carinho. Tal postura favorece um comportamento semelhante nas crianças, o que auxilia e minimiza os conflitos, promovendo e mantendo a harmonia do ambiente. Vale ressaltar a importância de o professor e a escola olharem com mais atenção e cuidado para os alunos com os perfis agressivo, distraído, desafiador e engraçadinho. Isso porque esses tipos de comportamento podem estar relacionados a problemas pessoais, familiares, questões emocionais ou até a algum tipo de distúrbio neurológico. Isso pode ser uma forte evidência de que a criança precisa de ajuda e, portanto, é essencial que escola e professor se aproximem dos estudantes para saber mais sobre sua vida pessoal e, assim, poder encontrar um caminho para ajudá-los a lidar com determinadas dificuldades.

Rotinas pré-estabelecidas são necessárias para criar um ambiente focado na aprendizagem, mas sem fugir da sociabilidade que a escola também é incumbida, procedimentos como o estabelecimento das normas e a intencionalidade de todo o processo são de extrema importância para haja uma equidade do ensino e uma valorização intrapessoal.

As aulas iniciarão com cordialidades e de preferência recordando dos conteúdos e das ocorrências da aula anterior, possibilitando uma reflexão e diálogo; o encerramento da aula também se dá com cumprimentos, esperança, e envio de tarefas para fixação.

Em debates, uma breve pesquisa, uma breve releitura, troca de informações serão trabalhadas para que haja embasamento teórico e não apenas a discussão do senso comum; respeitando o tempo e os espaços hábeis.

Entrada e saída da sala de aula serão sempre comunicadas para que não haja desordem seja para ir ao banheiro ou para resolver assuntos diversos.

Lição de casa somente serão aceitas em datas estipuladas com exceção daqueles que trouxeram uma justificativa plausível, assim como tarefas também somente serão aceitas se houver motivos, se não o indivíduo se acostuma a protelar suas obrigações.

Para gerenciar comportamentos desafiadores aposto no diálogo e na constante tentativa de não sair do eixo, não perder o controle...estabelecendo uma relação de confiança, evitar reações impulsivas, escolher com sensatez, manter a calma, gerenciar as situações com empatia, oferecer opções, gerenciar as emoções, admitir seus erros, oferecer sempre um apoio positivo, incentivando-o, realizando acordos.

Para encorajar o comportamento positivo dos estudantes penso que algumas atitudes contribuem para que haja um imenso incentivo, exemplo: incentive o esforço, usando o elogio para incentivar o esforço e para valorizar os progressos, reforçando atitudes, elogiando o esforço independentemente do resultado, elogiando o bom comportamento, aprove ou reprovando as atitudes e não a criança, valorize as conquistas da família e talvez recompensas.

No livro *Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza* (Ed. Artmed), Philippe Perrenoud diz que as particularidades da sala de aula fazem com que o professor enfrente uma série de impasses sobre como atuar e precisem manter o equilíbrio entre fazer o planejado e não reprimir os alunos. "Esses dilemas não conseguem ser totalmente superados pela experiência nem pela formação. No entanto, a consciência de que eles ocorrem ajuda a conviver com a complexidade." O sucesso do ensino depende de vários fatores, como a interação entre as crianças e a relação delas com você e com o objeto de conhecimento. Para planejar levando em conta a personalidade e o nível de aprendizagem de cada um, é preciso observar, fazer diagnósticos e analisar a produção deles com frequência.

Estou confiante que a minha esperança, amor à profissão e o respeito que tenho para com os estudantes ajuda no dia a dia, em aula após aula, trato os meus com educação, afinal é essa a real intenção da escola, meu esforço para que a aprendizagem atinja a todos e que ela seja de fato significativa; para que possa contribuir de fato para a formação cidadã e humana acima de tudo.

Sobre meu plano, não tenho muitas incertezas, a única questão que atualmente me aflige é o fato de estar trocando de unidade escolar e pensar que um novo trabalho se iniciará num novo lugar e com um novo público; não que isso seja um empecilho, mas terei uma maior necessidade de revisitar meu olhar com relação à diversos fatores.

Ensino e Aprendizagem Centrados no Aluno - Estudo de caso de um estudante

Sabryna Neres Vieira, 12 anos, aluna do 6º ano B, da Emef Tenente Moisés Elias de Souza, DRE P/J, escola localizada na parada de Taipas, rodeada de morros que foram se desenvolvendo desenfreadamente e sem estrutura, financeiramente bem diversificada, mas em sua maioria pobre ou muito pobre. Optei por estudar a Sabryna que era a minha segunda opção, pois lembrei de uma cena no início do ano, quando a sala de aula estava um caos e em meio esse caos estava ela quieta e tentando entender o que estava acontecendo ali, mas sem temer nada. Ela é sempre centrada e comprometida, tem um estilo típico de uma 'nerd' – roupas e sapatos comuns e discretos, usa óculos e raramente tem seus cabelos ondulados soltos.

Sabryna tem um dom de desenhar, ama as aulas de Matemática pois acha de extrema importância ter um bom raciocínio e teve um maior interesse esse ano pois vira conteúdos interessantes e coisas que não conhecia; ela não tem muita afinidade com a Língua Portuguesa, apesar de ter notas boas, pois ela afirma que tem muita gramática (comentei com ela sobre a parte literária que é apaixonante e ela novamente ficou curiosa para conhecer).

Se anima quando as aulas têm como objetivo principal os desenhos; ela também acha que o adulto tem uma função muito importante para ajudá-la nas tarefas, principalmente se sentar junto com ela com “paciência” para explicar. A escola é importante para o futuro, para socializar, mas observei que ela não tem amigos muito próximos.

Na escola todos são seus colegas, amigos ela mesma afirma não ter, mesmo sabendo de sua importância para seu desenvolvimento pessoal, social e emocional.

Sobre a vida dela fora da escola, sua rotina normalmente gira em torno do dever de casa, quando não, ela assiste e ajuda em alguns afazeres. Minha visão sobre ela, é de uma pessoa pacífica para seu tempo, para sua geração...

Certa vez propus uma situação problema no qual envolvia interpretação de informações, tabelas e gráficos, conforme ela lia o problema fazíamos comentários das possíveis interpretações das situações e das possíveis soluções; seu raciocínio foi de acordo com o problema, mas seu nervosismo por estar sendo filmada não a deixou muito à vontade para falar e se expressar da forma como ela faz diariamente. Como aprendiz ela se sentiu

desafiada, contentee importante, pois apesar de sua timidez ela está sempre presente de certa forma, sempre muito curiosa e participativa.

Essa aluna não é um caso que muitos professores escolheriam, pois ela é pacata e sabe das suas obrigações, diferentemente daqueles indisciplinados que normalmente tomam todo o nosso tempo durante as aulas.

Quieta, séria, bem sucinta, ela ainda não tem objetivos de vida.

O racismo pra ela assim como qualquer tipo de preconceito a deixa muitotriste e pensativa, pois ela é bem crítica apesar de nunca expor suas opiniões.

Percebo ao analisar e ao entrevistá-la que diferente de seus colegas de classe, da mesma idade da escola, ela tem uma maturidade física não tão desenvolvida, e não é maliciosa e pretensiosa como muitas nessa fase.

Com relação à vizinhança dessa estudante que estou acompanhando, sua rua é bastante pacata, mas nas proximidades de sua rua, sempre ouvira falar em roubos, inclusive uma pessoa de sua família havia sofrido um assalto recentemente.

Sua condição de vida é organizada, na sua casa mora somente ela e sua mãe; Seu pai se separou dela quando ela era ainda pequena, e o mesmo voltou a morar com avó, e tem ajudado bastante financeiramente. A estudante convive somente com a mãe e esporadicamente com a avó, pensando e observando o que pude vejo que da forma delas com relação à forma com a qual elas se ajeitam, podemos dizer que a estabilidade delas na medida do possível e dentro da realidade, é o suficiente. A relação dessa estudante com a sua própria família, usando palavras ditas por ela mesma em um dos diálogos que tivemos, resume-se em: somos presentes! Seja numa simples ajuda na lição de casa com conteúdo escolares, seja em acontecimentos no trabalho, e até em assuntos que nem ela mesma compreende.

Elas duas tem uma vida financeiramente estável, que lhes permite fazer uma viagem ou outra alguma vez ao ano, mas limitando o local de viagem; percebo que se houvesse maior disponibilidade a estudante ao menos faria algum curso extraescolar, pois atualmente ela apenas estuda na Emef no período da tarde.

Apesar de ela não ter em vista ideais para o futuro, ela não tem expectativas positivas; provavelmente por ver as dificuldades para se conquistar o mínimo no dia a dia.

A comunidade e os seus arredores são bem distintos, observamos 'classes' em diferentes contextos e condições; digamos que há um misto social, no qual ela não enxerga nenhum futuro produtivo.

'Meu estudo de caso' não é muito influenciado pelo ambiente externo, pelo menos, ainda não! Por isso a escolhi, por ser o oposto do objeto de estudos de muitos, bagunceira, desinteressada... é tudo o que ela não é.

A comunidade e a escola poderiam apoiá-la e ajudá-la muito mais, poderiam começar dando mais espaço para ela falar durante as aulas por exemplo. Expor seus criativos desenhos também seria uma iniciativa positiva (a maioria das pessoas nem sabe que ela desenha)..

Falando sobre amizade, apesar de ela saber o significado e a importância, ela tem apenas colegas em sua grande maioria (provavelmente por ela ser tão visivelmente focada nos estudos e desligada das 'superficialidades'). Sobre a tecnologia: "A tecnologia não direcionada influencia negativamente a aprendizagem" - palavras da própria Sabryna.

O meio midiático do qual interage vez ou outra, é somente a rede social Facebook, que quando acessa faz na presença de sua mãe. O que a protege de assédios.

Durante esse percurso de investigação, e de apropriação de novas culturas, de estruturação familiar diferentes da minha época, pude perceber que apesar das mudanças, ainda permanece a esperança de ver, e conviver com estudantes que mantêm um bom relacionamento, em harmonia e dia-a-dia focam em processos que intimamente os torna seres humanos melhores.

Aprendi com essa aluna, que ainda existem alunos interessados, tranquilos, ela é como a flor de lótus, que cresce lindamente em meio à tantas dificuldades. Surpreendi-me pelo fato de cada vez enxergá-la mais e tenho cada vez maior curiosidade em conhecer seu meio social fora da escola.

Minhas impressões iniciais se confirmaram me impressionou o quanto me identifiquei com ela nessa idade. Aprendi com essa aluna que não devemos ser manipulados (as) pelo meio em que vivemos.

Eu penso futuramente delegar funções nas quais ela possa ter uma maior participação, para que ela possa desenvolver sua liderança que se encontra guardada.

Por fim, continuo afirmando que ainda tenho esperança na educação (mesmo com estudantes diferentes desta estudada); enxergo influências positivas dela sobre o meio e minha relação com ela se torna cada vez mais 'familiar'.

Trabalho em Grupo em Salas de Aula Heterogêneas – Plano de aula de atividade em grupo

Pensei em implementar o trabalho em grupo com um determinado 6º ano que estou tendo o prazer de lecionar para eles este ano, do qual (pelo motivo pandêmico que estamos) os conheço apenas pela tela do computador; São estudantes com muita energia e anseiam pelo saber, mas necessitam de um norte, e principalmente de uma forma mais humana (presencial) e preferencialmente em grupo, pois eles amam e tenho certeza da falta que um “social” deve estar fazendo para eles.

O trabalho em grupo, aqui como estratégia, nos orienta para auxiliar no objetivo e determinado conteúdo. Ele será estruturado e organizado em função de uma tarefa, constituído como estratégia de ensino e da aprendizagem visando a equidade.

Nesta forma de trabalho acima de tudo desenvolvemos competências sociais: comunicação, cooperação, gestão de conflitos, tomada de decisões e a avaliação que nos permitirá adaptações durante e após o processo. A organização da turma se dará pela composição de quatro ou cinco elementos, preferencialmente por grupos heterogêneos com relação ao aproveitamento escolar ou idade; serão mistos com relação ao gênero, e poderão ser formados em função de interesses ou objetivos em comum.

Com relação ao tempo de duração, os grupos poderão ser fixos ou variáveis dependendo dos objetivos gerais previstos.

Os grupos devem se permitir trocas de ideias e informações a fim de melhor se conhecerem; devem fixar objetivos, organizar e ter controle e por fim concluir através de uma apresentação... tudo isso se dará com atribuições de papéis pré-estabelecidos, ora cumprido o papel de facilitador, ora de harmonizador, controlador do tempo, monitor de recursos ou repórter.

Apresentarei aos estudantes primeiramente explicando o porquê de trabalharmos em grupo, a questão da sociabilidade e o compartilhar de experiências; explicarei as funções que cada um terá dentro desse grupo e que essas funções não serão permanentes; e sobre a atividade em si, dividirei em apresentação da proposta, seguida de uma situação-problema sob a qual eles terão que juntamente desenvolver e chegar à uma conclusão (independente de certa ou errada).

Para ser bem executado, o trabalho em grupo precisa cumprir alguns princípios como: delegação de autoridade aos alunos para que se esforcem sozinhos e cometam erros; alunos vão precisar uns dos outros em algum momento para completar a atividade; se o professor quer que alunos se comuniquem de modo autônomo, eles precisam de subsídios sobre o que vão conversar. De outra maneira, o nível de engajamento também está ligado

ao oferecimento de problemas complexos, com diferentes soluções possíveis para favorecer a criatividade. E os pontos positivos não se resumem às notas de provas, mas alcançam também à maneira de pensar a partir do momento que alunos ganham a chance de furar as bolhas sociais em que vivem e entender diferentes perspectivas.

...”mais que um processo eficaz para envolver os alunos uns com os outros, o ensino para equidade atua produzindo grandes ganhos na aprendizagem – e para reduzir a desigualdade”...

Sendo a aprendizagem uma atividade social, que requer interação entre estudante, professor e currículo, implementar condições para o trabalho em grupo significa dar condições para que isso ocorra em sala de aula.

Nas aulas de Matemática, temos que identificar as habilidades e capacidades de cada estudante, a partir daí construir atividades adequadas ao trabalho em grupo; Delegar autoridade intelectual, de avaliação e de gestão do trabalho aos estudantes com objetivo de promover integrações igualitárias entre os estudantes por meio da expansão de seus territórios linguísticos e do desenvolvimento do conteúdo, de modo interdependente, realizando quando necessário intervenções de status por meio do reconhecimento público de competências.

Por fim, implementar o trabalho em grupo requer um esforço de todas as partes: os professores e os estudantes no processo de adaptação e também o currículo. E precisamos analisar, planejar e verificar o que é mais adequado e melhor se encaixa na sala de aula, os estudantes devem perceber que precisam um do outro e que não é possível terminar uma tarefa sem dialogar, discutir, consultar seus pares; aqui as decisões são tomadas coletivamente e as interações podem ser verbais ou não; para isso as tarefas precisam de instruções claras, é preciso que haja espaço para a criatividade, várias possibilidades e hipóteses de desfecho e complexidade suficiente para engajar o grupo em todo o processo de execução.

BIBLIOGRAFIA

BOALER, Jo. Mentalidades Matemáticas: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso – Instituto Sidarta, 2018.

BRANSFORD, John; BROWN, Ann; COCKING, Rodney. Como as pessoas aprendem: Cérebro, Mente, Experiência e Escola. Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos. São Paulo: Editora Senac, 2007, p. 19-47.

COHEN, Elizabeth G.; LOTAN, Rachel. *Planejando o Trabalho em Grupo: Estratégias para salas de aula heterogêneas*, 3ª edição, Trad. Luís Fernando Marques Dorvillé, Mila Molina Carneiro e Paula Márcia Schmaltz Ferreira Rozin, Porto Alegre: Penso – Instituto Sidarta. 2017.

LEMOV, Doug. *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. São Paulo,

WEINSTEIN, C.; NOVODVORSKY, I. *Gestão de Sala de Aula: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes*. Porto Alegre: AMGH Editora, 2015.

RUSSEL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. *Avaliação em sala de aula: conceitos e aplicações*. Trad. Marcelo de Abreu Almeida. 7 ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Versão final divulgada em 20 de dezembro de 2017.

VAN DE WALLE, John. *Matemática no Ensino Fundamental: formação de professores e aplicações em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROGERS, Bill. *Gestão de relacionamento e comportamento em sala de aula*. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2015.

Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Currículo da cidade: Ensino Fundamental: Matemática*. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019.
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50629.pdf>

Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Orientações didáticas do currículo da cidade: Matemática – volume 1*. – 2. ed. São Paulo: SME / COPED, 2019.
<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50724.pdf>

Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. *Orientações didáticas do currículo da cidade: Matemática – volume 2*. – 2.ed. – São Paulo: SME / COPED, 2019

CONHECENDO O TRANSTORNO Opositor DESAFIADOR (TOD)

Margareth Pereira Da Silva Martins

Resumo

O Transtorno de Oposição Desafiante – TOD muitas vezes é confundido como uma simples birra. E, é normal esta confusão justamente porque a diferença se dará pela recorrência do comportamento, intensidade e à oposição constante de autoridade. Aliado a este cenário, temos ainda a dificuldade no diagnóstico fechado, em alguns casos, devido à falta de profissionais qualificados, a desinformação da família sobre condição, e o preconceito latente na sociedade a respeito, de modo geral, sobre as doenças mentais.

Palavras-chave: Transtorno do Opositor Desafiante - TOD. Comportamento. Terapia Cognitivo-Comportamental – TCC. Oposição. Manejo Parental

Introdução

Se joga no chão, grita, chora, esperneia, não obedece a regras, é agressivo com os colegas, enfrenta os pais, tem crises de raiva, baixo rendimento escolar. Certamente você presenciou ou conhece alguém que convive ou viveu uma situação muito parecida como esta. Mas, o que seria esse tipo de comportamento? Os pais não souberam conduzir adequadamente a educação? Não é bem assim! Podemos estar diante de um caso mais complexo, especificamente do Transtorno de Oposição Desafiante – TOD.

Aos primeiros sinais, os pais não devem reforçar este tipo de comportamento, orientando a criança com regras claras e definidas para que ela consiga desenvolver um repertório adequado a sua idade. Entretanto, precisamos entender que a birra infantil é um modo imaturo de reagir às frustrações e que tendem a desaparecer com o tempo. Porém, quando o comportamento da criança traz prejuízos para sua vida familiar, social e escolar, os pais devem se preocupar e tentar reduzir estes impactos, pois, afetam inclusive a vida de todos ao seu redor. Logo, atitudes atípicas, muito além de uma birra ou uma falta de educação acendem o sinal de alerta e necessitam serem observadas para que o ajuste de rotina e ou tratamento sejam corretamente conduzidos

Não é uma tarefa fácil, mas, convidamos a todos a embarcarem nesta jornada conosco. Vamos lá?

A partir de agora, denominaremos o Transtorno de Oposição Desafiante apenas como TOD.

Diferenças entre birras e comportamento opositor

A birra é normal a toda criança em fase de desenvolvimento, ela demonstra de forma imatura seus sentimentos e frustrações. Com o passar do tempo, esse comportamento tende a diminuir ou cessar, porém, isso não ocorre quando a criança é opositora desafiadora, tais atitudes costumam serem mais agressivas e com maior período de duração.

Em contrapartida, crianças opositoras costumam reagir de maneira mais intensa e constante, são muito irritadas e agressivas em vários momentos e de modo generalizado tanto com autoridades como com seus pares de mesma idade. Em geral, uma criança com TOD é mais reativa, chora demais por qualquer coisa, acaba afastando seus amiguinhos, faz com que pessoas da própria família evitem ficar com ela, leva a reclamações frequentes em creches e pré-escolas”. (Brites e Brites, 2019, p. 60-61)

Entende-se que a birra infantil, é a forma que a criança encontra para ser atendida, podendo evoluir para uma irritação descontrolada, agressiva e inadequada, assustando quem estiver ao redor, quando de maneira assertiva elas são ignoradas, esta birra será extinta. Entretanto, crianças com TOD apresentam comportamentos agressivos, impulsivos, mais exagerados e prolongados, não cessando ao serem ignorados, ou seja, a tendência é que este comportamento se torne rancoroso, cruel, impiedoso; até que ele consiga comover seu opositor e alcance o que espera.

Vale ressaltar, que os pais têm papel fundamental na disciplina de seus filhos, ceder à birra pode reforçar positivamente estas atitudes para outras ocasiões, quando ele é recompensado por um comportamento inadequado, ele aprende que sempre que agir desta maneira, será atendido, intensificando e aumentando as ocorrências.

Fatores Genéticos do TOD

A hereditariedade desempenha um papel fundamental na causa dos comportamentos. Pesquisadores acreditam que a predisposição para o TOD esta ligada à genética, estudos mostram que 61% dos fatores ligados ao TOD estão nos genes.

“O comportamento opositor-desafiador está associado à ação de vários genes; na genética, isso quer dizer poligenia, ou melhor, resultado de uma herança poligênica”. (Brites e Brites, 2019, p.38)

Observa-se em muitos casos do TOD a existência de familiares próximos com problemas de saúde mental, incluindo transtornos de humor, de ansiedade, de conduta, TDAH e depressão. Geralmente o indivíduo pode vir acompanhado de outro transtorno, o que sugere uma ligação genética entre as condições.

A variação dos genes pode ser aumentada ou diminuída, de acordo com o contexto em que o paciente está inserido. Desta forma, o que pode alterar a sua genética, é o seu ambiente, determinando a intensidade do seu comportamento, caracterizando um potencial de menos ou mais agressivo.

Fatores Ambientais do TOD

Pouco se sabe sobre as causas do TOD, contudo, entende-se que, uma vida familiar caótica e maus-tratos na infância, contribuem para o desenvolvimento, incluindo:

disciplina parental inconsistente,
negligência dos pais,
rejeição,
conflito conjugal,
violência doméstica,
abuso físico e emocional,
abuso sexual,
baixo status socioeconômico,
abuso de substâncias pelos pais ou cuidadores.

Pais ou mães extremamente punitivos, ansiosos ou depressivos costumam sentir muita culpa e apresentam pouca energia mental e engajamento para cuidar da criança, educá-la e monitorá-la e, além disso, podem sentir dó dela, fazendo suas vontades com excesso de permissividade. As consequências disso são crianças irritadas, explosivas, egocêntricas em excesso, com temperamento impaciente e, por conseguinte, com TOD. (Brites e Brites, 2019, p. 41-42)

Entende-se que o TOD tem características multifatoriais apesar dos fatores genéticos serem relevantes, mas, os fatores ambientais contribuem significativamente no desenvolvimento do transtorno. Para enfrentar esta comorbidade, o papel da família é fundamental e imprescindível, porque o comportamento dos pais afeta diretamente a vida de seus filhos. Sob este aspecto, pode-se dizer, que o sucesso para tratamento do TOD está diretamente relacionado ao ambiente em que estes personagens estão inseridos.

“Existem quatro estilos parentais que são determinantes no desenvolvimento da criança. Esses estilos são definidos pelo nível de responsividade e de exigência que é apresentado por cada um, sendo eles: autoritário, permissivo, negligente e autoritativo.” (BAUMRIND, 1966).

Autoritário: são pais muito exigentes e pouco responsivos. Apresentam regras e valores extremamente rígidos, mas são pouco afetuosos, não levam em consideração os desejos e sentimentos dos filhos. Seu ambiente familiar é parecido com um quartel-general.

Permissivo: são pais muito responsivos e pouco exigentes, as regras são definidas, mas eles não têm firmeza suficiente para mantê-las. Permitem muitas falhas e erros, não impõe limites. Não agem como pais, são amigos de seus filhos.

Negligente: são pais com baixo nível de responsividade e de exigência, não estabelecem regras, não orientam seus filhos e não demonstram afeto, cuidado, atenção e zelo. Para eles “tanto faz”. Não se interessam pela vida de seus filhos, com quem estão, com suas necessidades básicas e não dedicam tempo a eles. Considerado o estilo parental mais danoso, causando perdas imensas à criança.

Autoritativo: são pais responsivos e exigentes na medida certa, demonstram equilíbrio nas características. Estabelecem limites e regras, cobram por elas, mas não deixam de lado as necessidades e interesses de seus filhos. São sensatos, afetuosos, promovem um ambiente harmonioso, tem filhos educados, o sonho de todo pai e mãe. Os filhos são validados, seus sentimentos são considerados, mas eles sabem que os pais são a autoridade.

De acordo com a literatura, o estilo parental autoritativo é o mais indicado, inclusive para crianças com TOD, pois nele, encontramos características adequadas e equilibradas, que visam dar autonomia e impor limites na mesma proporção, sendo positivo no desenvolvimento emocional e comportamental da criança, tornando-os pessoas mais seguras, com habilidades para tomar decisões e avaliar riscos, formando filhos mais felizes e bem-sucedidos.

Considerações finais

O intuito do presente trabalho é detalhar as particularidades do TOD, um transtorno que ainda não tem causas específicas definidas, mas, que atinge uma parcela aproximada de 2 a 11% da população. Obviamente, consideramos na pesquisa dos textos o indivíduo criança/adolescente porque a predominância maior está concentrada neste perfil. E, por isso, além de falarmos sobre diagnósticos e tratamentos comentados em tópicos anteriores, é importante refletirmos sobre as questões dos direitos assegurados que podem beneficiar este paciente.

De acordo com o Artigo 6, a Constituição Brasileira (1988) garante os direitos básicos como Saúde, Educação, Proteção à maternidade e à infância e Lazer aos seus cidadãos. Ainda neste cenário, o Artigo 227 discorre de forma efetiva, o papel da família e do poder público no que diz respeito a política de segurança:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Emenda Constitucional 65, 2010).

Por certo, falar destes tópicos é constatar que o TOD está relacionado em todas estas esferas concluindo-se que não podemos tratar separadamente os ambientes e pessoas envolvidas. Mas, temos que enfatizar que o direito é igual para todos independente de sua classe social. Por isso, o acesso a informação é importante, pois, o Sistema Único de Saúde - SUS pode contribuir no tratamento desta condição, que por vezes não é considerada pelas famílias por desacreditarem na máquina pública e por preconceitos existentes sobre saúde mental.

Referências

American Psychiatric Association. (2014). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- DSM-5 (M. Im. Corria Nascimento, P. H. Machado, R. Machado Garcez, R. Pizzato, & S. M. Mallmann da Rosa, Trans.; 5th ed.) [Review of Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - Dsm-5]. Artmed. (Original work published 2013). Título em inglês: Statistical Manual of Mental Disorders.

Baumrind, Diana. "Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior." *Child Development*, vol. 37, no. 4, 1966, pp. 887–907. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1126611>. Acesso em: 03 nov. 2022.

Bordin, Isabel AS e Offord, David R. Transtorno da conduta e comportamento anti-social. *Brazilian Journal of Psychiatry* [online]. 2000, v. 22, suppl 2 [Acessado 3 Novembro 2022], pp. 12-15. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600004>>. Epub 24 Jan 2001. ISSN 1809-452X. <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000600004>.

Brites, Luciana; BRITES, Clay. Crianças Desafiadoras: Aprenda como identificar, tratar e contribuir de maneira positiva com crianças que têm Transtorno Opositivo-Desafiador. São Paulo: Editora Gente, 2019.

Bula Paciente – Risperidona – Aché. (2021, fevereiro 15). Aché. <https://www.ache.com.br/bula/bula-paciente-risperidona>

Carbolitium_com rev_VP_V06 IDENTIFICAÇÃO DO MEDICAMENTO. ([s.d.]). Com.br. Recuperado 14 de novembro de 2022, de <https://eurofarma.com.br/produtos/bulas/patient/bula-carbolitium-carbolitium-cr.pdf>

Constituição. ([s.d.]). Gov.br. Recuperado 14 de novembro de 2022, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

de São Paulo, S.-P. da C. (2021, julho 15). Serviços de Saúde do município de São Paulo. Secretaria Municipal da Saúde. https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/estabelecimento_saude/index.php?p=311233

Estilo APA Regras gerais para citações, referências e formatação. (n.d.). Universidade de Brasília - Biblioteca Central. Retrieved November 14, 2022, from <https://bce.unb.br/wp-content/uploads/2021/10/Estilo-APA.pdf>

última atualização abril/21

Emenda Constitucional nº 65. ([s.d.]). Gov.br. Recuperado 14 de novembro de 2022, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm

Grevet, Eugenio & Iglesias Salgado, Carlos & Zeni, Gregory & Belmonte-de-Abreu, Paulo. (2007). Transtorno de oposição e desafio e transtorno de conduta: os desfechos no TDAH em adultos. *Jornal Brasileiro De Psiquiatria*. 56. 10.1590/S0047-20852007000500008.

L8069. ([s.d.]). Gov.br. Recuperado 14 de novembro de 2022, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

L13010. ([s.d.]). Gov.br. Recuperado 14 de novembro de 2022, de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13010.htm

L14254. ([s.d.]). Gov.br. Recuperado 14 de novembro de 2022, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm

Moreira FA, Guimarães FS. Mecanismos de ação dos antipsicóticos: hipóteses dopaminérgicas. Medicina (Ribeirão Preto) 2007; 40 (1): 63-71.

Neurosaber. Como saber se a criança tem tod ou se é apenas imatura?. Instituto Neurosaber, 2018. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/como-saber-se-a-crianca-tem-tod-ou-se-e-apenas-imatura/>. Acesso em: 25 de out de 2022.

Olivares, J., José Olivares Rodríguez, Francisco Xavier Méndez, Xavier, F., & Diego Macià Antón. (1996). Tratamientos conductuales en la infancia y adolescência.

OPPOSITIONAL DEFIANT DISORDER. In: WIKIPÉDIA: The Free Encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation], 2022. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Oppositional_defiant_disorder. Acesso em: 17 out. 2022.

POSITIONAL DEFIANT DISORDER. In: WIKIPÉDIA: The Free Encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation], 2022. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Oppositional_defiant_disorder. Acesso em: 17 out. 2022.

Protocolo de Tratamento de Transtornos Desafiador Opositor e Transtorno de Conduta-Risperidona.(n.d.).

https://saude.riopreto.sp.gov.br/transparencia/arqu/arqufunc/2018/risperidona_tod.pdf

Salcides Petersen, C., & Wainer, R. (2011). Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes: ciência e arte. Artmed.([S.d.]). Recuperado 14 de novembro de 2022, de

<http://eurofarma.com.br/produtos/bulas/patient/bula-cloridrato-de-metilfenidato.html>

Serra-Pinheiro, M. A., Schmitz, M., Mattos, P., & Souza, I. (2004). Transtorno desafiador de oposição: uma revisão de correlatos neurobiológicos e ambientais, comorbidades, tratamento e prognóstico. Revista Brasileira de Psiquiatria. <https://www.scielo.br/j/rbp/a/7S44bNFFLpKBzTzVzXkSJDG/?lang=pt&format=pdf>

Serviços de Saúde do município de São Paulo | Secretaria Municipal da Saúde | Prefeitura da Cidade de São Paulo. (n.d.). [Www.prefeitura.sp.gov.br](http://www.prefeitura.sp.gov.br).

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/saude/estabelecimento_saude/index.php?p=311233

Souza, I. (n.d.). Guia para Pais: Transtorno Opositivo-Desafiador. Abenepi. <https://abenepi.org.br/>

Sousa, R. A. T. (2014). Fisiopatologia do Transtorno de Humor Bipolar e efeito do tratamento com lítio: enfoque em neuroproteção e função mitocondrial. Tese de Doutorado, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.5.2014.tde-05052014-142705. Recuperado em 2022-11-06, de www.teses.usp.br

Teixeira, A. M. S. Ensino individualizado: Educação efetiva para todos. In: HÜBNER, M. M. C; MARINOTTI, M (Org.). Análise do comportamento para a Educação. Contribuições recentes. ESETec: Santo André, p. 65 – 101, 2004.

Teixeira, G. O Reizinho da Casa, Editora Best Seller, 2014.

Velasques, Bruna B.; RIBEIRO, Pedro. Neurociências e Aprendizagem: Processos Básicos e Transtornos. Rio de Janeiro: Rubio, 2014. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=W_x7BAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT10&dq=aspectos+neurobiol%C3%B3gicos+do+transtorno+opositor&ots=HK1pidwyp&sig=vzXeTyT8bBNQaJt3XklLeGU15oc#v=oonepag&q=aspectos%20neurobiol%C3%B3gicos%20do%20transtorno%20opositor&f=ffals. Acesso em: 02 nov. 2022.³

³ Formatação com a norma APA – 7ed. (2019)

O DESAFIO DO BULLYING

Patrícia Borges Barros Branchini

RESUMO

A escolha do tema não foi aleatória, mas sim pela intrigante manifestação da violência no contexto educativo. O tema estudado no presente trabalho propõe identificar o Bullying na Educação. O objetivo principal é identificar quais são os paradigmas e características, suas causas e efeitos no contexto escolar, assim como suas prerrogativas quanto ao seu combate.

A ação de constranger alguém de forma psicofísico-social é um assunto que requer um olhar atento dos profissionais de educação.

O Bullying é um problema mundial, podendo ser encontrado em toda e qualquer escola, não estando restrita a nenhum tipo específico de instituição, seja ela pública ou privada, rural ou urbana. Porém o Bullying não é fenômeno exclusivo da escola, apenas existem condições que favorecem sua ocorrência dentro do espaço escolar.

O termo Bullying não é fácil de definir, por não existir uma palavra na língua portuguesa análoga à extensão de seu uso em língua inglesa. A adoção universal do termo Bullying foi decorrente da dificuldade em traduzi-lo para diversas línguas.

Palavras-chave: bullying, agressividade, escola.

CAPÍTULO I – COMO SURTIU O FENÔMENO BULLYING

Por se tratar de um tratamento entre pessoas, não é possível determinar a origem do bullying, porém na década de 70 em um país da Europa, mais precisamente na Suécia, esse comportamento foi percebido e despertou interesse da sociedade, seguido por outros países. Somente doze anos mais tarde, quando na Noruega houve um aumento de suicídio de crianças na faixa etária entre 10 e 14 anos, motivadas pela situação de maus-tratos a que eram submetidos pelos seus colegas da escola, o governo promoveu uma campanha nacional contra esse comportamento, haja vista a grande repercussão negativa nos meios de comunicação.

Em outros países o tema é de grande interesse, pois o fenômeno cresce de forma alarmante.

No Brasil, FANTE (2008) afirma que o bullying é pouco estudado, por isso não é possível comparar os índices da prática de bullying no âmbito escolar com outros países. A falta de estudos e pesquisas em relação ao fenômeno mencionado faz com que o Brasil apresente 15 (quinze) anos de atraso em relação à Europa.

Em 1997, no Brasil, foram realizadas diversas pesquisas. A primeira foi pela professora Marta Canfield - 1997 e seus colaboradores; a segunda pelos professores Israel Figueira e Carlos Neto em - 2000-2001; e a terceira pesquisa “foi desenvolvida pela Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência”. Os dados coletados revelaram que 40,5% dos alunos entrevistados disseram estar envolvidos em episódios de violência. A pesquisa também demonstrou que o bullying em nossas escolas se encontra com um índice mais elevado do que os apresentados em países europeus. (ABRAPIA – 2002).

Somente agora o Brasil parece ter despertado e começa a discutir e mover algumas ações preventivas, porém estamos com alguns anos de atraso em relação aos estudos e tratamento deste comportamento, comparados aos países europeus.

Para CHALITA (2008,p.14) em Pedagogia da Amizade “O bullying é a negação da amizade, do cuidado, do respeito” , retratando a falta de carinho e de humanidade que vem se afirmando com o passar dos anos, onde as pessoas deixam de perceber quão cruel se tornaram na frieza de maltratar os colegas com ironias, apelidos e muitas vezes ressaltando pequenos defeitos, como o fato do uso de lentes corretivas, pela diferença social ou simplesmente as pequenas diferenças que nos tornam seres únicos. Este ato que passou despercebido ao longo de anos causando tanto sofrimento entre os semelhantes e tantos danos irreparáveis. Tornou-se comum assistirmos a cenas de desrespeito e humilhação de pessoas contra pessoas. Não há outra forma de eliminarmos esses males de nossa vida senão desenvolvendo, via processo educacional, o valioso sentimento da amizade. Não é possível viver sem amigos. A amizade faz parte da essência humana. Nesses termos diz CHALITA (2008,p.14):

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, Muda-se o ser, muda-se a confiança; Todo o mundo é composto de mudança, tomando sempre novas qualidades. OS preconceitos também mudam, mas, infelizmente, permanecem.”

Percebemos a intenção do autor em apresentar a ideia não como uma receita ou fórmula de solução, mas principalmente como reflexão sobre a falta de humanidade nos dias de hoje, onde com gestos poderíamos combater esse mal.

Mas isso vai além, pois mesmo com marcas evidentes ainda existem pais e educadores que não conseguem enxergar esses sinais.

Com o passar dos tempos fomos afastados pela tecnologia que nos tornou distantes, não vemos mais nossas crianças brincando nas ruas como antigamente, isso porque, por comodismo ou preocupação com a segurança, as trancamos dentro de nossas casas.

FANTE (2005) em seu livro Fenômeno Bullying, relata uma pesquisa realizada no interior de São Paulo com alunos entre 11 e 13 anos, em estabelecimentos de ensino públicos e privados, com um universo de 1.761 alunos, comprova que 49% dos alunos estavam envolvidos no fenômeno. Desses, 22% figuravam como vítimas, 15% como agressores e 12% como vítimas-agressoras.

As causas desse tipo de comportamento abusivo são inúmeras e variadas. Deve-se à carência afetiva, à ausência de limites e ao modo de afirmação de poder e de autoridade dos pais sobre os filhos, por meio de práticas educativas que incluem maus-tratos físicos e explosões emocionais violentas.

Em 80% dos agressores, atribuíram como causa principal do seu comportamento, a necessidade de reproduzir contra outros os maus-tratos sofridos em casa ou na escola, e que também os agressores em alguns casos provocam dor e sofrimento aos colegas pela simples demonstração de poder. Esse comportamento aponta FANTE (2005), que muitas vezes é encarado pelos educadores como um comportamento de indisciplina, dificultando e não identificando o ato de violência.

Existe um Programa “Educar para a Paz” (desenvolvido pela professora Cleo Fante) e implantado na Escola Municipal Luiz Jacob em São José do Rio Preto, interior paulista, no período de junho/2002 a julho/2004, e vem sendo implantado em inúmeras escolas de todo o país, por ser de fácil adaptação à realidade escolar e por apresentar resultados, num curto espaço de tempo da sua implantação.

Atualmente, promove cursos de formação de multiplicadores do Programa, atendendo tanto à rede particular de ensino como a pública, além de cursos de pós-graduação, com fundamentação em Psicanálise e Inteligência Multifocal. Em decorrência do

contato direto com profissionais de educação, nessa pesquisa FANTE detecta um dado surpreendente, é expressivo o número de profissionais que foram envolvidos pelo fenômeno quando estudantes e que trazem consigo suas consequências.

1.1 – CONCEITO.

O termo “Bullying” ocorre nas relações interpessoais, em que há uma relação desigual de poder, uma vez que, um lado da relação será caracterizado por alguém que está em condições de exercer o seu poder, através da intimidação, humilhação, atitudes agressivas sobre outra pessoa ou até mesmo um grupo mais fraco.

Percebemos que há um desequilíbrio entre o agressor e o agredido. Esse agressor pode se sentir favorecido por sua idade, estrutura física, condição financeira e se exercer algum domínio emocional sobre outros colegas também se prevalecerá, tornando a vítima tão fragilizada que se sentirá incapaz de se defender. Parafraseando FANTE (2005), o ato violento do bullying se dá por um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, sem motivação, causando dor a vítima.

Expressão retirada da palavra “*Bully*”, traduzida por “*valentão*”, o termo bullying é utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo ou grupo de indivíduos causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder.

Pudemos perceber que na maioria das vezes o agressor pode ser simultaneamente vítima, ou seja, em determinados momentos comete o bullying como forma de transgredir atos que lhe foram aplicados por outro grupo ou pela própria família. Nas escolas, a maioria desses atos ocorre fora da visão dos adultos e, grande parte das vítimas não reagem ou falam sobre o assunto por medo de repressão.

Uma pesquisa do IBGE realizada em 2009 revelou que quase um terço (30,8%) dos estudantes brasileiros informou já ter sofrido bullying, sendo maioria das vítimas do sexo masculino. A maior proporção de ocorrências foi registrada em escolas privadas (35,9%), ao passo que nas escolas públicas os casos atingiram 29,5% dos estudantes.

Em 2010, o IBGE apontou que 5.168 alunos entrevistados das 25 escolas públicas e particulares que participaram da pesquisa, revelaram que as humilhações típicas

do bullying são mais comuns em alunos da 5ª e 6ª séries. Entre todos os entrevistados, pelo menos 17% estão envolvidos com o problema, seja praticando a agressão ou sendo vítima dela. A forma mais comum é a cibernética, a partir do envio de e-mails ofensivos e difamação em sites de relacionamento.

O assédio escolar geralmente ocorre em áreas onde a supervisão adulta é falha, mínima ou inexistente e pode acontecer em praticamente qualquer parte, dentro ou fora das dependências.

Em pesquisa realizada ao site <http://www.cfpa.pt> em 07/10/11 às 22h30, “[...] nem todo comportamento inconveniente pode ser caracterizado como assédio escolar: a falta de sensibilidade pode ser uma explicação”

Bullying é uma agressão que pode possuir diversas faces. Uma delas é a política (entre países), que pode ocorrer através do uso de forças militares ou de auxílios ou questões políticas do tipo impostos de importação e exportação, conforme divulgou o site <http://www.acmedia.pt/documentacao/bullying2>, acessado em 07/10/11, às 22h53.

De acordo com o site, é comum o bullying acontecer também nas forças militares do país quando são corriqueiros os abusos por parte de autoridades com o intuito de intimidar ou vitimizar subordinados. Por se tratar de órgão público com vigilâncias internas, é afirmado que o assédio militar ainda esteja protegido contra investigações abertas, porém aparecem em noticiários de jornais televisivos ou sites da internet os maus tratos frequentes a recrutas.

Tal comportamento não deveria ser permitido, porém por causa de um consenso acadêmico generalizado onde os soldados são vistos como diferentes dos outros postos e deles se espera que estejam preparados para arriscarem suas vidas, e que o seu treinamento deveria desenvolver o espírito e o corpo para aceitar isto, esse conceito foge dos padrões esperados para construção de uma sociedade de bem, uma vez que independente da justificativa toda forma de humilhação e opressão não deve ser desprezada, mas encarada com seriedade e caracterizada como bullying, devendo ser tomadas as providências para a extinção desses comportamentos inaceitáveis.

Um fato que o Brasil ainda não discutiu de forma séria é a prática institucionalizada de bullying em instituições militares. O problema não é privativo de nossas forças militares, mas uma prática mundial. Lá fora já começam a surgir condenações judiciais pesadas (indenizações) por conta de práticas de bullying contra ex-militares durante o período de

trabalho militar. Infelizmente, a tendência é tentar se esconder a gravidade dos fatos em todos os países.

O Ministério Público Militar enviou em 28 de janeiro de 2010 um ofício ao 1º Distrito Naval pedindo informações sobre o caso de um estudante de 15 anos que teria sido vítima de humilhações e maus tratos no Colégio Naval de Angra, no Sul Fluminense. O rapaz está internado na Unidade de Saúde Mental da Marinha, em Jacarepaguá, na Zona Oeste do Rio de Janeiro, por suspeita de ter sofrido bullying. De acordo com a mãe da vítima, a ação teria partido de colegas e oficiais durante os treinamentos.

2 – FORMA DE MANIFESTAÇÃO

Notamos que o bullying pode acontecer em qualquer local onde há convívio entre seres humanos, como escolas, universidades, famílias.

De acordo com NETO (2011, p 38), são dois os fatores que predispõe o bullying, sendo eles:

Fatores predisponentes individuais:

Gênero: Diferenças na prática da violência entre grupos exclusivos do sexo masculino, feminino ou mistos;

Idade: Entre as diversas faixas etárias avaliadas, observam-se algumas diferenças nas atitudes relacionadas ao bullying, incluindo os tipos de agressões, a prevalência de autores e alvos, a frequência dos atos etc.;

Comportamento exteriorizado – definido como ações que fogem do controle, por serem caracterizadas por atitudes desafiadoras, agressivas e discordantes;

Sintomas Internalizados – alterações menos explícitas, que refletem sentimentos mais íntimos, incluindo introversão, depressão, ansiedade e fobia;

Competência social – avaliação global das habilidades sociais do indivíduo, que o tornam capaz para interagir efetivamente com os outros, e saber evitar ou inibir comportamentos socialmente inaceitáveis.

Autopercepção – são pensamentos, conceitos e atitudes sobre si mesmo, como autoestima, respeito próprio, autoimagem, etc.

Percepção sobre os outros – são pensamentos, conceitos e atitudes relacionados a terceiros, com base em padrões normativos, empatia e atrativos.

Desempenho acadêmico – avaliado pelos processos tradicionais de avaliação do aprendizado.

Fatores predisponentes contextuais:

Ambiente doméstico/familiar – fatores identificados como derivados do ambiente familiar, incluindo conflitos com os pais, pouca coesão familiar, relação pais e filhos (participação), condições socioeconômicas, estilos de cuidados dos responsáveis;

Ambiente escolar – envolve o grau de respeito, o tratamento equitativo dos estudantes por parte dos professores e funcionários, bem como o sentimento de pertencimento dos escolares em relação à escola;

Fatores Comunitários – Baseados nas características da população e das regiões de moradia em que vivem as crianças e adolescentes, incluindo indicadores socioeconômicos, índices de violência e indicadores de desenvolvimento humano (IDH);

Status Social – reflete a qualidade das relações entre as crianças e adolescentes com seus pares, observando-se o grau de rejeição, isolamento, popularidade, simpatia, empatia etc.;

Influência dos pares – refere-se ao impacto positivo ou negativo de seus colegas em relação à adaptação na escola, por exemplo, a aceitação dos identificados como fora dos padrões, as atividades pro sociais dos grupos e a valorização dos comportamentos adequados e inadequados.”

Segundo a revista FACEVV, p. 119 edição 4, em seu artigo “O Fenômeno *Bullying no ambiente escolar*”, a autora LEÃO(2010) parte a sua análise da ideia da escola como:

“[...] instituição de ensino responsável por zelar pelo ensino, tem a obrigação de afastar todos os tipos de agressões, sejam físicas ou verbais, que ocorram dentro de seu espaço físico[...]problema mundial encontrado em todas as escolas, sejam privadas ou públicas, o que vem se expandindo nos últimos anos”.

Notamos que nas palavras da autora, a escola é o palco principal do bullying, por isso cabe a própria instituição buscar formas de afastar e eliminar essas ocorrências.

Nas escolas o bullying pode ser visto pelas ações agressivas de alunos mais velhos que oprimem os alunos mais jovens e humilham com brincadeiras ofensivas e usando cruelmente as deficiências ou diferenças para atacar o colega, por exemplo, um aluno que usa óculos, um menor outro mais alto ou ainda um aluno fora do peso.

Quando chegam às universidades, apesar da maioria dos alunos estarem em outra fase da vida e mais amadurecidos, os problemas com os famosos trotes são outra forma de violência sendo uma forma de mascarar o bullying, uma vez que os “bichos”, como são chamados os novatos, sofrem agressões e humilhações que muitas vezes marcam com tragédias. Como a morte há doze anos do estudante de medicina da USP Edson Tsung-Chi Hsueh notificado na época pela mídia.

Na família os casos acontecem de forma mais violentos que os demais, pois nesse caso o agressor é um membro da família e muitas vezes os próprios pais. Segundo a Dr.^a Ana Beatriz, médica graduada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o agressor, na maioria dos casos, sofre algum distúrbio dentro da própria casa, seja por uma doença na família, separação dos pais ou mesmo por alguma agressão sofrida por parte dos seus irmãos mais velhos ou cuidadores.

A violência entre jovens é grande causadora de mortalidade, e de acordo com pesquisa no site <http://pt.scribd.com/doc/55626603/Bullying-Nas-Escolas-Brasileiras-Dados> acessado em 07/10/2011 às 13h e os locais mais frequentes de ocorrência apontados no ano de 2007 são a via pública, a residência e a escola.

Para GONÇALVES E SPOSITO (2002), em artigo publicado no site de pesquisas científicas <http://www.scielo.br/scielo.php>, acessado em 07/10/11 às 10h15, no Caderno de Pesquisas e intitulado “Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil” a violência ocorre nas “interações dos grupos de alunos, caracterizando um tipo de sociabilidade entre os pares ou de jovens com o mundo adulto, ampliando e tornando mais complexa a própria análise do fenômeno”, identificando dessa forma que o bullying vem assumindo um espaço muito grande dentro da sociedade.

Conforme os mesmos autores na pesquisa descrita acima, a partir da década de 1990, tem sido descrito o aumento da violência interpessoal entre estudantes, expressa, principalmente, em agressões verbais e ameaças, persistindo a depredação da escola como uma transgressão frequente.

Dessa maneira, percebemos que a violência nas escolas é um fenômeno complexo e múltiplo que necessita melhor compreensão de suas origens. O tratamento agressivo, presente na sociedade, favorece sua repetição no âmbito escolar, demonstrando a falta de civilidade, o excesso de humilhações e o desrespeito, trazidos da comunidade onde a escola está inserida. Estes fenômenos combinam-se e se reforçam mutuamente.

3 – CYBERBULLYING

Nos dias atuais não há quem não tenha tido acesso a nova era tecnológica onde está presente a facilidade à comunicação e à informação globalizada. São recursos que já se tornaram indispensáveis no mundo atual.

Embora promova a liberdade de expressão, a era digital passou a transmitir todo o tipo de opinião, pois a máquina não mede o peso da informação que transmite e é manipulada por diferentes tipos de sentimentos.

No mundo virtual, não há restrição do bem e do mal, não havendo mecanismos totalmente seguros e capazes de controlar as informações ali presentes, deixando de haver critérios éticos e morais que normatizem as comunidades virtuais.

Não existem limites para o trânsito de informações e nem para o tipo de qualidade que elas, as redes virtuais, carregam.

Com o crescimento das salas de informática dentro das escolas, o acesso ao computador chegou às classes menos favorecidas que passaram a conhecer e utilizar mais esse mecanismo de comunicação. O fator não está diretamente relacionado à classe desfavorecida, porém com o aumento de pessoas acessando as redes sociais também cresceu o aumento de violência digital. Nas palavras de NETO (2011,p. 30):

“A introdução da informatização nas escolas possibilitou maior acesso a esses novos recursos e permitiu a melhoria da interação social entre os estudantes e o aperfeiçoamento de técnicas de aprendizado cooperativo. Pesquisas importantes (desenvolvidas pela ABRAPIA) têm demonstrado que a existência de computadores em sala de aula tem efeitos positivos no aprendizado, em todas as matérias. No entanto, esse processo de modernização também trouxe problemas que merecem a nossa atenção [...] Não raro podem ser encontradas manifestações violentas, ameaças, assédios e condutas que incitam a adoção de comportamentos antissociais”.

Percebe-se na indicação deste autor, o surgimento de uma nova forma de bullying, de forma indireta, que está presente nos diversos recursos tecnológicos existentes: celulares, ipods, ipads, computadores.

De acordo com o escritor canadense Bill Belsey, citado por NETO (2011, P.30)

“[...]cyberbullying envolve o uso de tecnologias da informação e da comunicação como e-mails, telefones celulares, pagers, mensagens instantâneas, salas de conversação, sites difamatórios, enquetes pessoais com fins pejorativos colocados on-line etc., com a finalidade de legitimar comportamentos hostis, deliberados e repetitivos, produzidos individualmente ou em grupos, para causar danos a outros”.

Notamos então que essa é uma questão mais ampla haja vista que a partir do momento que a mensagem está lançada em rede ela é de domínio mundial.

Em dados emitidos pela pesquisa da Symantec (empresa de segurança digital), com divulgação em julho de 2010, 80% dos brasileiros já possuem alguma atividade negativa durante a navegação na web. O número é superior à média global, que chega a 62%. Conforme cita NETO (2011), entre os entrevistados, 58% disseram que já receberam convites de desconhecidos em redes sociais e 34% já assistiram conteúdos de violência e nudez na internet, além de relatos de assédios, ataques de vírus e, principalmente, de cyberbullying.

As novas tecnologias são sedutoras às crianças e desenvolvem a aquisição de novos conhecimentos. É cada dia mais comum ver uma criança pequena conseguindo dominar o computador, enquanto seus pais parecem atônitos diante de uma tela.

As mesmas crianças das salas de aula, os autores, as vítimas e os observadores, estão por trás das telas de computadores e embora a agressão seja a mesma, cheia de violência e capaz de causar inúmeros traumas, o número de observadores passa a ser maior.

Nesse caso o agressor tem um tempo de premeditação maior o que pode sugerir danos à moral de forma mais severa. Outro fator determinante deste tipo de bullying é a capacidade de disseminação de informações e de acesso por um longo período após a reprodução e transmissão da mensagem ou do arquivo a ser divulgado.

“Outros destaques são a grande variedade de recursos tecnológicos, a facilidade em utilizá-los simultaneamente ou a possibilidade de mudança de um para o outro, quando houver algum impedimento. Essa versatilidade favorece a execução de violências camufladas, sem autoria revelada ou identificadas com nomes falsos ou pseudônimos. [...]a garantia do anonimato converte o agressor em um fantasma.”(NETO 2011,p.32)

No caso do cyberbullying, as portas estão constantemente abertas, ou seja, a informação pode chegar a qualquer tempo e de qualquer forma, mesmo que não se provoque o recebimento. O indivíduo pode estar em casa, estudando, e de repente se depara com uma informação pessoal ou de um conhecido.

Percebe-se que se trata de um tipo de agressão um pouco mais sofisticada e são mais frequentes fora do ambiente escolar, embora envolva autores e vítimas próximos.

Pode-se entender que o bullying pode dar início na escola e prosseguir na rede, ou vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que o termo bullying não tenha uma tradução definida, trata-se de um fenômeno percebido mundialmente dentro de escolas, na Internet, e em todos os demais grupos sociais onde haja algum tipo de relacionamento entre pessoas.

Embora tenha aparecido e seja reconhecido a partir da década de 70, é impossível não acreditar que ele seja ainda mais antigo, pois é comum ouvir histórias sobre agressão e violência nas civilizações mais antigas.

Mesmo estando tão presente na mídia, o fenômeno bullying passou a receber mais atenção nos últimos anos, haja vista a agressão que se multiplicou dentro das escolas gerando páginas policiais aonde o número de estudantes mortos, principalmente a tiros, vem se multiplicando com o passar dos anos.

Nesse sentido, muitas pesquisas mundiais se desenvolveram, porém no Brasil esse estudo é mais recente.

A partir deste estudo foi possível entender que o fenômeno bullying é caracterizado principalmente entre pessoas de relação desigual de poder, onde um indivíduo se julga mais capacitado que o outro, seja fisicamente, intelectualmente, financeiramente, etnicamente, se impondo sobre o outro através de situações psicológicas e/ou físicas, criando situações de embaraço e exposição para a sua vítima, principalmente perante o grupo.

Nesse sentido, identificamos os atores desse palco, sendo:

A vítima da agressão – quem sofre com os maus tratos;

O agressor – quem provoca os maus tratos;

Os observadores – pessoas que participam e observam o agressor na prática contra a vítima;

Os agressores/vítimas – pessoas que recebem a agressão e a repetem com outras vítimas mais frágeis.

Durante toda a pesquisa percebeu-se que a escola é o principal palco dessa violência, no que tange a agressão física e psicossocial, porém a Internet ganha quando o assunto é a difamação e a exposição moral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Mirian – Escola e Violência – Unesco – Brasília, 2002.

CHALITA, Gabriel. Pedagogia da Amizade. O sofrimento das vítimas e dos agressores. 1ª. Edição. São Paulo, 2008.

FANTE, Cleo . Fenômeno Bullying – Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo, 2005.

GONLVES, Luiz Alberto Oliveira e SPOSITO. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002 – Iniciativas Públicas de redução de violência escolar no Brasil., Marília Pontes, site <http://www.scielo.br/pdf//cp/n115/a04n115.pdf> acessado em 07/10/2011 às 10h15.

NETO, Aramis Antonio Lopes. Artigo- Bullying , comportamento agressivo entre estudantes. Jornal de Pediatria de São Paulo, 2005.

_____, Aramis Antonio Lopes. Bullying- Saiba identificar e como prevenir. São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Anita Faccioni Jaquetto. O professor diante do bullying: como prevenir e educar para a paz?. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Faculdade Anhanguera de Sumaré, Anhanguera Educacional S.A., Sumaré, 2010.

SANTOS, Miguel Angelo Nascimento. O impacto do bullying na escola. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2010.

Revista FACEVV | Vila Velha | Número 4 | Jan./Jun. 2010 | p. 119-135 – Artigo O fenômeno bullying no ambiente escola, escrito por Letícia Gabriela Ramos Leão Faculdade Cenecista de Vila Velha.

<http://WWW.educando-para-paz.blogspot.com> – acessado em 23/11/2011 às 13h.

http://www.cfpa.pt/phpwebquest/webquest/soporte_tabbed_w.php?id_actividad=3242&id_pagina=1 acessado em 07/10/11 às 20h30.

<http://www.acmedia.pt/documentacao/bullying2.pdf> acessado em 07/10/11 às 22h53.

<http://www.facev.edu.br/Revista/04/O%20FEN%C3%94MENO%20BULLYING%20NO%20AMBIENTE%20ESCOLAR%20-%20leticia%20gabriela.pdf> acessado em 08/10/2011 às 11h20.

<http://www.whbrz@unesco.org.br> acessado em 07/10/11 às 23h.

<http://www.bullying.pro.br> acessado em 23/10/11 às 9h20.

<http://www.youtube.com/watch> em 23/11/11 às 13h20.

<http://WWW.educando-para-paz.blogspot.com> em 23/11/11 às 13h.

<http://www.psiqweb.med.br> acessado e 18/10/11 às 9h20.

<http://www.pt.scribd.com/doc/55626603/bullying-nas-escolas-brasileiras-dados> acessado em 07/10/11 às 13h.

<http://www.rieoli.org> acessado em 04/11/11 às 23h55.

<http://www.bullying-ciaatoresdemar.blogspot.com> acessado em 12/11/11 às 19h20.

LIBRAS NA ESCOLA: CONHECER PARA INCLUIR

Jardiane Mendes Nogueira Santos

Resumo

Este trabalho, que tem como tema a surdez e suas peculiaridades, visa esclarecer e apresentar outras abordagens que possa tanger melhorias tendo comobase o bilinguismo ensino das duas línguas português e libras na questão da inclusão escolar de pessoas com surdez e/ou deficiência auditiva. Vale ressaltar a importância da família neste processo e também das escolas e suas dificuldades perante a qualidade de ensino.

Palavras-chave: bilinguismo, educação, libras.

Capítulo I: Breve história da língua de sinais

Antigamente não existia a libras e os surdos eram considerados seres anormais que não poderia ter direito nem herança existindo também diferentes concepções de surdez.

Na Grécia antiga os surdos eram desprezados e segundo os filósofos gregos, o pensamento só poderia ser concebido por meio das palavras articuladas e, qualquer pessoa que não tivesse audição não era visto como um ser pensante, pois o ouvido era o canal da inteligência, os surdos eram considerados desprovidos de razão e isso fazia de sua educação uma tarefa impossível.

Os romanos eram mais cruéis, pois era dado o direito maior ao chefe da família dando poder irrestrito sobre a vida da criança, se ao nascer viesse com algum defeito estas eram afogadas no rio Tibre, já o código Justiniano formulado no século VI determinava que o surdo que não falasse não poderia herdar fortunas, ter propriedades e tão pouco escrever testamentos, no entanto, os que eram surdos e não mudos estes sim tinham direitos legais.

Segundo (Barbosa, 2011, p. 11):

Ressalta-se que a rejeição da sociedade contra as pessoas com deficiências, segundo Marcos José Silveira Mazotta (2005 apud Barbosa), se arrasta desde a antiguidade em algumas civilizações. Na Grécia Antiga, em que havia duas classes sociais a nobreza, que zelava pelo padrão estético de beleza e o povo que produzia as riquezas consumidas pelos nobres, quem não fizesse parte desse padrão estético ou não produzisse riquezas estava destinado a serem excluídos dos meios sociais. Apesar disso, as pessoas surdas até que eram perdoadas pelos seus defeitos e posteriormente consideradas como loucas, não

convivendo com as pessoas comuns, sendo privadas de seus direitos vivendo à mercê de sua própria sorte. Os romanos por influência dos gregos, também os viam como seres imperfeitos por essa razão, os excluía da sociedade e os atiravam no Rio Tigre, acreditando que já seriam purificados, o que de certa forma, caracterizava-se como um ato de extermínio a esses indivíduos da sociedade. (BARBOSA, 2011, p. 11)

Diferentemente da Grécia, o Egito tinha outro tratamento referente as pessoas surdas tinham respeito, mas os chineses eram bem mais rigorosos em relação à essas pessoas. Sobre isso (Barbosa, 2011, p. 11):

No Egito, as pessoas surdas eram endeusadas pela cultura local e prestavam serviços de mediadoras entre os faraós e os deuses, a população da época tinha respeito e certo temor por estas pessoas. Os chineses por sua vez, os sacrificavam aos deuses lançando-os ao mar do alto dos rochedos. Para eles, os surdos não tinham competência nem raciocinavam, razão pela qual eram tratados sem direito algum, marginalizados e condenados à morte. Praticamente em toda antiguidade as pessoas surdas foram tratadas como seres imperfeitos e como bobos da corte e até mesmo pela igreja católica, pois os cristãos diziam que eles não possuíam uma alma imortal. (BARBOSA, 2011, p. 11)

As pessoas evangélicas nesse período também tinham os surdos como loucos e os deixavam segundo a sua própria sorte, ou seja, excluía essas pessoas da sociedade e em algumas regiões os surdos foram amaldiçoados e tendo como castigo seus corpos queimados em praça pública segundo eles, os surdos carregavam como um pecado sua surdez, como se tivessem alguma escolha, quer dizer, era mais fácil exterminá-los da face da terra a ter que aceitá-los como pessoas diferentes, mas pessoas.

Esses acontecimentos duraram por muito tempo e só foi mudar na idade média quando, por fim, a igreja católica abriu-se a uma nova visão e percebeu que estava cometendo um atroz engano ao exterminar os surdos da sociedade e decidiram, então, condenar tais crimes. (Barbosa, 2011, p. 12) diz que:

Tal fato começou a mudar na idade média quando a igreja passou a condenar tais atrocidades, sendo tratadas como pessoas sobrenaturais. A sociedade passou a ter locais específicos para o acolhimento, alimentação e cuidados médicos deles. Daí então procedeu a distinção do que seriam a surdez e a mudez, os que pertenciam a famílias ricas tinham atendimentos mais adequados e humanos até se ensinavam algumas coisas, porém os pobres eram vistos como um ser não educável, irracional, condenados a castigos, misérias e sacrifícios. Esses eram abandonados a própria sorte nos chamados abrigos, excluindo-os da sociedade. (BARBOSA, 2011 p. 12).

A história da educação dos surdos começa a partir do século XVI e refere-se a três fases, sendo a primeira até 1760 onde as crianças surdas das famílias abastardas eram ensinadas individualmente por tutores e o monge Pedro Ponce de Leon foi um dos tutores de surdos da nobreza espanhola, tinha como objetivo ensinar seus alunos a falar para que tivessem direitos e seu objeto de educação era o alfabeto manual.

Entre os séculos XVI e XVIII a educação das crianças surdas era planejada pela família, mas o método era parecido queriam oralizar à criança de qualquer jeito e acabaram adotando o bimodalismo, ou seja, usavam todos os métodos para que atingissem a fala usando a própria, a escrita, o alfabeto manual e os sinais.

Na segunda fase entre 1760 a 1880 surgimentos de escola para surdos que começa no final do século XVIII quando Charle Michel de L'Épée, Thomas Braidnood e Samuel Heinicke decidiram fundar escolas para surdos em diferentes países da Europa, agora a criança seria escolarizada junto a outros diferente de antes quando eram ensinadas individualmente.

Na metade do século XVIII, L'Épée (1712- 1789). Em 1755 ele fundou a primeira escola para surdos em Paris com o objetivo de fazer com que as pessoas com deficiência auditiva aprendessem a se comunicar e compreender as coisas por meio da linguagem de sinais, mas esse desejo surgiu mesmo quando ele obteve contato com duas meninas surdas gêmea. Segundo Carvalho (2012), L'Épée observou duas meninas surdas e viu que ele poderia ensinar os surdos através dos gestos, então fundou um escola financiado com seus próprios meios, essa foi feita nas salas de sua casa localizada em Paris. Ele mesmo buscou as crianças surdas em toda a cidade e as salas encheram. Com o passar do tempo e depois de muito trabalho, o Abade convenceu-se de que poderia ensinar essas crianças em outras matérias do conhecimento, para isso, precisou aprender a língua gestual que os surdos parisienses utilizavam.

L'Épée fundou a primeira escola de surdos no mundo e privilegiava a Língua de Sinais Francesa (LSF) e tinha como objetivo divulgá-la e valorizá-la a reconhecendo como língua e mostrando que, mesmo sem falar os surdos era humano ele fez com que a educação dos surdos passasse de individual para coletiva.

Já as escolas de Braidwood fundada na Inglaterra e de Heinicke na Alemanha tinham como língua majoritária a modalidade oral. O oralismo de Heinicke proibia a gesticulação, a língua de sinais e o alfabeto manual, para ele os surdos teriam que falar e L'Épée defendia o visual sendo livre o uso dos gestos, dos sinais e do alfabeto manual, foi a melhor coisa, afinal, o surdo enxerga por imagem e isso foi e continua sendo uma forte influência para os surdos brasileiros.

Criou-se uma polêmica em relação à melhor língua e quem saiu ganhando foi o oralismo de Henicke, inclusive na França mesmo sabendo que com o método oral os alunos surdos recebiam uma educação inferior o II Congresso Internacional de Educação de Surdos em 1880 dados em Milão na Itália ficou decidido que a educação do surdo deveria se der única e exclusivamente pelo método oral.

Por fim, a terceira fase que ocorreu depois de 1880 mesmo com a língua de sinais sendo proibida, os surdos adultos e estudantes das escolas residenciais especiais continuavam usando-a e foram criadas, também, associações onde realizavam atividades diversas,

talvez seja por isso que até hoje eles se reúnem em pontos espalhados. A proibição da língua de sinais na educação de surdos trouxe baixo rendimento escolar e a impossibilidade do surdo prosseguir seus estudos em nível médio e superior, somente na década de 1960 que finalmente enxergaram os resultados insatisfatórios obtidos pelo oralismo e então foi criada a Língua de Sinais Americana (ASL), desenvolvida por Stokoe que objetivava atribuir o estatuto linguístico levando a abordagem para contemplar os sinais na educação dos surdos visando à comunicação total que é o acesso a linguagem oral, por meio da leitura orofacial e da amplificação dos sinais e do alfabeto manual. (Rosa, 2005, p. 20; 21) diz que: *Segundo Souza (1998) apud Rosa (2005) americano Stokoe se empenhou em mostrar a isomorfia entre sinal e fala, valendo de parâmetros similares ao do distribucionalismo. O linguista americano nomeou "quirema" o segmento mínimo sinalizado, correspondente ao fonema da fala. Segundo ele, cada morfema, unidade mínima de significação seria composto por três quiremas: ponto de articulação, configuração das mãos e movimento, possuindo cada um deles um número limitado de combinações. Dessa forma as palavras sinalizadas poderiam, pois, ser decompostas e descritas conforme a combinação entre esses três traços. Stokoe propôs ainda um sistema notacional para a representação das possibilidades de cada um dos parâmetros descritos. Em suas análises, demonstrou a dupla articulação como aspecto linguístico presente na formação dos sinais. Na parte final de seu texto, discute algumas propriedades morfológicas e sintáticas da ASL. (ROSA, 2005, p. 20; 21).*

Logo depois foi criado um dicionário que facilitaria a vida dos surdos ajudando na comunicação entre surdos e ouvintes. (Diniz, 2010, p. 21) relata que:

Em 1875, surgiu a Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos, a reprodução do dicionário da LSF- um dicionário de sinais para facilitar a comunicação entre alunos surdos e professores ouvintes do INES. Possivelmente alguns sinais desta Iconographia foram encaixados na língua de sinais presentes nesta comunidade escolar. Porém, esta liberdade de expressar a língua de sinais que durou muito. Foi divulgada a decisão final sobre a língua de sinais na educação escolar que chocou todas as comunidades surdas dos países do mundo. Esta decisão refere-se à rejeição das línguas de sinais nas escolas de surdos, focalizando apenas a língua oral, e foi tomada durante o Congresso Internacional de Educação de Surdo, em Milão em 1880, cujo objetivo era discutir a qualidade da Educação de Surdos e a escolha do método mais adequado no ensino. (Diniz, 2010, p.21).

E finalmente em 1857 foi fundada a primeira escola para surdos que foi inicialmente denominado Imperial Instituto de Surdos-Mudos e logo depois passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro. O professor Hernest Huet que havia sido aluno do Instituto nacional de Paris trouxe para o Brasil a língua de sinais francesa a pedido de D. Pedro II.

O Instituto recebia surdos de várias regiões do país que buscavam o ensino e todos foram educados por meio da linguagem escrita, do alfabeto digital e dos sinais. Huet e

considerado o introdutor da língua de sinais no Brasil.

Capítulo II: Definição de deficiência auditiva e surdez

A deficiência auditiva ou perda de audição é classificada por categorias

Leve: a pessoa escuta ainda que não o suficiente, mas escuta moderada:

a pessoa necessita estar com o aparelho auditivo, severa: a pessoa mesmo que esteja com o aparelho auditivo, necessitará da ajuda da leitura labial e/ou da língua de sinais, profunda: a pessoa não escuta e necessita da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Para que se descubra esse nível de perda auditiva, utiliza-se um recurso da audiometria que mede os decibéis que, nada mais é a frequência do som e número de ciclos de uma onda sonora que serve para medir o nível de som.

Existem muitas terminologias que são usadas a fim de distinguir a surdez de doenças ou, como sendo, doença intelectual. A deficiência auditiva infere-se num termo clínico, já a surdez se trata da total falta de audição. Sobre isso, (Barbosa, 2011, p. 29; 30) relata:

A definição da surdez é a falta de audição (caracterizada pela perda absoluta ou quase completa do sentido da audição). Na visão de Giuseppe Rinaldi (1997, p.31, apud Barbosa, 2011) denomina-se como deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva. Ela também é caracterizada por dois grupos: o congênito que o indivíduo já nasce surdo, denominado como surdez. Segundo Piaget (apud Barbosa, 2011, p. 30; 31) pré-lingual, a qual ocorre antes da aquisição da linguagem; e as adquiridas, em que a perda da audição acontece no decorrer da vida e tanto pode ser pré ou pós-lingual, ou seja, acontece antes ou após a aquisição da linguagem. Tanto uma quanto outra traz transtornos irreversíveis para o indivíduo, uma vez que a deficiência auditiva leva o ser humano a uma condição de dependência pela falta do que é mais essencial o "ouvir o outro" a comunicar-se de maneira normal.

Quando se fala da surdez no ponto de vista da saúde, mostra-se um problema que requer tratamento, ou seja, é uma doença onde se busca a cura, já na educação, refere-se não a uma doença e sim a falta da comunicação que pode simplesmente ser solucionada com a inclusão como, por exemplo, a língua desinais. Segundo Piaget (apud Barbosa, 2011, p. 30; 31) entende que a cognição do surdo é igual a do ouvinte, o que difere é as experiências vividas e, também, as experiências comunicativas sendo estas, a principal causa dessa diferença.

Para os ouvintes a fala soa com naturalidade, para os ouvintes soadiferente, pois é algo abstrato já para os surdos oralizados a comunicação é mais fácil, pois conseguem fazer a leitura labial.

A diferença entre surdo e deficiente auditivo, na verdade, está na aceitação intelectual do

indivíduo. A pessoa surda é aquela que se identifica com a língua de sinais e com a comunidade surda, se aceita como surdo e em hipótese alguma se aceita como deficiente auditivo, justamente, por ter orgulho de ser surdo. O deficiente auditivo é aquele que se incomoda e muito por não ouvir, usa o aparelho auditivo e não suporta quando a sua deficiência é percebida, não aceita a língua de sinais e preferem, ainda, que com muito sacrifício, oralizar.

É comum que o deficiente auditivo faça um esforço para que seu déficit não seja percebido, no entanto, ao dialogar, isso tornar-se perceptível, pois geralmente a uma pequena dificuldade na pronúncia das palavras. Já o surdo que se aceita, gosta de se mostrar surdo e não sente incomodo algum, ao contrário, gosta de gesticular visualmente para se fazer entender ou auxilia-se com um intérprete da língua de sinais.

Estrutura gramatical da libras: uma língua que se vê.

Libras – Língua Brasileira de Sinais diferente da língua portuguesa e de outras que são faladas, a libras é uma língua visual/ gestual/ espacial tendo sua estrutura própria e não é universal diferencia-se regionalmente.

A libras tem uma estrutura completamente visual, é organizada no espaço de campo, ou seja, num quadrante entre a altura da testa (um palmo acima) e na altura do umbigo (um palmo abaixo), as laterais se mede com os braços abertos podendo usar todo o espaço, por exemplo, estabelece-se um ponto como referência para uma pessoa (homem) e outro para um animal (gato) daí eu faço a relação gramatical de um ponto para o outro e, então coloco esta frase na libras, mas como ela é uma língua visual não teria como colocá-la aqui, no entanto, pode-se colocá-la na libras escrita que ficaria assim: sinal de homem + sinal de gato + mais sinal pegar

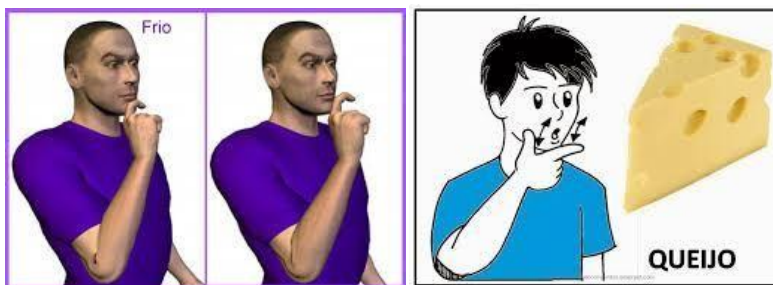
= homem gato pegar / no português seria o homem pegou o gato.

Essa é uma sentença que se organiza usando os pontos e o espaço para assim estabelecer essas relações gramaticais onde há estrutura e ordem, homem (sujeito), gato (objeto), pegar (verbo); o pegar usa-se o espaço estabelecendo direção e movimento como referente à frase.

Em aspecto geral, na língua portuguesa quando a pessoa ouvinte quer formar uma palavra ela usa uma unidade mínima que é o som já a pessoa surda usa a configuração de mão, o movimento, os pontos de articulação que é onde o sinal será feito, as expressões corporais e faciais, pois é esta que dá o sentido da tonalidade do que o surdo está tentando dizer;

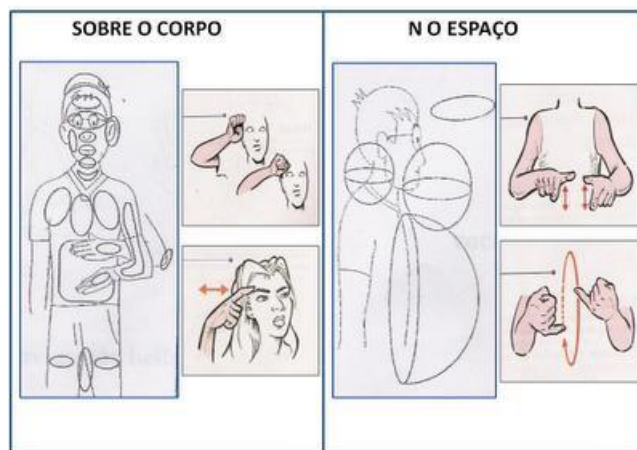
seja pergunta indagação, desprezo, indignação, admiração etc. A configuração de mão quer dizer, basicamente, aquela troca de p e b no português, na libras usa-se o mesmo ponto de articulação e muda a configuração da mão, ou em outras palavras, a configuração da mão se define nas diversas formas da mão apresentada na execução de cada sinal.

Configuração de mão: pode ser usado o mesmo ponto de articulação e usar diferentes configurações, por exemplo, o sinal de frio usa-se a configuração 7 e encosta no queixo, já o sinal de queijo fica no mesmo ponto de articulação, mas muda a configuração que será a configuração 18.



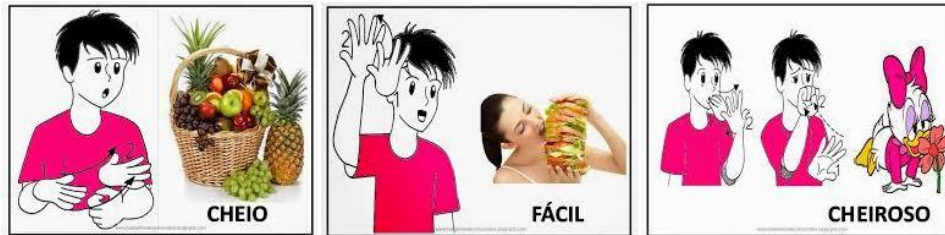
Disponível em: <http://dicionriolibras.com.br>

Ponto de articulação: pode este estar num espaço neutro, à frente, ou tocar em alguma parte do corpo que define o sentido do que se quer mostrar.



Disponível em <http://librasitz.blogspot.com.br>

Movimento: são sinais que exigem o movimento das mãos localizando de onde sai e para onde vai que direção o sinal estará, podendo usar uma ou duas configurações de mão dependendo do sinal a qual realizará.



Disponível em <http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com.br>

O sinal de cheio usa duas configurações estando a mão esquerda em o e a mão direita na configuração 56, mão aberta com a palma para baixo e o movimento é para a lateral; o sinal de fácil usa-se somente uma configuração que é a 33, esta a palma é para baixo o dedo médio encosta na têmpora e o movimento é para frente e o sinal de cheiroso é feito pela configuração 56 e 3 a frente do corpo com a configuração 56 com o movimento para cima parando a frente do nariz finalizando com a configuração 3.

O sinal não, necessariamente, precisa ter movimento eles independem podendo ter ou não movimento, por exemplo, o sinal de eu te amo configura 35 a frente do corpo sem movimento.



Disponível em: <http://mundodosilencio.blogspot.com.br>

Expressões faciais e/ou corporal: definem a prerrogativa, ou seja, a entonação sendo interrogativa, exclamativa, afirmativa, de sentimento triste, feliz, alegre, nervoso, ansioso etc.



www.shutterstock.com · 182625506

Disponível em: <http://www.shutterstock.com>

Tabela da configuração de mão:



Disponível em: <http://librasitz.blogspot.com.br>

Em relação aos aspectos anteriores aqui apresentados não se pode executar tais sem a ajuda de um professor, principalmente na fase da aquisição da língua; para que uma criança surda acompanhe o andamento do aprendizado a poder praticar todas as Configurações de mãos (CM), Ponto de articulação (PA), Movimento (MV), Direção (D), orientação da palma (OP) e Expressões não manuais (ENM) (facial/ corporal), é necessário que um professor experiente e entendido da língua de sinais possa orientá-la e ajudá-la de modo a favorecer seu aprendizado, empenhar-se e a cada progresso se fazer ainda mais presente na vida deste, será ainda melhor se este professor for surdo, pois quanto mais o contato com pessoas iguais, quer dizer, que usam da mesma linguagem mais fácil será o

aprendizado.

Lima (2006) acredita que a compreensão, a identidade e a linguagem de uma criança surda são construídas a partir do momento em que a mesma tem o contato direto com outro surdo, acarretando assim positividade e autoestima.

No tocante do conjunto libras destaca-se a motivação e a característico professor em repassar seus conhecimentos e possibilitar melhor condição à atenção a cada detalhe, trabalhar com calma e delicadeza principalmente nas expressões e também nos classificadores que oportunizam a substituição de um sinal concreto em determinadas ocasiões, não quer dizer que não se usa o sinal específico e sim que caracteriza aquele sinal no momento da ação para não ter que ficar uma libras suja. Quanto mais o uso de classificadores melhor é para a comunicação. Segundo (Lima 2006, p. 55):

Em termos de comunicação, o professor deve utilizar a língua de sinais, assumindo o compromisso de repassar tal conhecimento aos outros membros da escola, cobrando deles o estímulo contínuo à criança. É fácil reconhecer as potencialidades de uma criança com surdez. Quando ela começa a se expressar em língua de sinais e depois oralmente, é importante vivenciar todos os dias, com vivacidade, os rituais da chegada e da saída – Oi! Tchau!!; - as expressões emotivas de dor, surpresa, alegria – Ooh! – Ai! Ai! – Caiu! – Uuh!; a escolha – Sim – Não; - cobrar com o sorriso, mas com insistência, as tentativas de emissão dos pedidos (O que você quer? Não estou ouvindo nada! Aaa (você está pedindo água); – uo (está pedindo suco); –poa (está pedindo a bola, ou coisas parecidas); o nomear coisas quando aponta (é o au au! - é o carro! E quando ela fala Ao... Sim, é o carro!). Até que um dia a criança chegará perto de alguém e dirá au au! e apontará para o cachorro.

Em relação aos outros comandos sendo movimento, expressões o professor deve se expressar com clareza sendo visivelmente e também usar da dramaturgia para que melhor se faça entender. Sobre isso (Lima 2006, p. 56) diz que:

Movimento: O professor deve verificar se suas ordens são dadas de maneira clara e visível e, sempre que possível, deve dramatizá-las. Deve deixar que a criança com surdez veja o próprio professor e alguns colegas executarem a tarefa antes dela. Quando o movimento depender de acompanhar ritmos, é interessante visualizá-lo com o movimento da mão para que ela possa acompanhar os colegas. A emissão das vogais e dos primeiros fonemas pode ser explorada para expressar a sensação do movimento e do ritmo. No reconhecimento do esquema corporal, juntamente com a linguagem expressiva (língua de sinais ou fala), o professor deve aproveitar gravuras ou fichas: Cadê o olho de José? Nas brincadeiras de roda, a criança participa por imitação. É ótimo dar ênfase ao ritmo, visualizando-o com a mão, batendo palmas, movimentando o corpo. Quando se brinca de levantar, sentar, correr, além de falar e mostrar uma gravura pode-se ligar o movimento a uma cor, introduzindo, assim, um símbolo e desenvolvendo a memória visual, coisa que pode ser apresentada para todas as crianças. Expressão corporal e marcação rítmica: É fundamental, na fase pré-linguística, que a criança comece as atividades de expressão corporal em função de sua dimensão artística e também em função da educação para o ritmo da palavra e da frase. Esse último aspecto é muito funcional para a criança com surdez e faz parte de qualquer tipo de educação que vise à linguagem oral. Os tempos de aprendizagem e de reação naturalmente serão bem diferentes entre uma criança ouvinte e a surda, mas isso não impede que possam participar juntas de muitas atividades. Uma das primeiras descobertas é a conjugada experiência tátil e visual, enriquecedora para todas as crianças. A possibilidade de ter um tablado onde as crianças possam deitar de bruços para ouvir música com o corpo é emocionante para todos.

Para que a libras sejam bem executada pelas pessoas surdas e também as pessoas ouvintes é necessário seguir todas essas estruturas e suas normas gramaticais para que a comunicação flua de maneira entendível aos olhos e percepção das comunidades surdas

e ouvintes.

Referências bibliográficas

ROSA, ANDRÉA DA SILVA. Entre a visibilidade da tradução de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete/ Andréa da Silva Rosa. – Campinas, SP: [206], 2005. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

SALLES, HELOÍSA MARIA MOREIRA. **Ensino da língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**- 2 v. Brasília: MEC, SEESP, 2004- (Programa Nacional de Apoio a Educação dos Surdos). 134p.

DAMÁZIO, MIRLENE FERREIRA MACEDO, **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**- Brasília: SEES/ SEED/ MEC, 2007. (Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado). 45p.

REDONDO, MARIA CRISTINA DA FONSECA & CARVALHO, JOSEFINA MARTINS. **Deficiência Auditiva**- Maria Cristina da Fonseca, Josefina Martins Carvalho. – Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. 64p. (Cadernos da TV Escola 1, ISSN 1518-4706).

BARBOSA, DIORAMA EMÍLIA DE SOUZA. Libras (Língua Brasileira de Sinais): e sua importância na formação acadêmica do professor. 2011. 63f. Trabalho de Graduação (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Pedagogia, FAN, Aparecida de Goiânia- GO, 2011.

LEITE, EMELI MARQUES COSTA, Os papéis do Intérprete de Libras na Sala de Aula Inclusiva- Emeli Marques Costa Leite- 2005. 235p. Disponível em:

<http://editora-arara-azul.com.br/pdf/livro3.pdf> >. Acesso em 12 de dez. de 2016

DINIZ, HELOISE GRIPP. A História da Língua de Sinais Brasileira (Libras): Um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais. Heloíse Gripp Diniz – Florianópolis, SC: [116], 2010. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Faculdade em Linguística.

LEI DE DIRETRIZES E BASES, Art. 58, disponível em <https://www.jusbrasil.com.br>.> Acesso em 18 de novembro de 2016.

Imagens – figuras em libras disponível em: <http://www.shutterstock.com>> *Acessodia 08 de fev. de 2017*

Imagens – figuras em libras disponível em: <http://dicionriolibras.com.br>> Acesso dia08 de

Fev. de 2017.

Imagens – figuras em libras disponível em: <<http://librasitz.blogspot.com.br>> Acesso em 08 de fev. de 2017.

Imagens – figuras em libras disponível em:
<<http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com.br>> Acesso dia 08 de fev. de 2017.

Imagens – figuras em libras disponível em:
<<http://mundodosilencio.blogspot.com.br>> Acesso em 08 de fev. de 2017.

Imagens – figuras em libras disponível em: <<http://librasitz.blogspot.com.br>> Acesso em 08 de fev. De 2017

ATIVIDADES SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Raquel Polato Ferreira Farnezi

Resumo

O processo de leitura e escrita passou por diversas modificações, transformando o processo de ensino aprendizagem das crianças no período de alfabetização.

Na perspectiva do letramento tivemos modificações no modo de “ensinar” a atividade para criança, deixando de dar o conhecimento pronto.

Sendo assim, devemos preparar atividades levando em consideração a função social que está terá para a criança em sua aprendizagem e seu dia a dia.

Palavras-chave: aprendizagem, prática pedagógica, educação.

O entendimento da escrita

A escrita pode ser entendida de duas maneiras distintas e de acordo com o modo de considerá-las podem modificar as consequências pedagógicas. A escrita representa assim a linguagem e simboliza um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. (FERREIRO, 2001).

O surgimento da escrita foi um processo histórico de elaboração de um sistema de representação e não um processo de codificação. A partir do momento de sua construção, pode-se dizer que o sistema de representação é compreendido pelos recentes usuários como um método de codificação. (FERREIRO, 2001).

Com isso durante muito tempo acreditou que a escrita era apenas um sistema de representar a história, porém hoje sabemos que é mais que isso, é um processo de construção dessa história, onde tendo o domínio dessa codificação o indivíduo pode ser compreendido através de suas palavras.

Os sistemas de representação de números e o de representação de linguagens, que são apresentados aos alunos no início da escolarização, apresentam dificuldades para as crianças no sentido conceitual, parecidas a construção do sistema, levando o aluno a reinventar esses sistemas. (FERREIRO, 2001).

Podemos observar uma concordância com os autores ao acreditar que a criança pode e deve construir seu conhecimento através de uma relação sadia com o ambiente alfabetizador.

A criança é ativa e, nessa idade, ser ativo implica uma relação com o ambiente que depende também do desenvolvimento da memória, da atenção, da percepção, da linguagem e do pensamento, da emoção. No interesse de conhecer o mundo que a cerca, a criança muitas vezes fala alto para se regular e regular o andamento da atividade que está desenvolvendo, desencadeando aspectos do lúdico em favor do aprendizado. (BARBATO, 2008).

As primeiras escritas infantis surgem do gráfico, como linhas onduladas ou partidas, contínuas ou fragmentadas. Ainda podem aparecer como uma série de bolinhas ou linhas verticais. (FERREIRO, 2001).

Não se trata de que as crianças reinventem as letras e números, mas que, para poderem servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção, o que coloca o problema epistemológico fundamental: qual é a natureza da relação entre o real e a sua representação? (FERREIRO, 2001, p. 13).

A escrita é aceita como um código de transição e sua aprendizagem como uma técnica e assim a aprendizagem se transforma na posse de um novo objeto de conhecimento, numa aprendizagem conceitual. (FERREIRO, 2001).

Tendo o domínio da escrita como um conhecimento, a criança dá o primeiro passo para conhecer o mundo letrado que nossa sociedade oferece a ela.

Desde que surgiu, a escrita vem contribuindo para o desenvolvimento da humanidade, ampliando a memória pela capacidade de guardar informações em diferentes tipos de arquivos e portadores de textos; vem possibilitando a comunicação a distância, pois é utilizada sobretudo quando os interlocutores não ocupam o mesmo espaço. Ademais, aqueles que a dominam, ainda hoje, detêm o poder. Por isso, precisamos democratizá-la, ensinar todos a ler e a escrever. (BARBATO, 2008, p. 63).

Uma das formas que a criança realiza para aprender a escrita são suas produções naturais, que não são apenas uma cópia. Quando o aluno escreve como acha que deveria ser correto escrever, está nos ofertando uma prova muito importante e que necessita ser interpretado para posteriormente ser avaliado. (FERREIRO, 2001).

Se pensarmos que a criança aprende só quando é submetida a um ensino sistemático, e que a sua ignorância está garantida até que receba tal tipo de ensino, nada poderemos enxergar. Mas se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto. (FERREIRO, 2001, p. 17).

Hoje acreditamos que a criança pode construir seu conhecimento da escrita através de hipóteses que ela cria ao tentar escrever palavras que tenham significado em sua vida diária,

tais como: seu nome, nome dos desenhos que faz, entre outras coisas.

O tipo de leitor que a escola de ensino fundamental deve formar é aquele que considera a leitura como um processo interativo de multiníveis; o texto deve ser analisado em vários níveis, que vão desde as marcas gráficas, até o texto como um todo, ao leitor cabe a utilização de seu conhecimento prévio e não apenas a identificação dos sinais gráficos. (BRITO, 2001).

Episódios de aprendizagem através do letramento

Os episódios são momentos acontecidos em sala de aula e que a partir deles possamos refletir sobre o desenvolvimento da criança.

Faz-se necessário esse entendimento para que o professor possa intervir no processo de aprendizado do aluno de forma a mediar esse momento deixando o aluno construir seu conhecimento.

A seguir apresentaremos alguns episódios de aprendizagem analisados por Barbato (2008) sob a perspectiva do letramento:

Episódio 1: “Faz de conta”

A1, abre um folheto de propaganda de maquiagens de uma marca conhecida: Eu tenho aqui batons para vender, qual você quer? A2 – fica virando o folheto para ver melhor; A1 – Tenho essa cor aqui, essa aqui (e mostra pela figura). É marrom. A2 – Quero esse aqui (e passa o dedo sobre o possível nome da cor do batom). E pergunta quanto custa? (BARBATO, 2008).

No episódio 1 podemos dizer que é um evento de letramento, pois a leitura e a escrita foram usadas em situações sociais. Ao “brincar” nesse processo de venda e compra as crianças envolvidas constroem um conhecimento cultural no ambiente escolar, através da comunicação.

Ao entrarem na escola, além de passarem a aprender de forma diferente, as crianças passam a organizar o conhecimento em relação ao que aprendem no contexto acadêmico. Mas a escola é também o lugar de conhecer novos amigos, de expandir conhecimentos da vida social, com formas diferentes de se comportar e se comunicar, de brincar com grupos diferentes daqueles da rua ou de casa. Ao relacionar essa nova forma de socialização e o momento de desenvolvimento em que as crianças de 6 anos estão, percebemos que o aprendizado pode passar a ter características não observadas até então. (BARBATO, 2008, p. 13).

Episódio 2 – “O que é bagunça, o que é aprendizagem”

As crianças na sala de aula e a professora está ensinando uma música que depois será utilizada no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. A professora primeiro canta com

as crianças; e as crianças cantam também, todos cantam. Ao terminar a tarefa, a professora tem a sensação de que nada deu certo. Na próxima aula, ao cantar a música novamente com eles, se surpreende ao perceber que a maioria aprendeu a cantá-la, apesar da bagunça, do dia anterior; e ela comenta com um colega: Ontem estava uma bagunça, eles pareciam tão dispersos, mas percebi que aprenderam. (BARBATO, 2008).

No episódio 2 o professor precisa estar atento as “atitudes” das crianças, pois o simples fato de “bagunçar” não significa que não estão atentos aos acontecimentos da sala de aula.

Alguns professores tem a sensação de que se as crianças não aprendem de imediato é por que não vão aprender.

Assim, os conhecimentos não são aprendidos imediatamente, mas por processos de acúmulo, de oposições entre conhecimentos e de complementaridade, que conduzem às transformações de conceitos, das relações entre os significados que os compõem e dos procedimentos requeridos e criados nas diferentes resoluções de problemas. (BARBATO, 2008, p. 14).

Episódio 3 – “Falando alto junto com a professora”

Uma situação engraçada ou constrangedora? Quando a professora trabalhava uma música em sala de aula, a palavra “pateta” desencadeou “por conta própria” exercícios em voz alta que diziam: pa, pa, pa, la, la, la; pata; peta, pita, pota, puta. (BARBATO, 2008).

Encontramos nessa situação a chamada “fala” egocêntrica explicada por diversos autores. Algumas crianças usam o falar alto para aprender de forma lúdica, e com isso vão construindo seu conhecimento.

Para que essa construção aconteça é necessário o incentivo da professora e não dar a resposta pronta e sim deixar como no episódio acima que a criança por conta própria, formar palavras com as sílabas da música.

Episódio 4 - Imagens, legendas e comentários.

Uma atividade bastante utilizada é onde os alunos escolhem as imagens e colocam legendas, ou comentários, não só descritivos, mas que indiquem suas opiniões. Instaura-se uma conversa entre imagem e texto, pois o educando não escreve sobre a imagem em si, mas sobre o que esta lhe sugere: pensamentos, lembranças, críticas, sentimentos, ideias, preocupações, posições políticas, esperanças. Esses trabalhos demonstram a função expressiva da escrita. (SCHOLZE & ROSING, 2007).

Usar fotos e gravuras como estímulo para a produção de textos é uma prática escolar comum, que pode ser mais ou menos enriquecedora do processo de letramento, segundo os objetivos do professor, o contexto de produção e o interesse que os alunos encontram na tarefa. (SCHOLZE & ROSING, 2007, p. 176).

Ao folhearem revistas, jornais, panfletos, etc. a criança tem esse contato com as figuras e suas representações, assim como, as letras que estão presentes nesse material, sendo assim, surge à curiosidade, a cópia, a construção e reconstrução da aprendizagem.

Episódio 5 – Análise da produção da escrita

Ao analisarmos a produção de escrita de crianças de 6 anos, a professora regente da sala chamou nossa atenção para a produção de uma das meninas que ao escrever “flor” produziu “fulô” (BARBATO, 2008).

Temos duas situações: sua hipótese de escrita não prevê a presença de dois fonemas (f e l) seguidos sem uma vogal entre eles, de um encontro consonantal, por isso, adiciona um (u); é provável que a escrita seja uma transcrição da oralidade própria de uma variante da palavra (fulô). (BARBATO, 2008).

Podemos trabalhar essa situação da seguinte maneira: os alunos falarem algumas palavras em jeitos diferentes de falar e a professora pode explicar como se escreve para que todos compreendam, trabalhando várias variáveis da língua escrita.

As crianças percorrem diferentes caminhos ao longo de seus aprendizados, por isso é importante que todos participem de todas as atividades para que não seja instalada uma heterogeneidade maior do que a que existe por causa de diferentes estilos de aprendizado, diferentes experiências com o letramento. (BARBATO, 2008, p. 115).

Ao finalizarmos esse capítulo compreendemos que o objetivo de se trabalhar o alfabetizar letrando é a construção da autonomia das crianças em relação à leitura e escrita comunicativa, com isso levamos em conta: o trabalho na zona de desenvolvimento proximal; o trabalho tendo como tripé a oralidade, leitura e escrita; o uso de estratégias cognitivas e discursivas para a construção de sentidos e da compreensão de textos; participação de todos, porém cada um a seu modo, na construção e negociação do novo conhecimento; manipulação de diferentes portadores de textos impressos e o uso de diferentes portadores para os textos produzidos pelas crianças. (BARBATO, 2008).

Sendo assim, o professor que estiver aberto ao princípio da construção de suporte dialógico;

que entenda e respeite o tempo que essa criança necessita para assimilar esse conhecimento, oferece aos seus alunos maior oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento no decorrer dos anos letivos.

Considerações finais

Considerando todo o processo histórico em relação a alfabetização acredita-se que a leitura é uma atividade complexa que envolve problemas semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos e também fonéticos.

E em relação à escrita ela é muito mais que um conjunto de formas gráficas e um modo da língua existir. É um objeto social e faz parte de nosso patrimônio cultural.

O sistema tradicional de ensino que teve durante muitos anos como suporte “a cartilha” que na época era coerente com as metodologias tradicionais, com base em: ensinando a decodificar, a criança aprende a ler e a escrever.

Os autores têm em sua maioria um “olhar” parecido em relação a ineficiência das atividades tradicionais por não trabalhar a leitura e a escrita em sua prática social, porém muitos professores utilizam-se da “cartilha” como uma forma de comodismo de tudo estar pronto para o aluno aprender, não exigindo tanto esforço do educador.

Após várias pesquisas de autores renomados no assunto apresentou-se a ideia do “letramento” que necessita de uma mudança interna do professor em acreditar que aquele aluno pode aprender letramento, isto é, utiliza-se das próprias práticas sociais da criança para ensinar o processo formal de leitura e escrita.

O letramento pode ser considerado o processo de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, juntamente, com o domínio dos conhecimentos que no decorrer da aprendizagem vão permitir o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita.

A sociedade hoje exige do indivíduo muito mais que uma simples decodificação de letras. Devemos aceitar esse processo como uma construção.

Fica nessa pesquisa um convite aos educadores para se aprofundarem no tema e utilizá-lo em prol do ensino aprendizagem de seus alunos.

Referências

- BAKHTIN, M. **Gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, J.J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.
- BORFATTO, A. T. & BERTIN, T. & MARCHEZI, V. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Ática, 2011.
- BARBATO, S. **Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental**. São Paulo: Parábola. Editorial, 2008.
- BORTONE, M.E.; MARTINS, C.R.B. **A construção da leitura e da escrita: do 6. ao 9. ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica: **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília. D.F. 1998 . v. 1, 2 e 3.
- BRITTO, L. P. L. **Contra o Consenso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BRITO, E. V. **PCNs de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula**. São Paulo – Arte & Ciência, 2001.
- CEREJA, W. R; MAGALHAES, T. C. **Português: linguagens**. São Paulo: Atual, 2009.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, : Cortez, 2001.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.
- OLIVEIRA, J. B. A. **Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do Código Alfabético**. Ensaio: aval. Pol. Pública. Educ., Rio de Janeiro, v. 18 n. 6669-710, out. dez. 2010.
- PRÓ-LETRAMENTO: **Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Alfabetização e linguagem. Fascículo 1: Capacidades linguísticas: Alfabetização e Letramento (vários autores). Brasília: MEC/SEF, 2007.
- RIZZO, G. **Alfabetização natural**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
- SCHOLZE, L. ; ROSING, T.M.K. (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2007.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, **2004**.
- TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (org). **Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica textual e matemática**. Tradução de Stela Oliveira. São Paulo: Ática, 1996. (Série Fundamentos).

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA DISCUSSÕES ACERCA DO CURRÍCULO DA CIDADE DE SÃO PAULO

Sheila de Araujo Soares

RESUMO

Dentro da perspectiva de educação inclusiva em consonância com a psicanálise e escolarização dos estudantes com deficiência, faz-se necessário à construção de um novo olhar dos docentes no sentido de promover ações que assegurem a subjetividade, no entanto, as formações precisam seguir no sentido de vicissitudes e não no sentido que expõe Voltolini (2018 p. 55), [...] teórico conceitual e sua aplicação prática. O problema desse modelo formativo “é o quanto ele exclui o papel do sujeito”

Palavras-chave: Antirracismo; Educação; Inclusão.

DESENVOLVIMENTO

Voltando na história mundial e brasileira temos as informações do que a representação do escravo africano era um elemento de suma importância no campo econômico do período colonial, sendo considerado “[...] as mãos e os pés dos senhores de engenho porque sem eles no Brasil não é possível fazer, conservar e aumentar fazenda, nem ter engenho corrente [...]” (ANTONIL, 1982, p. 89 apud FERREIRA, 2013). Em outros termos, para os portugueses, a escravidão era necessária para a execução de seu projeto de desenvolvimento. Portanto é importante realizar as discussões como toda a educação inclusiva em torno de várias vertentes.

Após, no século XX, a publicação da Política Nacional de Educação Especial (2008) e em 2015 a Lei Brasileira de Inclusão - LBI, N° 13.146, garantiu e contribuiu para as condições de igualdade, o cumprimento dos direitos e das liberdades fundamentais do público-alvo da educação especial, visando à inclusão. A formação inicial e continuada dos professores para subsidiar no contexto de educação especial e inclusiva ganha grande destaque e demanda.

Compreende-se por Educação Inclusiva

A ideia de educação inclusiva sustenta-se em um movimento mundial de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se constituir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente e sem distinções, para todos. (SÃO PAULO, 2019, p. 25).

Nesse sentido é além da Educação Inclusiva acerca das pessoas com deficiência temos a discussão acerca da educação antirracista os documentos do município estão explorando e abordando cada vez mais nas escolas nos grupos de professores e estudantes as mesmas dentro das mediações de conflito é importante discutir que apesar da inexistência de raças de acordo com o Currículo Antirracista (2022), enquanto fator biológico, é possível observar

as diferenças cotidianas vivenciadas por pessoas negras, brancas, amarelas e indígenas na sociedade brasileira.

O imaginário relacionado à superioridade branca está presente e permanece atualmente e, no sentido de romper com tal reprodução no cotidiano das UEs, convidamos os(as) educadores(as) a estudar e refletir sobre raça e racismo. O racismo advém dessa hierarquização das raças e incide negativamente sobre os grupos de pessoas não brancas. Nessas orientações, iremos nos referir à população negra e ao racismo anti-negro, contudo, é importante enfatizar a compreensão de que indígenas e outros grupos também são alvo do racismo.

A escola moderna de acordo com o Currículo Antirracista (2022), precisa valorizar e respeitar as musicalidades trazidas pelos(as) estudantes(as) em seus corpos e mentes. É comum ouvir falas desrespeitosas em relação ao gosto musical das crianças e adolescentes e uma tentativa de desqualificação do que é considerado “cultura popular” ou ainda “cultura periférica”. É papel da educação escolar ampliar o repertório cultural, porém isso não significa apagar ou diminuir os conhecimentos adquiridos fora da escola. Pelo contrário, deve haver a potencialização desses conhecimentos, por meio da conexão com os conhecimentos novos.

Esses movimentos precisam estarem consolidados nas perspectivas e planos desenvolvidos com os jovens do ciclo autoral do Ensino Fundamental II ao levar em consideração as nuances do mundo global nesse sentido é importante salientar os objetivos de Desenvolvimento Sustentável o documento perpassa por todas as responsabilidades do mundo global incluído também a perspectiva antirracista são um apelo global à ação para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade.⁴²

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importante destacar que dentre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, o de número 4 (Educação de qualidade) visa assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, baseada nos princípios de direitos humanos e desenvolvimento sustentável, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. É importante levar em discussão especialmente o objetivo 10, que propõe diminuir as desigualdades dos países e entre eles. Ao observarmos esses dois ODS, podemos afirmar que trabalhar o antirracismo na educação é imprescindível para que estes objetivos sejam de fato alcançados e ninguém fique para trás.

REFERÊNCIAS

SÃO PAULO (cidade). Instrução Normativa SME/SP, Nº 21, de 19 de agosto de 2019. Reorienta o **Programa “São Paulo Integral – SPI”** nas escolas municipais.

SÃO PAULO (cidade). Decreto Nº 59.749, de 9 de setembro de 2020 - Dispõe sobre a Política Municipal de Prevenção e Combate ao Racismo Institucional.

SÃO PAULO (cidade). **Currículo Digital da Cidade de São Paulo**. Acesso da plataforma pela rede mundial de computadores < <https://currículo.sme.prefeitura.sp.gov.br/>> Acesso em 18/09/2022.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO-SOCIAL E MORAL DA CRIANÇA

Erivania Erenita de Paiva

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi estudar a contribuição da literatura na aprendizagem do aluno e o papel do professor no desenvolvimento moral e intelectual da criança. A escola precisa assegurar a todos os estudantes a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos variados. Ao escutar as histórias os alunos estabelecem relações com as próprias experiências, aprendem e desenvolvem a construção de textos, ampliando o vocabulário. Transmitir valores para a criança é algo complexo que implica conceitos que envolvem abstrações e competências impossíveis de usar pela criança, nas etapas mais precoces do desenvolvimento. Assim, pergunta-se de que forma a literatura contribui no processo de construção da formação moral das crianças, e no processo de escolarização? As histórias são, por isso, um meio facilitador de resolver, estes impasses. Elas divertem as crianças, estimula sua curiosidade, promovem competências cognitivas e de oralidade.

Palavras Chave: Valores; Contos de fadas, educação.

ABSTRACT

Schools need to ensure that all students experience real reading practices and the production of varied texts. By listening to stories, students establish connections with their own experiences, learn and develop the construction of texts, and expand their vocabulary. Transmitting values to children is a complex process that involves concepts that involve abstractions and skills that are impossible for children to use in the earliest stages of development. Thus, the question is how does literature contribute to the process of constructing children's moral formation and to the schooling process? Stories are, therefore, a facilitating means of resolving these impasses. They entertain children, stimulate their curiosity, and promote cognitive and oral skills.

Key Words: Values; Fairy tales; Education.

INTRODUÇÃO

A escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor, e muitas possuem um espaço próprio, a sala de leitura, é necessário que se crie possibilidades para o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos.

O objetivo desse trabalho é analisar a importância da literatura infantil para a formação moral e construção da personalidade da criança, no resgate de valores e princípios da formação moral e social. Nesta análise procurou-se identificar o caráter de múltiplas funções da literatura infantil, sua utilização na educação, e como podem auxiliar na tarefa de construção da personalidade infantil.

Nos diversos gêneros literários, encontram-se o amor, os medos, as carências, afetivas, materiais, as autodescobertas, as perdas, as buscas, a solidão, a imoralidade e as virtudes dos heróis e heroínas.

Justifica-se este trabalho pelo fato da leitura oferecer para a criança elementos para compreensão da realidade, bem como na sua construção moral, auxiliando-a na resolução de seus conflitos internos, contribuindo no desenvolvimento da imaginação, no emocional e ajudando-a no sentido de tornar-se mais otimista e confiante na vida

Pesquisas revelam que a maioria dos adolescentes hoje não possuem uma boa autoestima, e são frágeis emocionalmente. Valores algumas vezes contidos em filmes e modismos aos quais eles têm acesso sem um cuidado e uma atenção especial dos seus pais e educadores. Por esse motivo, é necessária a transmissão de valores tanto na educação formal quanto na informal para que as crianças se desenvolvam seguras emocional e socialmente.

Para tanto, conta-se com a ação educativa formal da escola, para uma reorganização da sociedade, resgate dos valores nas famílias e o restabelecimento dos papéis educacionais.

Precisamos formar sujeitos aptos a viverem neste contexto, e não alienados. Segundo Rojo* é devido a esses motivos que se tornam tão importantes hoje as maneiras de incrementar na escola os letramentos críticos, capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intensões, suas estratégias, seus efeitos de sentido (ROJO, 2009,p.112)

São elementos fundamentais para nortear o trabalho pedagógico a ética, a

estética e a crítica, cujos princípios devem ser observados em sala de aula. Em contrapartida faz-se necessário que por parte dos educadores, e das instituições escolares, aos quais competem à educação formal, estejam bem definidos os conceitos e definições dos valores que pretendem incentivar, o que se entende por moral e por ética.

Outro fator importante a ser discutido e repensado neste processo de educação de valores, é que, para que uma pessoa possa exercer de fato aquilo que ela aprendeu é necessário possuir a autonomia para desenvolver e colocar a prova o que lhe foi ensinado.

Os valores estão na base de todas as nossas ações, isso já é um fato mais do que comprovado e afirmado pelos pesquisadores e pensadores do assunto. Segundo Sennett (1988) vivemos uma crise de valores, hoje a valorização do privado em detrimento do público é a principal causa dessa crise, como afirma Sennett.

As pessoas deixaram de buscar o “conhecer o outro” e priorizando assim a busca dos seus próprios interesses, fazendo com que a relação com o outro seja concebida de maneira insatisfatória. Segundo Sennett:

Quanto mais regras de localização, mais as pessoas procuram detectar; ou pressionam-se mutuamente para se despojar das barreiras dos costumes, das boas maneiras e do gestual que se interpõem no caminho da franqueza e da abertura mútuas. A expectativa é de que quando as relações são chegadas, elas sejam calorosas; é uma espécie intensa de sociabilidade que as pessoas buscam ter, tentando remover as barreiras do contato íntimo, mas essa expectativa é frustrada pelo ato. Quanto mais chegada são as pessoas, menos sociáveis, mais dolorosas, mais fratricidas serão suas relações. (SENNETT, 1988, p. 412).

A sociedade moderna sente as consequências desse individualismo, pois nessa busca pelos próprios interesses, o indivíduo não se preocupa em como pode estar afetando o bem-estar do outro. Sennett (1988) afirma que todas essas mudanças acontecem principalmente por causa do capitalismo e da globalização, que visa o lucro e faz com que questões de ordem pública, sejam vista e avaliadas visando apenas o interesse pessoal.

Costa (1988) aponta que o mundo moderno está sob a ótica de uma cultura narcísica, onde valores que eram tidos como essenciais para os nossos antepassados, como dignidade, honra, generosidade, honestidade, tornaram-se obsoletos para o sujeito que compõem a sociedade moderna.

Esta falta de valores relacionados à coletividade levou esses indivíduos a não acreditarem no poder da lei e da justiça para a solução e negociação de interesse coletivo. Estes valores deixaram assim de ser considerados e formulados.

Por conseguinte, à perda do direito de participar, soma-se agora a perda do direito de partilhar. Mais que isso, na ausência da justiça, e não tendo mais como reivindicar o que é de “meu direito” ou de “minha propriedade”, perde-se aos poucos a própria noção do que seja valor.

Predomina então o recurso sistemático à violência, à delinquência, à mentira, ao banditismo “legalizado” e à demissão de responsabilidade, que caracterizam a “cultura cínico-narcísica” dos dias de hoje (COSTA, 1989, p.30-31).o

Para Silva (2002) outro importante fator que ocasiona à crise ética e moral que a nossa sociedade vem enfrentando é: o processo educacional, no qual as crianças estão inseridas a sociedade atual vem ensinando as crianças desde muito cedo a preocuparem-se com a própria imagem em detrimento da imagem do outro.

Para La Taille (1998) além do problema da transformação e perda de valores éticos e morais, uma das principais preocupações com relação às crianças é o limite, ou melhor, a falta dele que as mesmas demonstram diariamente não só em casa, mas também na escola.

A obediência, o respeito, a disciplina, a retidão moral, a cidadania, enfim, tudo parece associado a essa metáfora. Tudo talvez, mas não todos. De fato, quem supostamente carece de limites é sempre uma criança [...] lembremos, porém, um fato importante e nunca suficientemente enfatizado: os jovens são reflexos da sociedade em que vivem, e não de uma tribo de alienígenas misteriosamente desembarcada em nosso mundo, com costumes bárbaros adquiridos não se sabe onde. Se é verdade que eles carecem disso que chamamos de limites, é porque a sociedade como um todo deve estar privada deles (LA TAILLE, 1998, p. 11).

Segundo Piaget, (2007), as crianças menores, aquelas que frequentam a Educação Infantil e que ainda não atingiram a construção do pensamento lógico concreto, têm como características marcantes o ignorar qualquer regra e centrar sobre si mesma as relações presentes no seu ambiente físico e social.

As relações entre a criança e as pessoas que as cercam desempenham papel fundamental na formação dos seus sentimentos morais já que a criança não tem estes sentimentos prontos a formação moral e a ética obtiveram um novo contexto

no âmbito escolar devido à inserção dos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), cujo conteúdo visa à formação de cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, e igualitária.

Publicado em 1997, pelo Ministério da Educação e do Desporto - MEC, e pela Secretaria de Educação Fundamental - SEF, os PCNS são compostos por dez volumes contendo orientações curriculares para o desenvolvimento do ensino fundamental no país, o MEC também publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, sendo que este é parte integrante da série de documentos dos PCNs.

Os PCNs e RCNEI têm como objetivo, dentre outros, contribuir para que pedagogos e outros profissionais ligados à área de educação desenvolvam uma intervenção pedagógica mais voltada para os ideais democráticos. Assim, proporcionando um exercício da cidadania mais efetivo.

A educação e ética são duas faces de uma mesma moeda, pois para ele, a educação é capaz de “abrir aos alunos o mundo do agir moral por meio de um processo pedagógico/ reflexivo/ comunicativo a respeito das proposições morais que integram o ambiente cultural.” (GOERGEN, 2001, p. 153).

Assim, considerando, como objetivo principal da educação, a formação e o desenvolvimento da criança, visando torná-la um indivíduo apto ao exercício da cidadania, o modelo de educação proposto pelos PCNs e RCNEI, sugerem que ao se trabalhar com os temas Moral e Ética, utilize-se um conjunto de conteúdos baseados nos princípios dos direitos humanos como: dignidade, respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade, que constituem a essência dos valores morais e éticos necessários a uma sociedade democrática.

Sendo que segundo Goergen (2001):

A educação moral nos tempos modernos é um processo de familiarização com um discurso moral a partir de princípios gerais, ligados a circunstâncias concretas, pois a moral é constituída por regras limitadas, configuradas concretamente no interior de um mundo de circunstâncias, mas à luz de princípios éticos mais gerais. Estes princípios ou normas não especificam no detalhe as condições de sua validade e observância, mas insinuam a necessidade de uma aprendizagem de como, em determinadas circunstâncias, estes

princípios devem ser vividos ou mesmo justificadamente transgredidos (GOERGEN 2001, p. 153).

Sendo assim, os processos educativos podem e devem incentivar a autonomia moral e ética na criança em relação à internalização das normas convencionais a sociedade em que estão inseridas.

O desenvolvimento humano ocorre a partir do contato com outras pessoas e com o meio em que vive. A escola, nesse sentido, pode ser um espaço privilegiado para que tal interação aconteça. Por ser um espaço educativo e social, é fundamental que nele haja um ambiente adequado e planejado para o desenvolvimento de atividades diversas, que promovam e favoreçam o desenvolvimento de crianças, que ali são educadas e cuidadas em período integral.

A sala de aula da educação infantil deve ser um espaço visualmente limpo, claro, permitindo que as crianças se sintam à vontade para desenvolver suas capacidades de criar e imaginar, bem como, interagir e serem capazes de exercer uma série de atividades.

A ideia central é organizar o espaço para a realização de atividades de acordo com a faixa etária das crianças, envolvendo atividades lúdicas, que levem em conta as diversas formas de linguagem: música, faz-de-conta, teatro, imitação, dança, desenhos, literatura, etc.

Ao organizar o espaço, o educador deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadoras nas crianças: o imaginário, o artístico, o lúdico,

o afetivo e o cognitivo nesse aspecto, é fundamental que ao promover espaços para

o convívio social, o educador deve pensar em todos esses aspectos, bem como na privacidade do aluno. Isso implica ter como referencial as crianças institucionalizadas

o dia todo.

Sabe-se que a rotina na educação infantil pode ser facilitadora, ou um processo que limite o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

1.2 A FORMAÇÃO ÉTICA E MORAL NA CRIANÇA

Muitas vezes, a ética e a moral são vistas e empregadas como sinônimos, caracterizando a ideia de conjunto de princípios e ou padrões de conduta.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, a ética e a moral tem suas origens no grego “ethos”, que quer dizer o modo de ser, caráter, e no latim “mos”, ou no plural, “mores” que quer dizer costume e remetem ao comportamento propriamente humano adquirido histórica e socialmente a partir das relações coletivas dos seres humanos nas sociedades onde nascem e vivem. No costume os sujeitos constroem valores, elaborando princípios e regras que regulam seu comportamento.

Na ética podemos supor uma reflexão sobre os valores mais focados no indivíduo e no inter-humano, isto é, as pessoas estão preocupadas com seu próprio “eu”.

Segundo Silva (2002, p. 92), “a ética constitui o domínio de investigação a respeito das noções de felicidade e infelicidade, bem e mal, justas e injustas e dos valores a que os homens se submetem por tradição ou adesão”. Enquanto a moral é um conjunto de condutas como respeitar os direitos alheios, buscar ter uma vida boa e merecer ser objeto de admiração moral.

Diante desses questionamentos pode-se deduzir que apesar de possuírem a mesma origem etimológica, as palavras, ética e moral têm significações diferentes, a ética tem como base a integridade do ser humano frente a seus semelhantes, é uma reflexão crítica sobre a moral. Enquanto a moral é vista como um conjunto de princípios, crenças e regras que orientam o comportamento dos indivíduos.

Nas diversas sociedades e culturas existentes, sendo os mesmos capazes de distinguir entre o bem e o mal, o certo e o errado e o justo e o injusto. a sua obra “*O juízo moral na criança*”, Piaget (1994) destaca que a proposta de suas pesquisas é “estudar o julgamento moral, e não os comportamentos ou sentimentos morais” (PIAGET, 1994, p. 21),

Seus estudos baseiam-se no juízo da criança e não em suas ações morais, o que importa é a intenção da mesma ao praticar suas ações, ou seja, os valores que a motivaram a proceder daquela forma. Portanto, para Piaget a moralidade pressupõe intenção, e o agir é orientado por valores e princípios éticos, que representam julgamentos.

De acordo com os estudos de Piaget (1994), o desenvolvimento moral da crianças dá através interação e para que estas aconteçam, há a ocorrência de processos de organização interna e adaptação, isto é, assimilação e acomodação.

Para Piaget os esquemas de assimilação modificam-se de acordo com os estágios de desenvolvimento da criança e consistem na tentativa destas em solucionar situações a partir de suas estruturas cognitivas e conhecimentos anteriores. A acomodação ocorre quando a criança ao se deparar com um novo fato retira as informações relevantes e, a partir daí, há uma modificação na estrutura mental antiga para dominar o novo objeto de conhecimento.

Sendo assim, para Piaget (1994), os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais e será durante a convivência diária principalmente com o adulto, só assim que ela irá construir seus valores, princípios e normas morais.

A Literatura infantil, principalmente, os contos de fadas podem ser decisivos para a formação da criança. O maniqueísmo que divide as personagens em boas e más, belas e feias, poderosas ou fracas, e facilita a criança à compreensão de certos valores básico da conduta humana ou convívio social. Tal dicotomia se transmitida através de uma linguagem simbólica é importante para a formação de sua consciência ética da criança.

Os contos de fadas ajudam a criança a perceber o mundo a partir de seus símbolos e contribuem para a formação de seus valores morais e éticos, pois abordam dilemas e exteriorizam os sentimentos mais profundos.

No seu livro “O conto de fadas” Coelho traz uma definição muito importante sobre a história e seu principal objetivo:

Histórias são narrações de acontecimentos ou situações significativas para o conhecimento da evolução dos tempos, culturas, civilizações, nações etc. Não é mera exposição de fatos, mas resulta de uma indagação inteligente e crítica dos fenômenos que tem por fim o conhecimento da verdade. (COELHO, 2000, p. 85).

Diante desses aspectos, é possível perceber o imenso papel das histórias na formação dos indivíduos e nesse universo narrativo algumas formas de literatura se destacaram devido a grande divulgação, ao longo dos séculos a literatura infantil é um dos gêneros literários mais recentes, já que os primeiros livros

infantis surgiram no final do século XVII e durante todo o século XVIII.

Narrar histórias é uma das práticas mais antigas do ser humano, tendo provavelmente origens na pré-história e se desenvolvendo com o passar dos anos, segundo Ana Lucia Meregge:

Desde o surgimento da linguagem, essencial para a cooperação e a sobrevivência dos primeiros grupos de caçadores e coletores, é provável que já houvesse algum tipo de relato, uma troca de informações ao menos, possivelmente fazendo não só o uso da palavra como de outros sons, gestos e mímica. Mais tarde, a linguagem se tornaria cada vez mais elaborada na medida em que o pensamento humano fosse crescendo em complexidade. (MEREGE, 2010, p. 16).

Os contos de tradição oral, que eram parte das estórias e do folclore de vários povos, foram à base para os contos de fadas como conhecemos hoje, os tornando universais e herança cultural de diversas nações.

Segundo Coelho (2000) “foi na França, na segunda metade do século XVII, durante a monarquia absoluta de Luis XIV, o Rei Sol, que se manifestou abertamente a preocupação com uma literatura para crianças ou jovens” e que os contos de fadas são propriamente tidos como literatura infantil. (COELHO 2000, p.75).

No livro a psicanálise dos contos de fadas o autor Bruno Bettelheim aborda muitos aspectos relevantes para a compreensão do importante papel dos contos de fadas para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

As crianças que vivem em ambientes ricos em experiências de leitura e escrita não só se motivam para ler e escrever, mas começam desde cedo, a refletir sobre as características dos diferentes textos que circulam no seu redor, sobre seus estilos, usos e finalidades.

Segundo o autor é escutando e lendo os contos de fadas que as crianças terão possibilidade de identificar e reelaborar conceitos comunicar-se, expressar-se, defender pontos de vistas e construir uma melhor visão de mundo. Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade.

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. (BETTELHEIM, 2009, p. 20).

Para Bettelheim (2009), a agressividade e o descontentamento com irmãos, mães e pais são vivenciados na fantasia dos contos: o medo da rejeição é trabalhado em João e Maria, a rivalidade entre irmãos em Cinderela e a separação entre as crianças e os pais em Rapunzel e O Patinho Feio.

Os Clássicos se perpetuam, porém, as histórias mudam de acordo com a cultura e a época. Canibalismo e incesto, por exemplo, foram retirados de contos antigos. Na versão original de Chapeuzinho Vermelho, o lobo devora a Vovó e a própria Chapeuzinho Vermelho, e o Caçador não existe.

Especialistas afirmam que a tendência de retirar o mal, o medo e o castigo das narrativas são forte atualmente. As mudanças de enredo apaziguam as emoções que precisam ser vividas. Não é saudável evitar que as crianças enfrentem os conflitos assim, é possível usar de filmes que recontam A Bela e a Fera e O Patinho Feio, por exemplo, mas é preciso apresentar primeiro as obras que mais se aproximam dos originais.

Os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa. Partem de um problema vinculado à realidade (como estado de penúria, carência afetiva, conflito entre mãe e filho), que desequilibra a tranquilidade inicial. O desenvolvimento é uma busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos (fadas, bruxas, anões, duendes, gigantes etc.). A restauração da ordem acontece no desfecho da narrativa, quando há uma volta ao real. (FANNY, 1994, p. 120).

Através das histórias o aluno descobre outros lugares, outras épocas, outros modos de agir, e o encontro de um caminho para a resolução de seus conflitos. É o começo para ser um leitor e para o desenvolvimento da criatividade nas suas produções orais, escritas.

Nesse sentido, faz-se imprescindível compreender a sociedade contemporânea e suas características, para fins de relacioná-la com o contexto educativo escolar. Para esse propósito, o sociólogo Zygmunt Bauman, aponta conceitos pertinentes referentes ao contexto atual, salientando os processos de transformação sofridos ao longo do tempo e que atualmente se refletem na sociedade.

Desse modo, diante dos processos sociais que se desencadeiam na atualidade, surgem algumas questões que se referem ao processo educativo escolar: qual é

o papel da escola? Essa questão nos leva a reflexão sobre a verdadeira missão da escola frente aos processos de mudança e ao contexto atual que, de maneira geral, recebe influências, passando a adquirir novos pressupostos, novos objetivos, novas concepções. Diante dos temas que perfazem a realidade, a educação é vista como um meio indispensável na constituição da sociedade e passa a ocupar um papel fundamental.

Muitas transformações têm surgido ao longo dos tempos: as novas tecnologias, as comunicações, a preocupação com o meio ambiente, a produção econômica cada vez mais crescente e diversificada com novos produtos no mercado, demandando novos cursos de capacitação e aperfeiçoamento, entre tantas outras mudanças as quais a escola deve acompanhar e produzir reflexões destes novos elementos.

Segundo Gallo, (2010)

A escola neste contexto, não pode ficar alheia às transformações sociais e culturais advindas da sociedade. Mas, pelo contrário, a escola pertence ao meio social e, por isso, sofre as influências do meio. “A escola é uma comunidade. Como parte da sociedade, ela está normalmente estruturada de forma a reproduzir a estrutura social.” (GALLO 2010 p. 145).

Nesse sentido, Bauman (1998) destaca que, muitas transformações estão permeando a sociedade contemporânea e essas acabam por invadir todos os contextos, inclusive a escola. O processo educativo escolar, de acordo com as novas estruturas, procura desenvolver um currículo que considera as mudanças e atenda aos novos conceitos, novos pressupostos e novas demandas.

Relacionando os conceitos apresentados, pode-se dizer que a escola, na sociedade sólida, referenciando Bauman, era aquela que educava para toda a vida.

A escola era um espaço que tinha como propósito estabelecer a ordem. A formação dos indivíduos era responsabilidade de toda a sociedade, dos governantes e do Estado, com vistas a formá-los para um comportamento correto e moralmente aceitável. Desse modo, somente os professores eram capazes de fornecer esta formação para uma integração social, destacando uma vida correta e moral, disciplinada e eficiente. Além disso, o conhecimento era um produto duradouro e a qualidade da escola era medida pela transmissão deste conhecimento de valor adaptado ao mundo sólido (ALMEIDA, 2009, p. 63).

As pessoas se ajustavam ao mundo pela educação, entendendo que este mundo

era imutável e consideravelmente manipulável. O professor detinha o poder de transmitir o conhecimento ao aluno, compreendendo este conhecimento como justo e confiável.

Para Pourtois e Desmet (1999)

A escola contemporânea continua a repetir os princípios defendidos pela escola moderna, na qual enfatizava o modelo de que o aluno deveria aprender as regras da vida em sociedade e o pensamento racional, sendo disciplinado por meio de recompensas ou castigos, sendo que a personalidade individual deve ser ocultada atrás da moral do dever. Para esses autores, a pedagogia moderna ainda está fortemente enraizada nas práticas escolares. (POURTOIS e DESMET 1999, p. 36)

O conhecimento não será mais considerado como um produto conservado, pronto e acabado para toda a vida, assumindo, muito mais um caráter inconcluso, podendo ser substituível, conhecimento passa a ter o objetivo de oferecer eficiência, criatividade, competitividade, habilidades básicas para o mundo do trabalho. Em síntese, o conhecimento se transforma em informação que logo será substituída, por considerar que rapidamente estará ultrapassado. A escola então, transmissora deste conhecimento, passa agora a não ser a detentora do saber, pois as novas tecnologias oferecem as informações em um rápido espaço de tempo, no qual todos têm acesso ao “conhecimento”. Os professores perderam o domínio exclusivo dos saberes. A nova dinâmica do mercado passa a decidir sobre as formações de opiniões, valores, definindo o que é bom ou mal, belo ou feio, verdadeiro ou falso.

Os alunos passam a dar atenção àqueles que oferecem várias possibilidades de experiência, prazer e proveito (geralmente a mídia – televisão, internet), os seduzindo para a arte de saber viver. O professor, desse modo, não é mais aquele conselheiro que orientava os alunos a seguirem, de modo seguro, sua vida, através de seus estudos e saberes. (ALMEIDA, 2009, p. 70)

Diante de todos esses desafios, Almeida (2009) enfatiza que, ao mesmo tempo em que Bauman apresenta tais aspectos, o próprio autor também oportuniza uma solução para a escola poder enfrentá-los, destacando o poder da escola de facilitar a socialização entre os indivíduos, e de promover uma sensibilização acerca do mundo atual e conscientizar para a busca de novas formas de relações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, conforme a legislação educacional atual (LDB-96) e, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é o de auxiliar as crianças para que continuem e ampliem o desenvolvimento de uma forma de pensar crítica, criativa e autônoma.

A prática pedagógica organizada para o ensino da língua e sua reflexão deve visar não só o processo de alfabetização, mas também a possibilidade de inserção e participação dos alunos na cultura escrita, na produção e compreensão de diferentes gêneros textuais e na formação de valores os alunos precisam ouvir e falar, ler e escrever os mais variados textos possíveis. É nesse espaço, lendo ou ouvindo uma narração a criança encontra as semelhanças com os seus. Além disso, as mensagens contidas nos contos de fadas, tais como: bondade, docilidade, coragem, afeto são elos que podem ser construídos entre as crianças, pois o respeito à diversidade pode ser um grande avanço para a não violência.

A educação é um ato político, estético e ético. Separar ética política e estética é desconhecer como se dá a ação educativa. Na sala de leitura as crianças ampliam as capacidades de compreensão e produção de textos orais que favorece a convivência delas com uma variedade maior de contextos de interação e sua reflexão sobre as diferenças.

A escola envolve relacionamentos entre pessoas que ali convivem. Estes relacionamentos estão marcados pelas experiências e hábitos que cada um traz o que provoca o surgimento de conflitos e problemas. Os contos de fadas podem servir como tema para a discussão da violência, da intolerância, dos preconceitos, das discriminações e da degradação das relações sociais e dos recursos naturais.

Diante destes aspectos, torna-se fundamental a literatura infantil na escola e na família, já que as histórias propiciam a aproximação da criança com a linguagem escrita, para que, aos poucos, possa interagir, de forma apropriada, com os recursos da língua escrita, educadores, quando estabelecem esses momentos lúdicos, colocam-se como mediadores no processo .

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2006 (Série: Pensamento e Ação no Magistério). 174 p

ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter; GOMES, Ivan Marcelo. Bauman e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

BAUMAN, Zygmunt. O mal-estar da pós-modernidade. Tradução: Mauro Gama; Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB n.º. 9394/96. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. – Parâmetros em ação - Conteúdo: Educação Infantil. – Brasília: A Secretaria, 1999. 90p.:

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p.

BETTELHEIM, B. A Psicanálise dos Contos de Fadas. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009 21ª edição revista 437 p.

COELHO, N. Novaes. Literatura infantil: teoria - análise – didática. 7 ed. rev., atual. São Paulo: Moderna, 2000. 287 p.

_____. Panorama histórico da literatura/juvenil: das origens indo- europeias Brasil contemporâneo. 5ª Edição Barueri, São Paulo: Monole, 2010

COSTA, J. F. Psicanálise e moral. São Paulo: Edusc, 1989. FREIRE.P

Pedagogia da autonomia 27ed. São Paulo

GALLO, Sílvio. Filosofia, educação e cidadania. In: PEIXOTO, Adão José (org.). Filosofia, educação e cidadania. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

GOERGEN, P. Pós-modernidade, ética e educação. Campinas: Editores, associados, 2001.

LA TAILLE, Y. MICELLI, A., DOMINGUES, C., As virtudes morais segundo as crianças

1. São Paulo: Instituto de Psicologia USP (Relatório Científico FAPESP), 1998.

MACHADO, Ana Maria; Como e porque ler os clássicos universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. 145p

MEREGE, Ana Lucia. Os contos de fada Origens, histórias e permanência no mundo moderno. São Paulo. Claridade 2010

PIAGET, Jean. A construção do real na criança. 3 ed Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. A Educação pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1999.

ROJO, R. H. R. (2002) A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: "Ler é melhor do que estudar". In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) *Leitura e Escrita na Formação de Professores*, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED.

SENNETT, R. O declínio do homem público: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, N. P. Entre o público e o privado: um estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada. Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2002.

DANÇA NA ESCOLA: OS DESAFIOS PARA ENSINAR E APRENDER

ZEPPELINI, Juliana Scarpa⁴

RESUMO

Dentro do contexto escolar, é comum a dança ser introduzida aos alunos desde cedo, através, principalmente, de aulas de ballet clássico para meninas da educação infantil, sendo trabalhada também nas aulas de Educação Física ou em festividades culturais e datas comemorativas. O presente artigo tem como proposta a reflexão sobre as possibilidades do ensino da dança na escola como atividade fundamental para a aprendizagem e para o pleno desenvolvimento da criança, além de discutir sobre a sua valorização dentro do contexto escolar como prática pedagógica.

Palavras – chaves: Dança. Aprendizagem. Desenvolvimento.

ABSTRACT

Within the school context, it is common to introduce dance to students from an early age, mainly through classical ballet classes for preschool girls, being also worked on in Physical Education classes or in cultural festivities and commemorative events. This article proposes a reflection on the possibilities of teaching dance at school as a fundamental activity for learning and for the full development of children, in addition to discussing its value within the school context as a pedagogical practice.

Keywords: Dance. Learning. Development.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como inspiração para o seu tema norteador a carência de olhares para a arte da dança como atividade fundamental para o desenvolvimento do aluno dentro do processo de aprendizagem.

A dança é uma linguagem artística que existe desde a pré-história, se fazendo presente em todas as culturas e civilizações na história da humanidade até a atualidade. Seu caráter pode ser ritualístico, com a

⁴ Licenciada em Dança pela Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo-S.P. Professora da Rede Municipal da Cidade de São Paulo. E-mail: julianazeppelini@hotmail.com

finalidade de entretenimento ou como atividade física para proporcionar benefícios à saúde de seus praticantes. Porém, a dança é uma atividade que pode oferecer muito mais do que um corpo em forma e uma mente organizada: quem dança adquire habilidades psicomotoras, noção de espacialidade, organização do tempo, capacidade de liderança, autonomia, autoconfiança, autoconhecimento, noção de trabalho em grupo, empatia e um pleno desenvolvimento para dar suporte ao aprendizado em todos os âmbitos do contexto escolar.

É notável que a dança, embora tenha sua prática como obrigatória dentro do ambiente escolar segundo as Leis de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil (LDB), ainda não é considerada atividade fundamental para o desenvolvimento da criança, sendo tratada como um passatempo, brincadeira ou mesmo sendo proibida para meninos dentro das unidades de ensino, em função do preconceito que ainda existe por parte das famílias ou mesmo da gestão escolar.

Este artigo nasceu da necessidade de discutirmos a relevância da arte da dança para crianças em processo de aprendizagem e dar ênfase às problemáticas e adversidades enfrentadas pelos profissionais da dança dentro do contexto escolar, buscando, através da reflexão, encontrar possíveis caminhos para o ensino da dança nas escolas.

2 DANÇA: A HISTÓRIA DA HUMANIDADE ATRAVÉS DO MOVIMENTO

A história da dança remonta aos tempos da pré-história. Através da arte rupestre, podemos identificar que os humanos do passado já dançavam. As disposições de seus corpos nas pinturas das paredes das cavernas nos fazem supor que a dança era parte fundamental de seu cotidiano, muito provavelmente apenas com caráter ritualístico. Porém, era um linguagem importante dentro das culturas daquela época, visto que fazia a comunicação entre o homem e o divino, aquilo que era oculto e incompreendido, como o sol, a lua, as estrelas e os eventos e catástrofes naturais que determinavam o sucesso ou o fracasso das caçadas, das colheitas e dos meios naturais de garantia da sobrevivência do grupo.

Com o transcorrer dos tempos, surgiram as grandes civilizações, nas

quais a dança também sempre esteve fortemente inserida e que também fazia a ponte entre o homem e o oculto, além de se fazer presente em eventos sociais como rituais de iniciação, nascimento, morte e reverência aos líderes, dentre outras funções, sempre ligada à manifestação do sobrenatural e à conexão com o divino.

A dança se desenvolveu e se difundiu de acordo com a cultura de cada povo ao redor do planeta, passando a ser praticada não apenas com caráter ritualístico, mas também como forma de comunicação entre os homens e de entretenimento, sendo impetuosamente reprimida na Europa medieval pela Santa Inquisição, período no qual entrou em um hiato no seu desenvolvimento. Devido a sua proibição por longos anos, a dança permaneceu estacionada até o final da Idade das Trevas, sendo duramente afetada assim como as demais práticas artísticas que foram condenadas naquela época. A dança, por ser considerada profana, acabava por ser praticada apenas clandestinamente pelos camponeses.

No período do Renascimento, a dança volta a ganhar força e notoriedade, principalmente entre a nobreza, onde ganhou técnicas e foi valorizada não apenas como forma de entretenimento, mas como formalidade obrigatória nos bailes entre as famílias de alta classe. A dança era sinônimo de elegância, de sofisticação, de refinamento e de boa educação: saber dançar era um atributo essencial para qualquer pessoa que quisesse ser bem vista nos bailes da alta sociedade. Era dançando que os nobres se conheciam, se cortejavam, faziam alianças e trocavam informações.

Com o Romantismo, a dança ganhou um tom dramático e muita notoriedade com as famosas criações dos ballets de repertório, através dos quais eram contadas histórias sobre culturas de povos diversos, grandes tragédias, amores impossíveis e seres sobrenaturais, sempre produzidos com a estética que mais agradava a elite, público-alvo dessas grandes montagens cênicas. Os ballets de repertório são dançados tradicionalmente até os dias de hoje, respeitando a montagem coreográfica, os cenários, os figurinos e a trilha sonora original, que são reproduzidos e adaptados da maneira mais fiel possível pelas escolas e companhias de ballet do mundo inteiro.

A dança teve sua evolução juntamente com as grandes cidades, que incitavam a chegada de novos movimentos artísticos, inspirados na revolução

industrial e nos avanços políticos, científicos e tecnológicos. O modernismo trouxe novas idéias e a necessidade de rompimento com os padrões do passado. Surgiu, então, a dança moderna, quebrando barreiras entre técnica e expressividade através de uma estética nova, onde os bailarinos utilizavam o corpo de forma mais livre e descontraída, com figurinos mais simples e com o foco na livre expressão dos sentimentos. A partir desse período na dança, o bailarino deixou de ser apenas um intérprete e ganhou maior liberdade criativa.

O avanço das pesquisas sobre a anatomia humana e suas possibilidades ampliou o universo de criação na dança, inspirando os coreógrafos a incorporarem em suas montagens conceitos pautados na ciência do corpo humano, explorando o movimento com mais amplitude e abordando conceitos científicos de forma poética em suas coreografias. A dança chegou à contemporaneidade adquirindo cada vez mais liberdade de expressão e se desvencilhando de técnicas fechadas. O corpo passa a ser visto como um instrumento de comunicação, de crítica e de livre expressão, sem a necessidade de se limitar a padrões corporais e técnicos específicos.

Com o avanço veloz da tecnologia, a dança continua se reinventando através das redes sociais e se popularizando com uma nova faceta por meio dessa ferramenta. A dança tem ganho força, principalmente entre o público jovem, e surge com fortes influências do hip hop, com o emprego de pantomima e carregada de expressividade. Em vídeos de curta duração, a dança entrega imediatamente ao espectador a sua idéia principal, e é amplamente copiada ao passo que se populariza quando se torna “viral”.

A dança evoluiu junto com a humanidade através dos milênios, transpondo barreiras e contando, através do movimento, a história da construção da nossa sociedade. Dançar, portanto, é uma forma de comunicação sem limites. O movimento expressivo é a história dos nossos antepassados, da miscigenação e da fusão entre culturas. A dança é o movimento que fala; é o gesto que ganha vida.

3 DANÇANDO NA ESCOLA

No contexto escolar, a prática da dança foi incorporada a principio com

o objetivo de manifestar aspectos da cultura local através de coreografias em festividades e comemorações de datas específicas, além de se fazer presente nas aulas de educação física e atividades extracurriculares.

A quadrilha, que é dançada nas festas juninas em grande parte das escolas brasileiras, é um grande exemplo de como a dança está inserida nas práticas escolares, embora esse tipo de evento esteja se tornando cada vez mais propenso a dissolver-se em função da decadência do catolicismo no Brasil.

Apesar das festividades juninas terem relação com a religião católica, esses eventos são parte da cultura do povo brasileiro e explorar suas origens, danças, costumes, vestimentas, culinária e folclore são atividades altamente enriquecedoras no âmbito pedagógico. A ponte entre o corpo docente e a família é solidificada através das festividades escolares e as culturas regionais são respeitadas e valorizadas, estimulando os alunos a conhecerem mais sobre o Brasil e permitindo-os reconhecerem suas origens e costumes sendo representados na escola. A representatividade é fundamental para a autoestima e para a formação do caráter dos educandos, que aprendem empatia e respeito às diferenças.

Dançar nas festividades juninas não deve ser apenas a reprodução dos movimentos através da imitação. A atividade é enriquecedora quando os alunos têm a oportunidade de compreender a origem de cada movimento, onde nasceu a dança, quem a criou, como vivem e como se vestem seus praticantes, qual é o clima do local de origem da dança, dentre outros elementos, e executar a coreografia respeitando suas características tradicionais.

Infelizmente, existe uma banalização das danças juninas atualmente, que se resumem a mímicas, músicas do gênero sertanejo universitário e as chamadas “quadrilhas modernas”, que são quadrilhas com temas de super-heróis, desenhos animados, fantasias diversas e até filmes de terror. Popularizadas através do YouTube, essas quadrilhas fazem sucesso entre os jovens, que acabam descaracterizando os elementos tradicionais da quadrilha em função da introdução de referências à cultura pop. A problemática está em substituir a manifestação das tradições regionais e da cultura brasileira pela cultura de massa das grandes mídias.

Segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2000), o aluno deve desenvolver a capacidade de valorizar as diversas culturas existentes no Brasil e reconhecer sua contribuição para a constituição da identidade da nação, bem como reconhecer as qualidades da própria cultura e valorizá-las criticamente.

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. (PCNs, 2000).

A dança também é praticada nas aulas de educação física, onde são trabalhados seus aspectos básicos, como ritmo, espacialidade, tempo, concentração e a capacidade de trabalho em grupo, dentre outras habilidades. Porém, é questionável a relação estabelecida entre a dança e a educação física sob a ótica da dança como fazer artístico, visto que a educação física trabalha a dança sob a perspectiva de prática esportiva.

O profissional de educação física, por não ser um artista, utiliza a dança em maior parte como forma de condicionar o aluno fisicamente. A dança, por ser arte, incita, mesmo que despropositadamente, o fazer artístico e a criatividade e propicia o conhecimento e a valorização da diversidade cultural. Porém, quando trabalhada como arte, seus horizontes são infinitamente ampliados nesse sentido.

O profissional licenciado em dança possui conhecimento em anatomia, cinesiologia, fisiologia e possui todas as competências para trabalhar a dança com os alunos no sentido de fazer arte. Assim, o aluno irá adquirir todas as habilidades físicas e psicomotoras que a dança proporciona e as empregará no fazer artístico, o que resultará no maior aproveitamento pedagógico da atividade.

3.1 BALLET PARA MENINAS

As aulas de ballet clássico são muito comumente introduzidas às crianças já nos primeiros anos da educação infantil dentro das escolas particulares. Porém, a atividade geralmente é permitida apenas para as

meninas, e acontece enquanto os meninos da mesma turma cursam paralelamente uma aula de outra atividade considerada “masculina”, como judô ou futebol.

Essa postura das escolas claramente fortalece o preconceito e preconiza o pensamento enraizado na sociedade que supõe que aulas de ballet são como “aulas de etiqueta”, através das quais as meninas, vestidas de cor-de-rosa, adquirem delicadeza, leveza, disciplina e boas maneiras., enquanto os meninos aprendem força, coragem e enfrentamento através de esportes competitivos.

O ballet clássico é introduzido à criança através de aulas chamadas de baby class, que são compostas por atividades lúdicas e exercícios, nas quais adquire as habilidades necessárias para o trabalho da técnica clássica posteriormente, caso queira dar continuidade aos estudos em ballet aos oito anos completos, quando fica apta fisicamente para tal.

O baby class auxilia grandemente no desenvolvimento psicomotor da criança, trabalhando aspectos como espacialidade, ritmo, consciência corporal, noção de tempo, organização, expansão da habilidade de memorizar e exploração do movimento em diferentes níveis, além de desenvolver o senso crítico, a empatia, a criatividade e auxiliar na interação da criança com o grupo, estabelecendo relações de liderança, fortalecendo assim a sua autoestima e tornando-a mais autoconfiante e independente.

Claramente, todos aspectos trabalhados através do baby class seriam benéficos tanto para meninas quanto para meninos, e é dever da escola proporcionar o desenvolvimento da criança de maneira integral, que, segundo o Currículo da Cidade (São Paulo, 2017), tem como propósito essencial promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural.

Educação Integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro. (GUARÁ, 2009, p. 77).

Privar os meninos de dançar estimula a segregação feminina e a homofobia. É comum que os meninos sejam ridicularizados com termos pejorativos pelos familiares e até mesmo pelos profissionais escolares quando demonstram interesse em participar das aulas de ballet.

No Brasil, o ballet é tratado como atividade feminina e, por esse motivo, acredita-se que apenas praticam ballet as meninas e os homossexuais. Historicamente, o ballet clássico era dançado na corte francesa apenas por homens, não sendo permitido para mulheres. Seu grande impulsionador foi Luís XIV, um dos mais importantes monarcas franceses. O Brasil é um dos países onde os bailarinos mais sofrem com o preconceito e com a desvalorização.

Na tentativa de incluir os meninos nas aulas de dança sem desagradar as famílias, algumas escolas substituíram o baby class por aulas de dança criativa, que consistem basicamente na mesma proposta do baby class, porém, sem a introdução aos princípios da técnica clássica.

Os profissionais da dança encontram no ambiente escolar o grande desafio de não serem tratados como recreadores. A dança para crianças, por ser uma atividade lúdica, muitas vezes não é compreendida como pedagógica, o que dá margem para que as escolas contratem pessoas desabilitadas ou de outras áreas de formação, como por exemplo educadores físicos, para ministrarem aulas de dança, resultando em um trabalho incompleto ou de má qualidade para os alunos.

3.2 A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA DA DANÇA NA ESCOLA

A dança é uma linguagem artística de infinitas possibilidades. Através da dança, a criança encontra uma nova forma de se expressar e de empregar sua criatividade. A dança possibilita a descoberta do eu, através da consciência corporal e das experimentações do mover-se no espaço, no tempo e em relação ao outro.

A dança permite ao educando experimentar a arte e adquirir conhecimento através da vivência de elementos pertencentes à culturas de origens diversas e interpretá-las segundo a sua própria experiência de sentir

e de pensar.

Ao proporcionar o contato com a arte de forma completa, quando o aluno pode conhecer, fazer e interpretar a arte na escola, ele exercita o seu pensar sobre a sociedade e adquire senso crítico e habilidades para compreender a arte e a cultura no seu meio social e no do outro. Essa atitude tem caráter inclusivo, pois o acesso à arte se dá não só fisicamente, mas através da capacidade de compreendê-la, o que resulta em uma sociedade mais igualitária.

Sabemos que a arte na escola não tem como objetivo formar artistas, como a matemática não tem como objetivo formar matemáticos, embora artistas, matemáticos e escritores devam ser igualmente bem-vindos numa sociedade desenvolvida. O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. Desenvolvimento cultural que é a alta aspiração de uma sociedade só existe com desenvolvimento artístico neste duplo sentido. (BARBOSA, 2010, pg. 32).

Portanto, o direito ao acesso à arte e à cultura não significa apenas levar exposições, espetáculos de dança, peças de teatro e afins para as periferias a preços acessíveis ou gratuitamente, por exemplo. Para proporcionar o acesso à arte, é preciso oferecer ao público condições de admirá-la e de refletir criticamente sobre ela; e é dever da escola estabelecer essa ponte.

A psicomotricidade é a ciência que estuda o ser humano através da sua relação entre o corpo em movimento, o mundo interior e o mundo exterior, considerando o homem como um ser globalizado e em constante transformação ao decorrer de sua vida. Segundo a Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, é no corpo que se originam as ações cognitivas, afetivas e orgânicas, sendo a infância a fase na qual o ser humano adquire as maiores capacidades motoras e estabelece suas relações do eu com o mundo.

A psicomotricidade pode ser aplicada em diversas vertentes de trabalho, como por exemplo nas aulas de educação física e de dança. Através da dança, são trabalhadas habilidades psicomotoras como esquema corporal, motricidade ampla, percepção espacial e percepção temporal, que proporcionam ao aluno formas de perceber a si, ao outro e ao meio no qual

está inserido. Para Piaget, é necessário experimentar para adquirir conhecimento, já que o mesmo se dá através da ação, da transformação e do entendimento desse processo.

[...] os conhecimentos derivam da ação, não no sentido de meras respostas associativas, mas no sentido muito mais profundo da associação do real com as coordenações necessárias e gerais da ação. Conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo, apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. [...] (PIAGET, 1970, p. 30).

É fundamental que o professor, ao ministrar uma aula de dança, proponha exercícios através dos quais os alunos não fiquem presos a cópias, como por exemplo a execução de uma coreografia elaborada pelo professor e copiada do mesmo pelas crianças. Os alunos precisam ter espaço para experimentarem livremente e para construir sua própria percepção do corpo e das suas possibilidades de movimento.

Cabe ao professor elaborar aulas lúdicas e exercícios que sugiram o caminho a ser seguido, sem imposição e com espaço para o exercício da criatividade. Jogos ritmados com foco em mudanças de níveis, de tempo e de espaço e são um excelente caminho para que o aluno construa o conhecimento através do descobrir brincando. É importante ressaltar que as aulas de dança precisam ter relação com o fazer artístico, ou se transformarão em aulas de ginástica ou em algo semelhante, tendo assim, suas possibilidades pedagógicas limitadas. Na dança, os alunos adquirem habilidades psicomotoras, conhecimento histórico, social, cultural e constroem laços com o universo que existe dentro e fora deles, o que dará suporte ao processo de ensino aprendizagem em sala de aula e às suas relações dentro e fora do ambiente escolar.

Nas aulas de dança, os alunos também desenvolvem a paciência, a capacidade de esperar e de lidar com frustrações. Atualmente, com o avanço da tecnologia, crianças são acostumadas desde cedo a obterem respostas e soluções rápidas, além de não saberem lidar com o ócio, visto que os pais se sentem na obrigatoriedade de distraí-los o tempo todo. Para isso, acabam lhes fornecendo aparelhos como tablets e celulares, condicionando-os a estarem sempre ocupados, o que limita suas habilidades criativas e os torna

extremamente imediatistas. Esse comportamento resulta em acessos de raiva, na falta de empatia e na incapacidade de realizar tarefas comuns do cotidiano, como aguardar sua vez em uma fila, esperar sentado pela chegada do seu prato em um restaurante e na dificuldade em lidar com perdas.

O cenário acaba se tornando muito perigoso quando é chegada a fase da adolescência, momento em que acontecem as alterações hormonais, os questionamentos e os julgamentos de si e do mundo. O imediatismo e a falta de habilidade para lidar com a frustração e com a perda podem levar o adolescente à quadros de ansiedade, à depressão e a agir de forma perigosa consigo e com o outro. Neste sentido, a dança propõe caminhos através dos quais o adolescente poderá trabalhar de forma a desenvolver autocontrole e autoconhecimento para encarar a vida com equilíbrio e resiliência, adquirindo sabedoria para lidar com suas angústias e frustrações, além de proporcionar um canal para que expresse seus sentimentos, emoções, críticas e impressões sobre o mundo que o cerca.

Expressar-se através de linguagens artísticas reduz a agressividade dentro do ambiente escolar e cria oportunidades para a abordagem de assuntos relativos às questões de cunho emocional dos educandos, podendo assim, encontrar caminhos para soluções de situações problema dentro do contexto escolar ou familiar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao mergulhar na proposta de refletir sobre as possibilidades do ensino da dança na escola como prática fundamental para a aprendizagem e para o pleno desenvolvimento dos educandos, esse artigo reuniu fatores que podem nos levar ao questionamento crítico a respeito de como a dança é empregada no âmbito pedagógico.

Percebemos que a dança traz consigo em sua bagagem a memória corporal da história da humanidade, e diz respeito ao que fomos, ao que somos e ao que almejamos nos tornar como seres humanos.

Através da arte da dança temos contato com a nossa cultura e com a cultura dos nossos antepassados, além de termos a oportunidade de conhecer outros costumes e formas diferentes de se pensar o mundo.

A dança abre espaço para a livre expressão e para a construção do

pensamento crítico, levando à formação de cidadãos questionadores e ativamente dispostos a contribuir com a formação de uma sociedade mais justa e humanizada.

Pudemos compreender que a dança desempenha um papel fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento psicomotor dos alunos desde a educação infantil, colaborando ao auxiliar a estruturar a base para o acontecimento do processo de ensino aprendizagem dentro da sala de aula, além de propiciar o aprimoramento das funções cognitivas e o entrosamento social no contexto escolar e fora dele.

É notável que ainda há muito a lapidar-se no que se diz respeito ao ensino da dança nas escolas, inclusive sobre a quem cabe fazê-lo, respeitando a prática como fazer artístico para que suas possibilidades sejam exploradas e aproveitadas além do aprimoramento das habilidades físicas e psicomotoras.

Mesmo na atualidade, a dança ainda sofre preconceito e discriminação mesmo por parte dos educadores e gestores escolares, não sendo valorizada como atividade pedagógica e estando sujeita a julgamentos pautados na homofobia e em conceitos machistas que ainda são infelizmente tão enraizados na sociedade brasileira. Edificados sobre o pensamento infundado de que a dança é atividade que ensina docilidade, delicadeza e outros atributos erroneamente classificados como femininos, esses conceitos permeiam o inconsciente coletivo, que imediatamente os relaciona à fraqueza e à submissão. O resultado é a proibição ou a limitação do acesso dos meninos à dança, privando-os do conhecimento e da aquisição de tantas habilidades importantes tanto para a sua formação acadêmica quanto para a formação do seu caráter como cidadão.

Através do ensino da dança como prática artística, a escola atende com maestria ao conceito orientador de Educação Integral, promovendo o desenvolvimento dos educandos em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo:

Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARBOSA, Ana Mae; Cunha, Fernanda Pereira da (Orgs.). (2010) **A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez.

BRASIL, LBD. **Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

Disponível em

<www.mec.gov.br>. Acessado em 13 de setembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Caracterização da área de arte. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CUNHA, S. R. V. da. **As artes no universo infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

GUARÁ, I. M. F. R. **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, 2009.

IAVELBERG, R. **Para gostar de aprender arte, sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PEREIRA, S.R.C. et al. **Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento**. Revista Kinesis. Porto Alegre, n. 25, 2001.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Forense, 1970

PSICOMOTRICIDADE, Associação Brasileira de. **O que é Psicomotricidade?** Disponível em <<https://psicomotricidade.com.br>>. Acessado em 9 de setembro de 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Arte**. São Paulo: SME/COPED, 2017.

VERDERI, E. B. **Dança na escola: uma abordagem pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2009.



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM