

SL EDUCACIONAL

DATA DE PUBLICAÇÃO: 10/11/2022

ARTIGOS ORIGINAIS
BASEADOS EM UMA
EDUCAÇÃO VIVA E
TRANSFORMADORA

NOVEMBRO DE 2022 V.4 N.11



Revista SL Educacional

N° 11

Novembro 2022

Publicação

Mensal (novembro)

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. 11 (2022) - São Paulo: SL
Editora, 2022 – Mensal

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

ISSN 2675-4193 (online)

Data de publicação: 10/11/2022

Educação 2. Formação de Professores

CDD 370

CDU 37

Renato Moreira de Oliveira – Bibliotecário - CRB/8 8090

SUMÁRIO

A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM UM PARÂMETRO DE INCLUSÃO	
Hilda Maria Oliveira.....	4
PLANEJAMENTO ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	
Luciane Lima Sebastião.....	11
TÓPICOS DE ENSINO DE ASTRONOMIA: A TAXA DE FORMAÇÃO ESTELAR	
Alexandre Araújo de Souza.....	18
A LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DAS CRIANÇAS	
Claudia Simão Leite.....	32
O AVANÇO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	
Josilane Lima da Silva.....	39
AS REPRESENTAÇÕES DA FAMÍLIA SOBRE A LEITURA: PARCEIROS OU ADVERSÁRIOS?	
Gabriela Peralta.....	52
ENSINO DA GEOGRAFIA SOB A ÓTICA DO PROFESSOR:DESAFIOS E DILEMAS	
Tatiane de Oliveira Paschoal Machado.....	60
A INEFICIÊNCIA DAS ATIVIDADES TRADICIONAIS	
Raquel Polato Ferreira Farnezi.....	68
OS RECURSOS FINANCEIROS NA ESCOLA	
Maria Helena Magri da Silva.....	78
A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM	
Iara Madalena Cersosimo Valadares.....	88



A APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA EM UM PARÂMETRO DE INCLUSÃO

Hilda Maria Oliveira¹

RESUMO

A política nacional de educação, independente de classe social, idade, etnia ou gênero, resguarda o direito das pessoas a educação, no entanto, o êxito nesse processo de inclusão pede vontade política, reflexão, tomada de decisão, posicionamento da sociedade e ainda disposição da escola para organizar e promover um conjunto de mudanças que se realizem nas adaptações curriculares, arquitetônicas, nos objetivos, critérios, materiais de apoio, procedimentos de avaliação, métodos de ensino, atividades entre outros importantes recursos para atender as dificuldades individuais dos alunos. Neste sentido, este trabalho de pesquisa tem como principal objetivo discutir sobre o processo de alfabetização e letramento na perspectiva da inclusão social. Visando atender o objetivo proposto procedeu-se com pesquisa bibliográfica com base em autores que já discutiram sobre esse tema. As informações analisadas evidenciaram que a leitura e a escrita são competências básicas e fundamentais, direito de todas as pessoas que vive na sociedade letrada. Portanto, é fundamental que os professores promovam atividades pedagógicas que possibilitem o contato das crianças deficientes com a leitura e a escrita.

PALAVRAS-CHAVES: Alfabetização. Letramento. Inclusão Social. Ler. Escrever.

DESENVOLVIMENTO

Os movimentos de inclusão social têm-se difundido no Ocidente, sobretudo a partir do decênio de 1980, período em que se começou a defender de maneira mais sistemática a inclusão de deficientes como um dos direitos básicos defendido pelos documentos normativos. Esse movimento ganhou força “a partir da concepção de educação enquanto direito de todos e da proposta de universalização do ensino fundamental” (UZÊDA, 2019, p. 9)

¹ hilda.vida88@gmail.com

O conceito de inclusão vem se fortalecendo, apesar dos vários obstáculos que as pessoas com deficiência enfrentam diariamente. Dentre essas, a exclusão escolar. Incluir vai muito além do fato de efetivar a matrícula do aluno e bem mais do que frequentar a sala de aula (AGUIAR, 2015).

É preciso que o aluno tenha a oportunidade de participar de forma ativa das atividades extraclasse e das atividades propostas em sala de aula. Para que isso aconteça, primeiramente, é necessário conhecer o aluno e propor atividades para avaliar seu real nível de desenvolvimento, conhecer sua experiência pedagógica, sua história de vida, dentre outras características, com intuito de perceber como o aluno aprende, como elabora as informações e de que modo responde diante dos desafios propostos (UZÊDA, 2019).

Para avançar para a inclusão é preciso uma redução das barreiras de diferentes índoles que impedem ou dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem de qualidade. A inclusão escolar é como uma das alternativas ao chamado dilema da diferença, pois, a essência de tal dilema, gira em torno da tensão entre oferecer a cada aluno a resposta educativa que melhor se ajuste a suas especificidades (FACION, 2012).

O debate sobre a inclusão evoluiu e as questões relacionadas com o local físico devem ser distinguidas dos relacionados com o meio social e emocional. O importante não é somente o local físico em que se encontram os alunos com necessidades especiais, mas também a capacidade dos sistemas pedagógicos para encontrar soluções adaptadas às características dos alunos, que permitam seu desenvolvimento linguístico, emocional, social e acadêmico (FRELLER; FERRARI; SEKKEL, 2012).

Estas questões são importantes quando se planeja a educação dos alunos inclusivos, por isso, a sociedade, começando com a família e seguindo com a escola e serviços sociais deve oferecer oportunidades para desenvolver habilidades e competências que lhes permitam crescer como pessoas seguras, capazes de se relacionarem e de atuarem da forma mais autônoma e satisfatória possível, em ambos os contextos sociais (FRELLER; FERRARI; SEKKEL, 2012).

O fato de ser diferente, segundo Paula e Silva (2016), não faz de ninguém melhor ou pior, mas somente diferente, fazendo do processo de ensino aprendizagem algo mais justo e inclusivo, considerando todos os atores envolvidos neste palco da vida. O contexto educacional oferece aos alunos as condições necessárias a partir de suas necessidades e as respeita, pode-se prescindir de qualquer problema de aprendizagem, visando à diferença como um valor agregado e não um estorvo que amarra o modelo didático homogeneizado e segregado, assim se evita rótulos nas salas de aula, e se conclui uma formação com base na educação, respeito e valores entre todas as pessoas.

Deste modo, segundo Lona (2015), é possível refletir sobre as transformações e as adaptações necessárias para favorecer sua ativa participação e, conseqüentemente, seu desenvolvimento e aprendizagem. Para que

a inclusão de fato se efetive no dia a dia da sala de aula e na escola como um todo, é preciso garantir algumas condições ou elementos essenciais, como:

1. Políticas públicas que tornem efetivos os direitos garantidos por lei.
2. Matrícula de todas as crianças na rede regular de ensino, em escola próxima a seu domicílio, como aconteceria com qualquer criança que não fosse considerada Público-Alvo da Educação Especial.
3. Formação inicial e continuada que discuta e subsidie o(a) educador(a) a atuar numa perspectiva inclusiva e interface entre o professor da sala de aula comum e o professor especializado.
4. Envolvimento de todos os atores responsáveis pela tarefa de educar a criança (família, escola e comunidade).
5. Articulação entre serviços de saúde e educação para favorecer o diálogo e parceria entre os profissionais que atendem e acompanham a criança.
6. Jogos, brinquedos e materiais pedagógicos apropriados.
7. Acesso à Tecnologia Assistiva (TA) e Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) (UZÊDA, 2019, p. 13).

Sendo assim, pode-se dizer que as condições básicas para que o aluno consiga ser incluído efetivamente no espaço escolar vão desde a garantia legal dos direitos até a função de cada instância social no processo de inclusão. A inclusão, portanto, envolve uma série de fatores que precisam ser considerados no espaço escolar para que realmente se torne um recurso positivo e contribuinte no desempenho escolar, pois não basta somente incluir, mas é preciso manter o aluno no processo de ensino e aprendizagem desde a Educação Infantil (SANTOS, 2010).

A escolarização de crianças com necessidades especiais se encontra entre os desafios da educação e, sobretudo, na alfabetização e letramento. Contudo, segundo Lona (2015, p. 2) “alfabetização e Letramento são processos fundamentais para a inclusão social. Estes processos são considerados como condição indispensável para o domínio e compreensão da leitura e da escrita.”

Todavia, segundo Oliveira (2014), o professor do século XXI tem aspectos próprios que o destacam diante dos atuais desafios. Desse modo, vocacionando para o campo de atuação, que atua como professor, porque primeiramente atua como ser humano. Logo, ensina o conhecimento de maneira sistematizada ou não.

A influência da escola na alfabetização e letramento de crianças é um importante fator que precisa ser considerado pelos pais e profissionais da educação. Pois, a escola o espaço de formação desses sujeitos e, é onde eles são preparados para atuar e lidar com pessoas em diferentes contextos (ROCHA, 2021).

E quando se trata de alunos inclusivos a escola ganha um papel ainda mais importante, contribuindo para a integração desses indivíduos na sociedade. Contudo, não basta apenas oferecer vagas para alunos

deficientes, é preciso que a escola tenha estrutura adequada para ofertar uma educação de qualidade aos alunos inclusivos. Neste viés, Amorim (2018) considerar que:

A inclusão das crianças público-alvo da educação especial no sistema regular de ensino acelera o compromisso de oferecer a elas condições de desenvolvimento acadêmico e social, pois, as crianças têm as mesmas necessidades que as demais, porque pensam, sentem e criam. Não podemos privá-las de experiências significativas, as quais proporcionam condições de desenvolvimento físico, mental e social que valorizam a independência corporal e a maturidade psicoemocional (AMORIM, 2018, p. 11).

De acordo com Oliveira (2014) uma das ações necessárias para garantir proporcionar qualidade no ensino é criar um projeto pedagógico inclusivo. Pois, através dele os professores e demais profissionais poderá se guiar, durante o processo de alfabetização e letramento desses alunos. E isso também irá contribuir para definir quais as mudanças e atividades a serem realizadas para que o espaço escolar inclua esses alunos.

Algumas metodologias são usadas de modo a adaptar as atividades da sala de aula para atender o processo de alfabetização e letramento desses alunos. Transformação de textos em imagens para que o aluno possa relacionar a palavra ao objeto e fazer uso de atividades lúdicas como meio de facilitar o aprendizado etc. são algumas atitudes que podem modificar o espaço escolar em um lugar para todos (OLIVEIRA, 2014).

De acordo com Cortez, Fantacini e Lessa (2018) as crianças pequenas sempre estão em contato com palavras escritas em diferentes lugares e ocasiões, como: televisão, supermercados, embalagens diversas, placas de trânsito etc. E, esse mesmo processo também acontece com as crianças com algum tipo de deficiência, portanto:

O papel da escola é uma importante ligação para a socialização dos aprendizados do mundo letrado e daí, advém a necessidade de entender os processos de alfabetização/letramentos das crianças, mostrando o quanto a linguagem influencia na criação e constituição dos sujeitos (CORTEZ; FANTACINI; LESSA, 2018, p. 12).

No contexto da inclusão, é preciso que tanto a escola como o professor estejam preparados para receber os alunos e dar o apoio pedagógico necessário, isto é, tornar suas aulas mais significativas e inclusivas. Portanto, outra característica a ser considerada é a maneira de atuação do professor para “para o planejamento das atividades a serem realizadas focalizando diversas formas que respeitem as

especificidades e limitações de todos os seus alunos e, em especial, aqueles com algum tipo de deficiência” (CORTEZ; FANTACINI; LESSA, 2018, p. 12).

Segundo Santos (2010) a aprendizagem é um processo focado no aluno e na sua atividade, caracterizada pelo seu aspecto ativo, significativo, social, reflexivo e interativo. A prática de aprendizagem está ligada diretamente a produção de textos e a compreensão leitora. Essas implicações resultam no entendimento de que todas as crianças, sem exceção são capazes de aprender a leitura e a escrita, e de fazer isso com prazer, desde que possam:

Vivenciar um clima acolhedor para as suas próprias experiências, sua cultura, sua linguagem, capaz de incentivar suas curiosidades. Um meio estimulante feito de expectativas positivas e de intercâmbios sociais. Experimentar situações de aprendizagem que sejam também situações de vida, que tenham sentido para as crianças, que façam parte de seus projetos. Encontrar textos autênticos, de todos os tipos que sirvam para alguma finalidade. [...] Contar com apoio metodológico adequado, que lhes permitam ser realmente ativas, refletir sobre as suas aprendizagens e encontrar ou elaborar ferramentas apropriadas quando delas precisarem (JOLIBERT apud SANTOS, 2010, p. 1198).

Neste contexto, na prática da inclusão, a maneira de organizar o ensino implica uma flexibilização do currículo como estratégia para responder aos estilos diferentes de aprendizagem do aluno. Essa estratégia, portanto, seria um modo de atender às necessidades pedagógicas dos alunos inclusivos quando ao que deve aprender, como e quando, e qual o melhor modo de organizar o ensino para que todos se beneficiem (SANTOS, 2011).

Dentro dessa lógica, a centralidade da aula inclusiva é a capacidade que o professor tem de organizar as situações de ensino de maneira a tornar possível as experiências comuns de ensino e aprendizagem, ou seja, alcançar o maior nível possível de interação entre os alunos e a participação de todos nas atividades propostas, sem deixar de considerar as necessidades concretas de cada um e em particular dos alunos com maior risco de inclusão em termos de participação e aprendizagem (MAGRO et al., 2020).

Há um consenso entre alguns pesquisadores sobre as questões que favorecem o processo de alfabetização e letramento das crianças: considerar o entorno cultural e social a que a criança pertence, considerar a diversidade, criar meios e condições para a prática diária da língua falada e da escrita, respeitar a bagagem dos alunos os auxiliando na construção de novos conhecimentos sobre a escrita, despertar o gosto pela escrita e pela leitura e a necessidade de seu uso, considerar as oportunidades que o mundo letrado oferece,

estimular a expressão de outras linguagens como desenhos, jogos etc. estimular as habilidades de leitura e outros (SANTOS, 2011).

A alfabetização e o letramento são essenciais para o desenvolvimento social e pessoal de todas as pessoas. É um direito humano essencial para a construção de uma sociedade sustentável e mais inclusiva, porém, na prática, para as escolas o desafio é garantir que todos os alunos aprendam a ler a escrever. Portanto, o professor precisa planejar e desenvolver atividades pedagógicas 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 o sistema de escrita e de leitura em vários momentos do dia a dia (LEITE; OLIVEIRA; THOMACHESKI, 2013).

REFERÊNCIAS

PINHEIRO, Ângela M.V. Alfabetização para a inclusão: uma ferramenta para a formação de professores online. In. **Revista Textura**. v. 1, n. 31, 2014, p. 30-36.

ROCHA, Bruna E.; FAVERO, Suelen; SOUZA, Wylana C.A. Caminhos e desafios da inclusão na Educação Infantil. In. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 6, v 2, n. 11, 2021, p. 179-194.

SANTOS, Amarílis H. Alfabetização na inclusão. In. **Revista Acolhendo a alfabetização nos países de Línguas**. v. 1, n. 10, 2011, p. 169-174.

SANTOS, Iolanda M. **Inclusão e aprendizagem da leitura e da escrita: a prática pedagógica e alguns desafios**. 2010. Disponível em: <<https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-11/completo-2.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem, escrita e alfabetização**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

FRANCIOLI, Fátima A.S. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. In. MARTINS, L M. DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. 1. ed. São Paulo: UNESP/Cultura Acadêmica, 2010, p. 139-160.

PLANEJAMENTO ESCOLAR E SUA CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Luciane Lima Sebastião

RESUMO

Porque a utilização de recursos materiais é importante para o processo de ensino-aprendizagem? Isso está ligado ao fato de que a ludicidade age como forma de proporcionar uma aprendizagem significativa ao aluno.

De que forma os recursos materiais podem ajudar no processo de ensino aprendizagem e como é feito esses processos? A resposta está no planejamento.

Palavras-chave: Planejamento escolar; recursos materiais; processo de ensino-aprendizagem

1. DESENVOLVIMENTO

A atividade de planejar está presente na vida de todos. Ao programar uma viagem, fazer uma lista de compras, organizar uma agenda de compromissos, a vida profissional, entre outras tantas atividades, seguimos etapas para que os caminhos que levam ao objetivo sejam mais claro e evidente. Esse objetivo pode ser de curto, médio ou longo prazo, porém o que vai determinar a sua maior eficiência é a sistematização na elaboração. Desta forma, como complementação da imaginação e dos planos mentais, coloca-se no papel tudo aquilo que se pretende fazer, para assim ter um resultado mais próximo do que se esperava a princípio.

No âmbito escolar, essa atividade fica ainda mais evidente, pois o Planejamento tem como base o PP (Projeto Pedagógico¹) da escola em que se trabalha.

Conforme Machado (1997), o Projeto é um documento que evidencia todo o caminho (e a maneira) que a escola pretende percorrer ao longo de um determinado período. A palavra Projeto, deriva do Latim e tem como significado, algo lançado pra frente, com a intenção de se determinar tudo aquilo que se quer realizar, bem como o que será necessário para atingir tal meta. Na educação, presumimos que o Projeto seja elaborado de forma coletiva, pois busca a globalidade, opondo-se a ideia de fragmentação, já que supera Projetos individuais em prol do coletivo, gerando uma corresponsabilidade entre os participantes (SILVA, 2000). É com o auxílio desse Projeto Pedagógico que o planejamento é elaborado.

O planejamento educacional é um processo de reflexão e decisão. Ele é dividido em várias etapas para que possibilite um maior controle e organização dos acontecimentos, facilitando assim uma constante avaliação para adequar a melhor forma de alcançar a meta traçada. Vasconcellos (1995), sugere que seja elencado três grandes etapas (Análise da realidade; Projeto de finalidades e Formas de mediação) e essas posteriormente subdivididas e que esse processo pode ser mais eficaz e eficiente quando elaborado em conjunto com outros professores, pois evita repetições no currículo ou ausência de determinado conteúdo. Além disso, destaca que os alunos devem participar da elaboração do planejamento, o que tornará o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

Com esse documento facilitador em mãos, o professor pode elaborar os planos de aula com objetivos explícitos e coerentes, evitando improvisos e repetição de conteúdo. Entre as etapas desses planos, está a seleção dos recursos materiais que serão utilizados a cada aula. Essa seleção deve ser feita de forma cuidadosa, pois conforme Soler (2003), em muitas escolas a quantidade e/ou qualidade dos recursos materiais disponíveis para as aulas não é adequada. Mas por que os recursos materiais têm esse espaço no planejamento escolar e no plano de aula do professor? De que forma podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem? Será que eles apenas ajudam na didática ou também proporcionam ludicidade aos alunos? Como funcionaria o processo de acomodação através da utilização dos recursos materiais?

Com base nessas indagações, o presente estudo tem como objetivo, compreender a importância da utilização dos recursos materiais no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, este trabalho se justifica pela possibilidade de atrelar as aulas, uma maior variação das metodologias utilizadas pelo professor, além de descobrir se tais materiais por si só, já possibilitam alguma aprendizagem a quem o utiliza.

1.1 O PLANEJAMENTO

Silva (1997) explica que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a Instituição de Ensino deve elaborar e executar o seu Projeto Pedagógico tendo apoio dos profissionais da Educação e informando aos pais sobre sua execução.

Conforme Machado (1997), o Projeto Pedagógico da Escola em que se vai atuar é um documento que evidenciará o caminho que a Escola pretende percorrer ao longo do ano, seus anseios de transformação social e a antecipação de possíveis soluções à problemas que possam aparecer nesse percurso. Porém, essa antecipação não se resume em uma mera “adivinhação”. Ela é baseada na realidade atual e na possibilidade de transformar essa realidade e com isso, elaboram-se várias possibilidades para que um sonho, vontades ou ilusão de realidade futura se concretize. Como esse delineamento não deve ser determinístico, sempre há portas abertas para o novo, para o Universo da criação e da imaginação. Etimologicamente, a palavra Projeto é derivada do Latim e tem como significado algo lançado para frente, designando tanto aquilo que se quer realizar quanto o que será feito para atingir tal meta. Essa palavra faz relação direta com a idéia de plano, concepção, criação, esboço, desenho.

Quanto à educação, cuja palavra sempre teve seu significado associado à ação de conduzir a finalidades socialmente prefiguradas, presume-se a existência de Projetos coletivos, nos quais também são discutidos valores sociais buscando um equilíbrio entre a conservação e a transformação dos mesmos. Segundo Silva (2000), os Projetos coletivos determinam a busca de globalidade, unidade, opondo-se a ideia de fragmentação, pois supera Projetos pessoais em prol do coletivo, gerando uma corresponsabilidade entre os participantes. Exige, acima de tudo, a busca da identidade de um curso ou uma Instituição, sua intencionalidade e objetivos, de uma vontade comum e da vontade de mudar, pensando o que se tem de concreto e trabalhando as utopias.

Tendo como base o Projeto, como consta na LDB (SILVA, 1997), são elaborados os planejamentos que também buscam fazer uma previsão de futuro para solucionar possíveis problemas que possam surgir.

Como o ser humano sempre está em constante transformação, ao querer alterar a realidade, se transforma também. Porém, para que essa alteração da realidade se torne mais efetiva, conforme Vasconcellos (1995), deve ser feita de uma forma organizada e estruturada. O autor se refere ao planejamento, que é um processo de estabelecimento de objetivos e diretrizes², no qual se tenta prever o futuro para responder às situações de mutação que forem surgindo³.

No âmbito escolar, o planejamento é feito para que exista um equilíbrio entre meios e fins, prevendo os recursos materiais e humanos que serão utilizados (PADILHA, 2001, p.30 apud BAFFI,

² www.pt.wikipedia.org/wiki/Planejamento

³ www50.sap.com/brazil/solutions/glossario.asp

2002), de uma forma coletiva, em que os diversos segmentos (professores de diversas áreas, alunos, funcionários e comunidade) discutem e decidem os objetivos, metas, finalidades, valores, atitudes e solucionem os problemas comuns a Escola (SILVA, 2004), podendo estabelecer, de uma forma democrática e linear, etapas para melhor resolução destes.

Ao decidir sobre a dinâmica da ação escolar e da previsão de algumas etapas da vida escolar do aluno, de uma forma sistemática e ordenada (VASCONCELLOS, 1995, p.56 apud BAFFI, 2002), o professor torna a ação pedagógica mais eficaz e eficiente, estabelecendo uma integração curricular, devido à comunicação com outros professores e evitando repetições no currículo ou mesmo vazios (pois um professor acha que o outro dará determinado conceito). Dessa forma, economizará tempo, permitindo encaixar de forma adequada, textos ou dinâmicas complementares às aulas que possam ser interessantes para que o conteúdo seja mais bem compreendido. O professor permite aos alunos melhor participação e comunicação nas aulas, se pensar mais sistematicamente sobre a realidade, a proposta e a prática, evitando o improvisado e possibilitando um trabalho mais criativo e transformador (VASCONCELLOS, 1995).

Os autores acima citados, além de concordarem com a necessidade do planejamento, ainda enfatizam que ele evita improvisos. Porém, os improvisos a que se referem, não são os que muitas vezes se fazem necessários, demonstrando uma grande habilidade do professor de solucionar problemas (que não estavam planejados) apresentados durante as aulas e adequar da melhor maneira possível. Se referem, portanto, àqueles improvisos que acontecem repetidas vezes, tornando-se um hábito, por não ter o professor um planejamento a seguir.

A elaboração do planejamento prevê o máximo de possibilidades possíveis para que esses improvisos (negativos) se tornem o menos frequente possível, sendo utilizado também como um instrumento para pôr à mostra as contradições dialéticas, possibilitando a discussão, tematização e conscientização para superar o senso comum (VASCONCELLOS, 1995).

1.2 AS ETAPAS DO PLANEJAMENTO

Já que o principal objetivo do planejamento é possibilitar um trabalho mais significativo e transformador, ele não deve ser “engavetado” depois de pronto (como acontece muitas vezes). Um dos motivos dessa displicência, é a forma burocrática como alguns planejamentos são elaborados. Em muitos casos, os professores não participam ativamente de sua elaboração e quando recebem o material pronto, não veem o significado efetivo no que leem, não se tornando um compromisso para si (VASCONCELLOS, 1995). O mesmo pode acontecer com o aluno, que muitas vezes não participa das aulas e quando o faz, desrespeita as regras e os combinados que fez com o professor. Ao

participar do planejamento, assume a responsabilidade do trabalho junto com o professor e ao descumprir combinados, quebrará as suas próprias regras, podendo ser questionado por isso (JEBER, 2003).

Vasconcellos (1995), sugere que um plano de ensino-aprendizagem seja elaborado conforme o quadro abaixo:

PLANO DE ENSINO APRENDIZAGEM			
ELABORAÇÃO	ANÁLISE DA REALIDADE	PROJETO DE FINALIDADE	FORMAS DE MEDIAÇÃO
		Conhecimento da realidade: - Sujeitos - Objeto - Contexto Necessidade	Objetivo: - Geral - Específico

Quadro 1 – Plano de ensino aprendizagem

Fonte: Adaptado de Vasconcellos (1995, p.60).

1.2.1 ANÁLISE DA REALIDADE

Para ele, o primeiro passo para o educador é conhecer a realidade atual da sociedade próxima ao seu local de trabalho, fazendo uma análise que envolve aspectos pedagógicos, psicológicos, políticos, econômicos, sociais e culturais, apontando limites e possibilidades.

Diz ainda que além do professor ter um autoconhecimento, possibilitando ao aluno a discussão do conteúdo de suas aulas e não apenas incluir o que mais gosta ou sabe fazer, deve ter consciência dos pontos de vista humano, ético, intelectual e profissional, tendo capacidade de perceber e respeitar as outras pessoas, mostrando um compromisso com o bem comum e senso de justiça, demonstrando-se sempre atualizado e competente. É necessário ainda que o professor conheça a realidade, as **características e expectativas do aluno** e elaborando aulas com base em suas necessidades, interesses, desenvolvimento (psicomotor, socioafetivo e cognitivo) e experiências anteriores.

Além dos sujeitos, o **objeto de conhecimento** deve ser estudado e conhecido, considerando-se estas duas vertentes: o objeto de conhecimento em si (trata-se do domínio do professor sobre o conteúdo: o que é de fato relevante) e a representação que os sujeitos têm dele (conhecimento prévio

do aluno em relação ao objeto em estudo). Lembrando-se que um conhecimento novo se constrói a partir do prévio, ou seja, o professor deve adotar uma programação na qual essa sequência possa acontecer.

Deve-se considerar também o contexto da realidade no qual a aprendizagem ocorre. Seja na realidade da sala de aula, na escola, na comunidade próxima, ou a sociedade como um todo. É importante também o contato com os pais, saber suas necessidades, expectativas, verificando os objetivos que afetam a vida deles.

E por fim, Vasconcellos (1995) aponta a **necessidade** de conhecer as múltiplas variáveis para que o professor possa se inserir criticamente no processo, compreendendo que as principais determinações estão fora da escola, e isso remete à importância de se pensar na relação escola-sociedade.

A educação deve partir da realidade e sempre se vincular a ela, pois ao se subestimar tal ideia, o professor corre o risco de não saber o porquê algo não deu certo em sua aula. Com base nessa análise, o professor irá propor a intencionalidade de seu trabalho, buscando superar a situação presente, no que ela tem de negativo, seguindo em direção ao objetivo proposto, fazendo adequações quando/se necessário. É importante se definir aonde se quer chegar, o que o aluno deve ser no final do processo, para assim, poder fazer uma avaliação mais fundamentada e saber quais pontos se deve mudar ou continuar no próximo planejamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAFFI, Maria Adélia Teixeira. O planejamento em Educação: Revisando conceitos para mudar concepções e práticas. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em Foco**. Petrópoles, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>>. Acesso em: 10 set. 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CERVO, Amado L & BERVIAN, Pedro A. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CRUZ, Anamaria da Costa. **Apresentação de trabalhos acadêmicos**: guia para alunos da Universidade Presbiteriana Mackenzie. 4 ed. São Paulo: Mackenzie, 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.

MATOS, Marcelo da Cunha. **A organização espacial escolar e as aulas de Educação Física.** Monografia (Centro de Ciências da Saúde)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MATTHIESEN, Sara Quenzer at all. **Atletismo: se aprende na escola.** São Paulo: Fontoura, 2005.

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, Ana Célia Bahia. **Projeto Pedagógico: Instrumento de gestão de mudança.** Belém: Unama, 2000. p. 23-78.

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

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. Planejamento escolar e legitimidade da educação física após a regulamentação da profissão: profissional – indivíduo ou professor da categoria? **Revista digital: Mackenzie de Educação física e esporte**, São Paulo, ano 3, n. 3, p. 77-88, 2004. Disponível em: <http://www.mackenzie.edu.br/editoramackenzie/revistas/edfisica/edfis3n3/art6_edfis3n3.pdf>. Acesso em: 15 out. 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento – Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo.** São Paulo: . Libertad, (Cadernos Pedagógicos do Libertad) - V. 1, p. 11-124, 1995.

TÓPICOS DE ENSINO DE ASTRONOMIA: A TAXA DE FORMAÇÃO ESTELAR

Alexandre Araújo de Souza⁴

Resumo

Neste artigo apresentamos o estudo de sistemas com formação estelar como tópico de ensino de astronomia. O texto tem por objetivo servir como suporte para divulgação de temas de astronomia por docentes de ciências da natureza e física na educação básica. O estudo da formação estelar é de extrema importância para o entendimento da formação e evolução das galáxias. Ele permite a investigação de temas como a propagação da formação estelar, como ela é ativada e a relação entre surtos de formação estelar e a atividade nuclear. Uma grande fração da formação estelar do universo local ocorre em galáxias com disco, ricas em gás. Diversos estudos foram realizados com o intuito de entender a conexão entre a formação estelar e os braços espirais, por exemplo, e, dada a variedade de estruturas espirais observadas no Universo, é provável que mais de um modelo seja necessário para explicar as observações. No entanto, um consenso sobre o papel dos braços espirais na formação estelar ainda não foi totalmente atingido. Nesse contexto, galáxias HII (e galáxias com formação estelar ativa) são laboratórios excelentes para estudar esse fenômeno.

Palavras-chave: Estrelas; Galáxias; Regiões HII

1. INTRODUÇÃO

A astronomia é talvez a ciência mais marcante da humanidade. A observação do céu muitas vezes permitiu à humanidade entender fenômenos relacionados ao clima e ao tempo. Com isso, a humanidade adquiriu o conhecimento para resolver problemas práticos, como localização no espaço, cronometragem, determinação das estações do ano, influência na agricultura e, principalmente, a elaboração da mística cultural e religiosa dos povos antigos em todos os

⁴ Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, São Paulo, Brasil: adesouza.astro@gmail.com

continentes do planeta. Assim, a astronomia é essencialmente uma construção humana e mostra toda a sua diversidade e riqueza quando vista sob os olhos de diferentes pessoas. Nesse contexto, historicamente, muitos povos observaram o céu em busca de respostas para as questões que guiavam cultural e socialmente a humanidade.

O ensino de astronomia no Brasil teve um avanço com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCNs indicam o estudo da Astronomia no 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental ou (6º ao 9º ano), na área de Ciências Naturais, no eixo temático "Terra e Universo" (um dos quatro eixos da área).

Os estudantes devem ser orientados para articular informações com dados de observação direta do céu, utilizando as mesmas regularidades que nossos antepassados observaram para orientação no espaço e na medida do tempo [...] Dessa forma, os estudantes constroem o conceito de tempo cíclico de dia, mês e ano, enquanto aprendem a se situar na Terra, no Sistema Solar e no Universo (BRASIL, 1998, p. 40).

Para alguns autores (CANALLE et al, 1997; BISCH, 1998; BRETONES, 1999; LEITE, 2006; LANGHI; NARDI, 2007; MARRONE; TREVISAN, 2009), o currículo do ensino fundamental II está recheado de temas voltados para astronomia. Embora a astronomia seja abordada na quase totalidade dos livros didáticos de Ciências aprovados no último Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), seu enfoque, na maioria das coleções, é distante de temas que propõem observação direta do céu ou, ainda, que objetivam a construção de uma visão de Universo (LEITE; HOSOUME, 2009). Porém, é importante destacar que o ensino de astronomia fica muito restrito ao livro didático, o que limitaria a atuação do professor somente a esse recurso, já que o ensino se tornar bastante tradicional, negando uma imensa possibilidade de metodologias e práticas em que o ensino de Astronomia pode ser aplicado. Explorar novas possibilidades de ensino de astronomia se faz cada vez mais necessário, diante dos desafios da educação científica no Brasil.

Este artigo tem como proposta apresentar recursos para uma abordagem do tema estrelas e formação de estrelas no ensino de ciências. Devido a pouca quantidade de trabalhos de divulgação de astronomia e textos paradidáticos, é importante que textos e artigos em português sejam

escritos e publicados, tornando a temática mais acessível aos professores de ciências e áreas correlatas no ensino de astronomia na educação básica.

Assim sendo, o estudo de sistemas de formação estelar é de grande interesse científico, haja visto ser de extrema importância para o entendimento da formação e evolução das galáxias. Ele permite a investigação de temas como a propagação da formação estelar, como ela é ativada, e a relação entre surtos de formação estelar e a atividade nuclear.

A taxa de formação estelar (SFR - do inglês *Star Formation Rate*) é um importante fator no que se refere à evolução química de uma galáxia. Seu valor nos fornece a quantidade total de gás convertida em estrelas em um determinado intervalo de tempo, que pode depender de diversos fatores ambientais, influenciando diretamente quase todos os resultados de um modelo de evolução química (Escudero, 2005).

Modelos de evolução química são ferramentas fundamentais no estudo da formação e evolução de galáxias. A partir da comparação das previsões desses modelos a vínculos observacionais (tais como: razões de abundâncias químicas, distribuição de metalicidade estelar, gradientes radiais de abundância e outros), é possível traçar a evolução da galáxia estudada e, a partir disso, retornar no tempo e desvendar seus primeiros estágios evolutivos e sua formação. Assim, a SFR afeta não só a quantidade de estrelas, mas também a densidade e a composição química do gás no meio interestelar. Seu valor depende de diversos fatores, como densidade e temperatura do gás, existência de ventos, colisões, forças de maré, braços espirais, existência de barras e outros (Escudero, 2005).

Questões cruciais sobre a formação estelar nesse sentido ainda permanecem abertas, como qual a fase do gás (molecular, atômica ou uma combinação de ambas as fases) e em que escala essa seria responsável por surtos de formação estelar ou quais os melhores traçadores da SFR: indicadores baseados em radiação estelar direta, indicadores baseados em radiação estelar processada por poeira; indicadores baseados na emissão de gás ionizado; indicadores baseados em processos mistos; indicadores baseados em outros processos como emissão não-térmica (síncrotron) em rádio e raios-X (Calzetti et al., 2007), e qual o papel das estrelas muito massivas e do meio ambiente na construção da luminosidade observada em galáxias.

1.1 As galáxias espirais e os berçários estelares

Sabe-se que uma grande fração da formação estelar no universo local ocorre em galáxias com disco, ricas em gás, como indicado pela lei de Schmidt-Kennicutt (Kennicutt, 1989), que relaciona a SFR com a densidade superficial e volumétrica de gás em escalas de Kiloparsec (kpc). Imagens ópticas revelam que os braços espirais nas galáxias de disco possuem uma alta concentração de estrelas jovens, implicando que as taxas de SFR devem ser mais altas nas regiões dos braços do que em qualquer outro lugar da galáxia.

Pode-se distinguir dois tipos de estrutura espiral em galáxias. No primeiro, todo o disco participa do padrão espiral, que é bem definido em todas as bandas do espectro eletromagnético, de forma que não é apenas associado com regiões jovens de formação estelar, mas também com a densidade de massa (Eskridge et al., 2002; Binney, 2008). No segundo, as galáxias têm um padrão espiral que não é bem definido e visto apenas na região óptica, com pouca intensidade nas bandas mais vermelhas comumente utilizadas para determinar a densidade de massa estelar (Elmegreen, 1984). Tipicamente o primeiro tipo se encontra nas galáxias de braços espirais bem delineados, simétricos e bem desenvolvidos (espirais *grand-design* - ver Figura 1), enquanto o segundo em espirais flocculentas com numerosos braços pequenos, assimétricos e múltiplos.

No caso de espirais *grand-design*, as variações na densidade de massa estelar podem simplesmente levar a uma reorganização do meio interestelar (Elmegreen, 1986, 1995). O gás é atraído na direção dos excessos de massa, os quais definem as áreas dos braços, sendo retido por um tempo mais longo devido à força de Coriolis (Foyle et al., 2010).

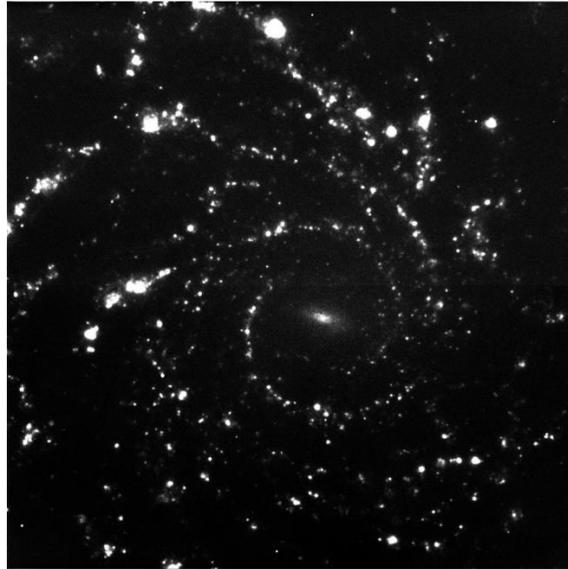


Figura 1. A galáxia NGC 1232. Típica galáxia *grand-design*. Os pontos brilhantes são regiões HII em formação estelar. Crédito: Imagem cedida gentilmente pelo Dr. Alexandre Araújo.

Nesse caso, as altas SFRs nos braços podem ser apenas devidas às maiores densidades de gás e a SFR por unidade de massa, ou eficiência da formação estelar (SFE) é, na verdade, a mesma ao longo do disco. No entanto, braços espirais podem conseguir fazer mais: como primeiramente proposto por Roberts (1969) e estendido por outros autores (Roberts, 1975; Gittins, 2004), o excesso de densidade de massa do braço espiral poderia agir diretamente para provocar a formação estelar, por choques se formando ao longo da borda posterior do braço espiral dentro da co-rotação, quando a velocidade relativa entre o meio interestelar e a onda de densidade é supersônica. O choque comprime o gás, o que levaria à formação estelar, e assim se esperaria que a SFR por unidade de massa fosse mais alta nos braços espirais do que nas regiões entre braços. Contradizendo esse cenário, existem evidências de que a influência da estrutura espiral na SFR global de galáxias é limitada, o que é indicado pela pequena diferença vista entre espirais multi-braços e *grand-design* (Elmegreen, 1986).

Em menores escalas a relação não é tão clara, parcialmente devido à baixa resolução dos mapas de gás (Bigiel et al., 2008), e pode ser influenciada por efeitos locais, como ressonâncias, cisalhamento e estruturas espirais. Isso indicaria que o principal efeito da estrutura espiral é concentrar a SFR nos braços espirais ao invés de modificar a taxa global (Kennicutt, 1998b). Observacionalmente, diferentes estudos relacionados a esse assunto também ainda divergem. Por

exemplo, Seigar et al. (2002) analisaram a SFR de 20 galáxias espirais na banda K e concluíram que a SFR é significativamente maior na vizinhança de seus braços e se correlaciona bem com a intensidade relativa de choques nos braços. Eles sugerem então que as ondas de densidade ativam a formação estelar na vizinhança dos braços espirais. Por outro lado, Foyle et al. (2010) estudaram a formação estelar nos braços e regiões intra-braços de três espirais utilizando dados do ultravioleta ao rádio. Eles constataram que a formação estelar na região intra-braços é significativa e somente marginalmente aumentada nos braços. Existe apenas um pequeno número de espirais multi-braços e *grand-design* com braços proeminentes a uma distância onde aglomerados individuais podem ser analisados.

O estudo em alta resolução e em diferentes comprimentos de onda desses objetos pode ajudar a esclarecer questões ainda em aberto sobre a conversão de gás em estrelas. Algumas dessas galáxias, classificadas como galáxias HII (ou galáxias com alguma formação estelar ativa) são laboratórios próximos e excelentes para estudar esse fenômeno. Devido à proximidade de muitos desses sistemas, é possível obter alta resolução angular em quase todos os comprimentos de onda. Dessa forma, o estudo de galáxias locais que estejam ativamente formando estrelas é uma necessidade, já que esses objetos deveriam ser muito mais numerosos no passado (Blain, 2002).

É importante ressaltar que há grande dificuldade de estudar estes sistemas com alta taxa de formação estelar. Infelizmente não é possível uma determinação direta da quantidade de estrelas formadas a partir do gás de uma galáxia, por não se ter resolução espacial para a medição da quantidade de estrelas em formação. Desta forma, temos somente a possibilidade de inferir a SFR a partir de métodos indiretos (Escudero, 2005), os quais têm como base medir regiões ou linhas espectrais emitidas preferencialmente por regiões de formação estelar. Temos, por exemplo, que em galáxias com alta formação estelar existe uma significativa presença de estrelas massivas jovens que emitem uma grande parte de sua luminosidade no UV (ultravioleta), que pode dessa forma ser utilizada para estimar a presença de estrelas jovens e com isso calcular a SFR. Isso pode ser efetuado utilizando modelos disponíveis na literatura como os modelos de populações estelares (Bruzual A., 1993; Bertelli et al., 1994; Fioc e Rocca-Volmerange, 1997).

1.2 A formação de estrelas

As estrelas se formam em concentrações densas de gás e poeira no meio interestelar, em regiões conhecidas como nuvens moleculares. Essas nuvens apresentam regiões extremamente frias, com temperaturas da ordem de 10 a 100K e massas de 10^5 a 10^6 massas solares (Blitz, 1993).

As nuvens moleculares contêm basicamente hidrogênio molecular (H_2) e Hélio. São regiões muito densas, com densidades da ordem de $n \sim 10^2 - 10^4 \text{ cm}^{-3}$ com dimensões que variam entre 10 a 100 parsecs. Nuvens moleculares gigantes contêm uma grande variedade de sub-estruturas como glóbulos com densidades de $n \sim \text{cm}^{-3}$ na escala de parsecs e núcleos com densidades superiores a 10^4 cm^{-3} na escala de sub-parsecs (Vázquez-Semadeni, 2010). Estas nuvens não possuem estruturas uniformes e o gás e a poeira dentro delas estão distribuídos ao longo de estruturas filamentosas muito complexas, com zonas de alta densidade que correspondem às regiões de formação estelar.

Para iniciar o processo de formação estelar, é necessário que essas nuvens sofram algum tipo de perturbação externa, que pode ser, por exemplo, uma explosão de supernova, ondas de choque de estrelas do tipo O ou B, ou até mesmo choque entre nuvens moleculares. Tais perturbações provocam na nuvem um crescente adensamento em algumas regiões centrais, formados por glóbulos de gás frio, que acabam se colapsando sob a ação de sua própria gravidade.

Essas regiões geralmente são mais densas no centro, o que faz com que colapsem antes que as regiões mais externas. À medida que o colapso avança, as regiões centrais fragmentam-se em pedaços. A pressão no centro de cada glóbulo aumenta até o ponto em que ela se contrabalança com a força gravitacional, alcançando o equilíbrio hidrostático, fazendo parar o colapso.

Um dos cenários mais aceitos é de que a formação estelar atualmente ocorre predominantemente nos braços das galáxias espirais, onde está concentrada uma quantidade maior de regiões HII. As regiões HII são frequentemente associadas com as nuvens moleculares, ou seja, os sítios onde acontecem a formação estelar. Estas regiões são fontes com emissão intensa de radiação nos comprimentos de onda do visível, infravermelho e rádio do espectro eletromagnético.

Quando uma nuvem molecular acaba de formar estrelas, ainda existe uma quantidade considerável de gás e poeira remanescente. As estrelas formadas, principalmente as de maiores massas e temperaturas (estrelas do tipo O e B) irradiam na faixa do ultravioleta. Tal radiação tem

energia suficiente para ionizar os átomos de hidrogênio (H) e outros que estão à sua volta. Para ionizar um átomo de H é necessária uma energia mínima de 13,6 eV. Somente estrelas do tipo O e B com temperaturas da ordem de 30000K ou mais conseguem produzir abundância de fótons com essa energia. Quando essas estrelas quentes e massivas nascem no interior das nuvens moleculares, forma-se uma esfera de gás ionizado em torno delas, atingindo um raio bem definido conhecido como raio de Strömgren. Dentro dessa esfera ocorrem dois tipos de reações:



Na primeira reação ocorre ionização do átomo de H por um fóton, tendo como resultado um próton e um elétron. O processo inverso, também chamado de recombinação, descrito pela equação 1.2. Na situação de equilíbrio as duas reações têm que ocorrer com a mesma taxa. Esta condição é o que determina o raio da esfera de Strömgren: quanto maior o número de fótons disponíveis, maior o raio da região ionizada (Osterbrock, 1989). A outra equação de equilíbrio a ser considerada é a quantidade total de energia recebida por segundo por um elemento de volume, que deve ser igual à soma das energias perdidas por segundo pelos vários processos de emissão de radiação, também chamados de mecanismos de esfriamento. Este equilíbrio é que determina a temperatura do gás ionizado, normalmente situada na faixa de 7000 a 10000 K (Osterbrock, 1989). O ganho de energia da região HII é alimentado pelos fótons ionizantes vindos da estrela ionizante: o excesso de energia do fóton, além da energia necessária para ionizar o gás, se transforma em energia cinética dos elétrons. Entre os processos de emissão (perda de energia), o mais importante é o de emissão de linhas na região visível do espectro. As regiões HII são caracterizadas pela presença de linhas intensas em seus espectros. Entre elas, tipicamente mais intensa é a linha de H α , do hidrogênio. A linha H α em $\lambda 6563\text{\AA}$ se encontra na faixa do vermelho do espectro, caracterizando essas regiões por uma cor avermelhada (ver Figura 2). Segundo Gorti (2002), as estrelas jovens massivas dos tipos espectrais O e B (e estrelas anãs brancas no caso de nebulosas planetárias)

influenciam significativamente a estrutura, a dinâmica, e o balanço térmico das nuvens ricas em gás ionizado, gás molecular e poeira.

As regiões HII apresentam morfologias extremamente diversificadas porque a distribuição das estrelas e gás dentro delas é heterogênea. Está bem estabelecido que as estrelas massivas jovens e suas regiões HII associadas nascem e evoluem a partir de nuvens moleculares gigantes (Zuckerman e Palmer, 1974). Pode-se então naturalmente esperar que as diferentes regiões HII pertencentes ao mesmo complexo estejam espacial e cinematicamente agrupadas em torno da nuvem molecular progenitora.

A extensão linear das regiões de formação estelar está relacionada com a taxa de formação estelar (Hunter, 1992). A presença de emissão H α é um sinal de que no mínimo uma estrela massiva foi formada recentemente. A luminosidade H α é um indicador do número de estrelas massivas que ainda estão presentes na nebulosa (Panagia, 1973). Esse resultado foi também apresentado por Kennicutt (1989), que catalogou e mediu as luminosidades de regiões HII em um grande número de galáxias espirais e irregulares.

1.3 A taxa de formação estelar em galáxias espirais

A formação de estrelas está inextricavelmente ligada às nuvens moleculares. O gás interestelar converte-se de atômico a molecular apenas em regiões que são bem protegidas dos fótons UV, e como esses fótons são também a fonte dominante de aquecimento interestelar, somente nessas regiões blindadas o gás fica frio o suficiente para estar sujeito à instabilidade de Jeans (Krumholz, 2012). Uma característica importante de muitas galáxias de disco é a sua estrutura em espiral, que, para a Via-Láctea, tem sido relacionada com a formação de estrelas desde Morgan et al. (1953), que encontraram maior concentração de estrelas O e B no braço espiral de Sagitário da Via-Láctea. Esta conexão sugere que os braços espirais desencadeiam a formação de estrelas, o que nos faz pensar como esse efeito poderia se encaixar nas leis globais de formação de estrelas. Uma das opções é que os braços espirais têm pouca influência nas taxas de formação de estrelas em grande escala, mas eles organizam a formação de estrelas em uma galáxia. Isto é provavelmente porque a maioria do gás que pode virar molecular, ou seja, em regiões blindadas à

radiação interestelar normal, já o fez nos discos de galáxias, e porque este gás molecular já está formando estrelas tão rápido quanto ele pode (Elmegreen, 2002).

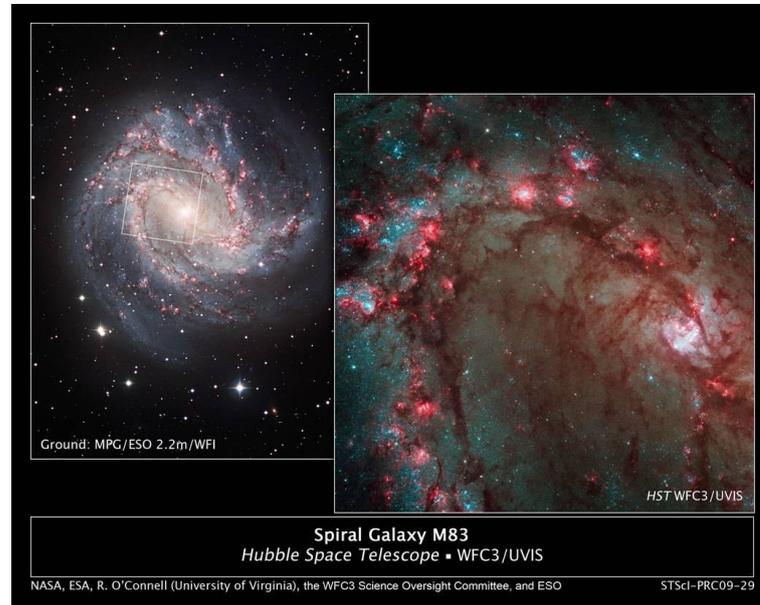


Figura 2: Detalhes de imagens de regiões do nascimento de estrelas nos braços da galáxia espiral M83 obtida pelo telescópio espacial Hubble. Crédito: NASA, ESA, R. O'Connell (University of Virginia), B. Whitmore (Space Telescope Science Institute), M. Dopita (Australian National University), and the Wide Field Camera 3 Science Oversight Committee.

Colisões de nuvens, além de choques em espirais, ou formação de novas nuvens em braços espirais não adiciona muito à massa molecular e à formação de estrelas - só a desloca em torno dos braços. Lá, os processos dinâmicos, como os braços espirais, podem afetar a taxa média de formação de estrelas. Há muito pouco conhecimento sobre a formação de estrelas entre braços, de forma que a influência de braços espirais externos nas taxas médias de formação de estrelas permanece uma pergunta em aberto. A formulação mais conhecida e adotada sobre a SFR é dada pela lei de Schmidt (1959):

$$SF R = a\sigma^k , \quad (1)$$

onde a é uma constante de proporcionalidade e σ é a densidade superficial do gás e k uma constante superior a 1. A equação supõe que a SFR é proporcional à alguma potência da densidade superficial do gás. O expoente adotado por Schmidt foi, mas Kennicutt (1988) sugeriu que o melhor

ajuste aos dados observacionais de discos espirais e de galáxias *starburst* é atingido com um expoente $k=(1.4\pm 0.15)$ e $a=(2.5\pm 0.7)\cdot 10^{-4} \text{ M ano}^{-1} \text{ kpc}^{-2}$ (Escudero, 2005).

A SFR deve ter uma dependência com a densidade volumétrica do gás no meio, dado que o universo é tridimensional e não bidimensional. Todo o gás contido no disco da galáxia ou em qualquer outro local possui uma densidade volumétrica. Porém, em observações de galáxias externas, é extremamente difícil a determinação da profundidade do campo. Quando se mede a densidade, temos o valor da densidade colunar e não da volumétrica. Por isso obtemos sempre a densidade superficial da galáxia observada. As correlações obtidas empiricamente/observacionalmente entre a SFR e densidade do meio sempre utilizam a densidade superficial, pois é ela que observamos (Escudero, 2005).

2. CONCLUSÃO

A taxa de formação estelar é um dos parâmetros mais importantes dentre aqueles que controlam a evolução química galáctica, ou seja, ela descreve a taxa com a qual o gás disponível no meio interestelar é transformado em estrelas nas galáxias. Logo, é necessário obter SFRs cada vez mais precisas para contribuir com dados eficientes no estudo da formação e evolução das galáxias. Em trabalhos futuros os resultados podem ser ampliados obtendo um maior campo de observação dessa galáxia, como também obter SFR utilizando outros traçadores, semelhante a comparar resultados, obtendo uma SFR cada vez mais acurada. Com o surgimento de novos instrumentos e telescópios, tais estudos serão cada vez mais robustos e detalhados, de modo que os mistérios de formação estelar estarão cada vez mais próximos de serem entendidos por completo.

3. REFERÊNCIAS

BERTELLI, Gustavo. et al. Theoretical isochrones from models with new radiative opacities. **Astronomy and Astrophysics Supplement Series**, v. 106, 1994.

BINNEY, James. Fitting orbits to tidal streams. **Monthly Notices of the Royal Astronomical Society: Letters**, v. 386, n. 1, p. L47-L51, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998, 138p

BRETONES, P. S. Disciplinas introdutórias de Astronomia nos cursos superiores do Brasil. Campinas: UNICAMP, dissertação de Mestrado, 1999.

BRUZUAL, A. Gustavo; CHARLOT, Stephane. Spectral evolution of stellar populations using isochrone synthesis. **The Astrophysical Journal**, v. 405, p. 538- 553, 1993.

BLAIN, Andrew W. Detecting gravitational lensing cosmic shear from samples of several galaxies using two-dimensional spectral imaging. **The Astrophysical Journal Letters**, v. 570, n. 2, p. L51-L54, 2002.

CALZETTI, Daniella. et al. The calibration of mid-infrared star formation rate indicators. **The Astrophysical Journal**, v. 666, n. 2, p. 870, 2007.

ELMEGREEN, D. M.; ELMEGREEN, B. G. Blue and near-infrared surface photometry of spiral structure in 34 nonbarred grand design and flocculent galaxies. **The Astrophysical Journal Supplement Series**, v. 54, p. 127-149, 1984.

ELMEGREEN, Bruce G. An effective Q parameter for two-fluid instabilities in spiral galaxies. **Monthly Notices of the Royal Astronomical Society**, v. 275, n. 4, p. 944- 950, 1995.

_____.The evolution of galaxies. Springer Netherlands, 2002. p.83-96. _____; ELMEGREEN, Debra Meloy. Do density waves trigger star formation?. **The Astrophysical Journal**, v. 311, p. 554-562, 1986.

ELMEGREEN, D. M.; ELMEGREEN, B. G. Blue and near-infrared surface photometry of spiral structure in 34 nonbarred grand design and flocculent galaxies. **The Astrophysical Journal Supplement Series**, v. 54, p. 127-149, 1984.

ESCUDEIRO, Andre Vieira. **Propriedades químicas e evolução da população de massa intermediária do bojo galáctico**. 2005. 150 f. Tese (Doutorado em Astronomia)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ESKRIDGE, Paul B. et al. Near-infrared and optical morphology of spiral galaxies. **The Astrophysical Journal Supplement Series**, v. 143, n. 1, p. 73, 2002.

- FOYLE, Kelly. et al. Arm and interarm star formation in spiral galaxies. **The Astrophysical Journal**, v. 725, n. 1, p. 534, 2010.
- FIOC, Michel; ROCCA-VOLMERANGE, Brigitte. PEGASE: a UV to NIR spectral evolution model of galaxies-application to the calibration of bright galaxy counts. arXiv preprint **astro-ph/9707017**, 1997.
- GORTI, Uma; HOLLENBACH, David. Photoevaporation of clumps in photodissociation regions. **The Astrophysical Journal**, v. 573, n. 1, p. 215, 2002.
- HUNTER, D. A. Giant ionized gas filaments in the amorphous irregular NGC 1800. **Bulletin of the American Astronomical Society**, p. 1174, 1992.
- HODGE, P. W. Optical surveys of H II regions in galaxies. **The Astronomical Journal**, v. 87, p. 1341-1354, 1982.
- JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista Em Extensão**, Uberlândia, V. 7, 2008.
- KENNICUTT JR, Robert C. Properties of H II region populations in galaxies. I-The first-ranked H II regions. **The Astrophysical Journal**, v. 334, p. 144-158, 1989.
- KENNICUTT JR, Robert C. Properties of H II region populations in galaxies. I-The first-ranked H II regions. **The Astrophysical Journal**, v. 334, p. 144-158, 1988.
- KRUMHOLZ, Mark R. Star formation in atomic gas. **The Astrophysical Journal**, v. 759, n. 1, p. 9, 2012.
- LANGHI, Rodolfo; NARDI, Roberto. Ensino da astronomia no Brasil: educação formal, informal, não formal e divulgação científica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, p. 4402-4412, 2009.
- LANGHI, R. & NARDI, R. Ensino de Astronomia: Erros conceituais mais comuns presentes em livros didáticos de Ciência. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 24, n. 1, p. 87-111, 2007
- LEITE, C. & HOSOUME, Y. Programa Nacional do Livro Didático e a Astronomia na Educação Fundamental. **Enseñanza de las Ciéncias**, no. Extra VIII. Barcelona, p. 2152-2157, 2009.
- LEITE, C. Formação do professor de Ciências em Astronomia: uma proposta com enfoque na espacialidade. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2006.
- MARQUES, Joana Brás Varanda; DE FREITAS, Denise. Instituições de educação não-formal de Astronomia no Brasil e sua distribuição no território nacional. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia**, n. 20, p. 37-58, 2015.

MORGAN, William W.; WHITFORD, A. E.; CODE, A. D. Studies in galactic structure. i. a preliminary determination of the space distribution of the blue giants. **The Astrophysical Journal**, v. 118, p. 318, 1953.

MORRONE JR, J. & TREVISAN, R. H. Um perfil da pesquisa em ensino de Astronomia no Brasil a partir da análise de periódicos de ensino de Ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 26, n. 3: p. 547-574, 2009.

OSTERBROCK, D. E. Active galactic nuclei. **Reports on Progress in Physics**, v. 54, n. 4, p. 579, 1991.

PANAGIA, Nino. Some physical parameters of early-type stars. **The Astronomical Journal**, v. 78, p. 929-934, 1973.

SCHMIDT, Maarten. The rate of star formation. **The Astrophysical Journal**, v. 129, p. 243, 1959.

VÁZQUEZ-SEMADENI, Enrique. et al. Molecular cloud evolution–IV. Magnetic fields, ambipolar diffusion and the star formation efficiency. **Monthly Notices of the Royal Astronomical Society**, v. 414, n. 3, p. 2511-2527, 2011.

ZUCKERMAN, B.; PALMER, Patrick. Radio radiation from interstellar molecules. **Annual Review of Astronomy and Astrophysics**, v. 12, n. 1, p. 279-313, 1974

A LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DAS CRIANÇAS

Claudia Simão Leite⁵

RESUMO

A importância da literatura infantil e o incentivo à formação do hábito de leitura desde cedo, isto é, na infância, é o que este trabalho propõe. Considerando, a literatura infantil como um caminho que conduz ao desenvolvimento da imaginação, das emoções e dos sentimentos de forma prazerosa e significativa, deve ser compreendida como uma atividade que além de educar, divertir e ensinar, também prepara as crianças para a vida em sociedade, através de atividades elaboradas a partir dos livros tais como: contos, fábulas, lendas, gravuras, fantoches, dobraduras, pinturas etc. Os livros literários são suportes indispensáveis para os professores e para a escola, como um meio de alavancar significativa e qualitativamente o processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento da linguagem, da oralidade, do conhecimento de diversas histórias, ampliando e enriquecendo o vocabulário, aproximando-as do universo da leitura e da escrita. A literatura infantil desperta por meio de sua produção, um universo de magia e emoções, de sentimentos, sentidos e significados. É por meio da interação com a literatura, com o mundo das histórias, que proporcionamos o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, de valores culturais, éticos e morais de forma lúdica e prazerosa. No entanto, percebemos que a literatura infantil não está sendo aproveitada de maneira eficiente como deveria nas escolas e isto se deve em grande parte, pela rasa formação acadêmica dos professores que, infelizmente não enfatiza a real importância da

⁵ 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

apropriação de técnicas e procedimentos adequados para trabalhar a potência da literatura com as crianças dentro do processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Leitura. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A relevância da literatura infantil foi escolhida como tema para o presente artigo em razão de sua importância dentro da área da educação da primeira infância. No entanto, de acordo com a UNESCO somente 14% da população tem o hábito de ler, portanto, podemos afirmar que a sociedade brasileira não é leitora. Nesta perspectiva, cabe à escola desenvolver nas crianças, o hábito de ler por prazer, não por obrigação. A maior motivação para a escolha deste tema está ancorada no fato da urgência da escola em desenvolver nas crianças eficientemente, as competências da leitura e da escrita de formas cada vez mais interessantes e lúdicas e como a literatura infantil pode auxiliar positivamente nestes processos, por ser considerada um instrumento motivador, potente e desafiador, capaz de promover o desenvolvimento da imaginação, das emoções e dos sentimentos de forma prazerosa e significativa. O presente trabalho tem por objetivo, ressaltar a contribuição da literatura infantil no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança.

O presente artigo tem seu início com um breve histórico da literatura infantil, apresentando conceitos basilares, destacando a importância de contar e ouvir histórias e do contato desde muito cedo com os livros, enfatizando sua potência como instrumento relevante para o desenvolvimento global das crianças, além de apresentar algumas estratégias eficientes para impulsionar o desenvolvimento do hábito da leitura.

1 - CONTEXTUALIZANDO A LITERATURA INFANTIL

No início do século XVII, a única literatura dirigida exclusivamente ao público infantil eram livros que buscavam disseminar valores, hábitos e as auxiliavam a enfrentar situações do cotidiano. Tratava-se na verdade, de uma literatura produzida para adultos e aproveitada para as crianças. Seu aspecto didático-pedagógico baseava-se em diretrizes moralistas, paternalistas, centradas na representação de poder. Era, portanto, para estímulo da obediência, segundo a igreja, o governo ou o senhor. Uma literatura intencional, cujas

histórias terminavam sempre premiando o bom e castigando o que era considerado mau, seguindo à risca preceitos religiosos vigentes e considerando a criança um ser a se moldar de acordo com o desejo dos que educam cerceando aptidões e expectativas. Nesta época, a criança era vista pela sociedade como um miniadulto com equivalentes responsabilidades, sendo que, as crianças pertencentes à elite, tinham à sua disposição os grandes clássicos da literatura infantil, enquanto as crianças pertencentes à classe baixa, tinham acesso apenas às lendas e contos folclóricos regionais. Já no final século do XVIII, com a modificação do conceito de criança, a literatura infantil ganha maior espaço, através das traduções e adaptações estrangeiras que inspiraram os contos de fada como são conhecidos atualmente, tais como: “Cinderela”, “Chapeuzinho Vermelho” e “A Bela Adormecida” de Charles Perrault “A Gata Borralheira”, “João e Maria”, “Rapunzel” e “Branca de Neve” dos Irmãos Grimm e de vários outros escritores, tais como: Christian Andersen, Lewis Carrol, La Fontaine, Collodie, Frank Baum, que com produções magníficas na literatura infantil, proporcionaram e ainda proporcionam, aos pequenos leitores experiências fantásticas. Desde então, a literatura infantil foi ampliando seu espaço e muitos autores foram surgindo, como Hans Christian Andersen, os irmãos Grimm e Monteiro Lobato, imortalizados pela grandiosidade de suas obras. Com o passar do tempo, a sociedade foi se modernizando através do advento da industrialização, o que favoreceu diretamente à produção de livros. Na literatura infantil brasileira surge como destaque principal, José Bento Renato Monteiro Lobato, o primeiro a escrever histórias literárias com simplicidade e de qualidade para as crianças brasileiras. De acordo com Lajolo & Zilbermann, 2002 “a escola passa a habilitar as crianças para o consumo das obras impressas, servindo como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo”. (Lajolo & Zilbermann, 2002, p.25). Até as duas primeiras décadas do século XX, as obras didáticas produzidas para a infância, apresentavam um caráter ético-didático, ou seja, o livro tinha a finalidade única de educar, apresentar modelos, moldar a criança de acordo com as expectativas da sociedade adulta. A obra dificilmente tinha o caráter de tornar a leitura um momento de prazer, retratando a aventura pela aventura. Havia poucas histórias que abordavam a vida de forma lúdica, ou que faziam pequenas viagens em torno do cotidiano, ou a afirmação da amizade centrada no companheirismo, no amigo da vizinhança, da escola, da vida. Essa visão de mundo, ancorada no interesse da sociedade passa a ser substituída em meados dos anos 70 e a literatura infantil passa por uma revalorização, contribuída em grande parte, justamente pelas obras de Monteiro Lobato, no que se refere ao Brasil. A literatura infantil passa a infiltrar-se por todos os caminhos da

atividade humana, valorizando a aventura, o cotidiano, a família, a escola, o esporte, as brincadeiras, as minorias raciais, penetrando até no campo político. Atualmente o alcance da literatura infantil é muito mais amplo e relevante, proporcionando à criança um desenvolvimento emocional, social e cognitivo inquestionável. De acordo com Abramovich (1997), ao ouvirem histórias, as crianças passam a visualizar com maior nitidez, sentimentos que têm em relação ao mundo. As histórias abordam problemas existenciais típicos da infância, como medos, sentimentos de inveja e de carinho, curiosidade, dor, perda, além de ensinarem infinitos assuntos. A partir daí os laços entre a escola e literatura a se estreitam, uma vez que para adquirir livros era necessário que as crianças dominassem a escrita, cabendo a escola desenvolver esta capacidade. De acordo com Lajolo & Zilbermann, “a escola passa a habilitar as crianças para o consumo das obras impressas, servindo como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo”. (Lajolo & Zilbermann, 2002, p.25). É através de uma história que podemos conhecer e descobrir outros lugares, outros tempos, outras formas de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia etc., sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 1997, p.17). Quanto antes a criança tiver contato com os livros e perceber o prazer que a leitura produz, maior será a probabilidade de tornar-se um adulto leitor. Da mesma forma através da leitura, a criança adquire uma postura crítico-reflexiva, extremamente importante para sua formação cognitiva. Quando a criança ouve ou lê uma história e é capaz de comentar, indagar, duvidar ou discutir sobre ela, realiza uma interação verbal, que neste caso, vem ao encontro das noções de linguagem de Bakhtin (1992). Para ele, o confrontamento de ideias, de pensamentos em relação aos textos, tem sempre um caráter social, no qual, viver significa participar de um diálogo: interrogando, escutando, respondendo, concordando etc. Neste diálogo, o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 1992, p.112). E partindo da interação social e do diálogo, que se pretende compreender a relevância da literatura infantil, que segundo afirma Coelho (2001, p.17), “é um fenômeno de linguagem resultante de uma experiência existencial, social e cultural.” Ler, no entanto, significa uma atividade que implica não apenas na decodificação de símbolos, envolvendo uma série de estratégias que permitem ao indivíduo compreender o que lê. A compreensão das ideias percebidas, a interpretação e a avaliação são as outras etapas que, segundo Bamberguerd

(2003, p.23), “fundem-se no ato da leitura”. Desta forma, trabalhar com a diversidade textual, buscando o desenvolvimento significativo das etapas de leitura, significa contribuir para a formação da competência leitora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do interesse e do hábito pela leitura é um processo gradativo e constante, que tem seu início muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira. Existem diversos fatores que influenciam diretamente o interesse pela leitura. O primeiro e talvez mais importante esteja atrelado à “atmosfera literária” que, segundo Bamberguerd (2000, p.71), a criança encontra em casa. A criança que ouve histórias desde cedo, que tem contato direto com livros e que é estimulada, conseqüentemente terá um desenvolvimento favorável de seu vocabulário, bem como de seu interesse pela leitura. Portanto, as condições necessárias ao desenvolvimento de hábitos positivos de leitura, incluem oportunidades de acesso para todos para leitura de todas as formas possíveis, inclusive professores, que na maioria das vezes, necessitam driblar uma formação universitária deficiente neste quesito e, frequentar livrarias, feiras de livros e bibliotecas são excelentes sugestões para transformar em permanente o hábito de leitura. Os professores que oportunizam pequenas doses diárias de leitura, com naturalidade, desenvolverão nas crianças um hábito que poderá acompanhá-las pela vida afora. Para o desenvolvimento de um programa de leitura adequado, que integre os conteúdos relacionados ao currículo escolar e ofereça uma variedade de livros de literatura como contos, fábulas e poesias, é necessário que a idade cronológica da criança seja considerada e principalmente o estágio de desenvolvimento no qual se encontra. Atualmente, em um mundo tão bombardeado pelas tecnologias como o nosso, em que todas as informações / notícias, músicas, jogos, filmes, podem ser facilmente substituídos por e-mails, cd's e dvd's, o lugar do livro parece estar sendo esquecido. Há muitos que pensam que o livro é algo ultrapassado, que na era da internet, ele não tem mais sentido. Mas, quem reconhece a importância da literatura na vida, quem sabe o poder que tem uma história bem contada, quem sabe dos benefícios que pode proporcionar, com certeza haverá de concordar que não há tecnologia que substitua o prazer de tocar um livro e descobrir um mundo repleto de aventuras, magia e encantamento.

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.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. A linguagem e seu funcionamento. São Paulo, Brasiliense, 1995.
_____. Discurso e Leitura. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

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.

YOGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

ZILBERMAN, Regina. Leitura: Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1995.

O AVANÇO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Josilane Lima da Silva

Resumo

A generalização da escola de nível elementar é uma conquista do século XX. Nela, o ensino é gratuito e compulsório até os 14 ou 15 anos de idade. Diversos países consagram tais princípios em suas constituições. A organização da escola sofre, em geral, os efeitos das diferenças raciais existentes, muitas vezes, dentro de uma mesma nação. Também as diferenças de classes determinam a existência de tipos de escolas distintos. É o que acontece, principalmente, com as escolas de nível médio e superior, cuja frequência, na maioria dos países, constitui privilégio das classes dominantes. A diversidade de localização da escola rural, por exemplo, deve seguir orientação diversa da adotada por um estabelecimento educacional urbano. Conhecer e reconhecer o que ocorreu com a escola ao longo de sua história no Brasil é o propósito deste trabalho.

Palavras-chaves: educação, história, escola.

O termo escola quase sempre é usado para designar qualquer estabelecimento de ensino, não importando seu nível ou categoria. Quando não se especifica o sentido da palavra, significa escola primária.

A maior parte das escolas primárias pertence ao Poder Público estatal ou municipal; mas instituições particulares ou de natureza religiosa e filantrópica também ministram o ensino nesse tipo de estabelecimento, ainda que em menor grau.

Existem escolas cujo caráter diverso atende algumas especificidades, tais como: escolas ao ar livre; escolas correccionais; escolas populares superiores; escolas vocacionais; escolas técnicas industriais; escolas infantis; escola ativa- direta; escola jardim e tantas outras.

No Brasil, o conceito tradicional de escola como instituição encarregada apenas da transmissão de conhecimentos está há muito ultrapassado. As rápidas e incessantes

transformações técnico-científica e a complexidade da realidade socioeconômica exigem contínuo ajustamento dos objetivos e métodos de atuação da escola.

Grandes são as dificuldades em se definir com clareza o que se entende por educação popular. A própria palavra povo é bastante ambígua.

A separação existe na divisão desigual dos bens culturais. Portanto, observa-se que persiste a escola dualista. Então falar em educação popular é se referir ao tipo de educação que é dado ao povo, mas que não foi por ele escolhido.

A educação popular deve ser entendida como aquela que é oferecida de maneira universal. Desde a antiguidade, quase que não existia oportunidade para a camada menos favorecida frequentar a escola. Entretanto, no século XIX, esse quadro foi mudado, havendo uma ascensão social, sobretudo para as classes médias.

Com o tempo diminui o número de empregos oferecidos em relação ao número de formados. Além disso, os filhos dos trabalhadores que porventura conseguissem encaminhar-se para a burocracia das empresas, ao encontrarem pouca oferta de emprego tinham o salário pressionado para baixo. O descaso pela educação popular decorre de uma economia dependente e exclusivamente agrária que não exige mão-de-obra qualificada.

No Brasil, os jesuítas foram os responsáveis, quase que exclusivos, pela educação durante dois séculos, de 1549 à 1759, contribuindo com o processo de colonização brasileira.

Não era, naquela época, prioridade de Portugal a educação, Portugal almejava do Brasil apenas os seus produtos e a mão-de-obra barata; porém em 1549 chega ao Brasil o primeiro grupo de jesuítas, o qual veio acompanhado da esquadra de Tomé de Souza. Os jesuítas eram chefiados pelo Padre Manuel da Nóbrega, cujo objetivo era conquistar as terras dos índios e seus produtos se falassem em nome de Deus, convertendo-os à fé cristã e aos hábitos europeus através da educação que utilizava a Gramática latina e o ensino das primeiras letras como mote para a conversão cristã e o jugo do povo brasileiro.

Esses trabalhos jesuíticos iniciaram-se primeiramente em Salvador, onde aportaram e foram sendo disseminados para o sul e depois para o norte do Brasil. O saldo de realizações materiais do período jesuítico foi: 36 missões, escolas de ler e escrever em todos os vilarejos colonizados, 25 residências, 18 estabelecimentos de ensino secundário; em termos de educação, pode-se dizer que os jesuítas atingiram seus objetivos, pois auxiliaram os governadores – gerais a conquistarem as terras brasílicas; converteram o povo gentio ao cristianismo e costumes europeus, conquistaram o apreço da corte ao ponto de transitarem livremente entre as senzalas e a casa-grande e fundaram colégios voltados aos portugueses que aqui habitavam.

Dessa forma podemos afirmar que a educação jesuítica não foi totalmente popular, pois a educação completa destinava-se apenas aos filhos dos fazendeiros e da corte portuguesa, todavia foi com os jesuítas que o Brasil deu o primeiro passo em direção à educação formal.

A expulsão dos jesuítas do Brasil traz uma nova ordem educacional, as aulas régias, que não tinham nenhuma organização nem fundamentação plausível como a educação jesuítica, mas era antes de tudo um serviço aos imperativos da Coroa. Tal reforma foi organizada pelo Marquês de Pombal, cujo objetivo maior era substituir a escola que servia aos interesses da fé pela escola útil aos fins do Estado.

Com a vinda da família real para o Brasil, é dada ênfase à criação de escolas de nível superior objetivando a formação das elites dirigentes do país, deixando ao abandono os demais níveis; não houve a preocupação em estruturar um sistema nacional de ensino, que fosse integrado em todos os seus graus e modalidades, com isto criaram-se algumas escolas superiores e regulamentou-se as vias de acesso aos cursos através do ensino secundário e exames de ingresso ao nível superior. Surgem então as Academias Militares, os cursos de Anatomia e Cirurgia, laboratório de Química, Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, Economia, Agricultura, Desenho Técnico, Imprensa Régia que daria início ao jornalismo brasileiro e a primeira biblioteca pública.

Ao ensino primário aplicou-se o método Lancaster, em que haveria um professor por escola e para cada grupo de dez alunos haveria um aluno menos ignorante que ensinaria os demais; a Constituição de 1824 previa a gratuidade do ensino primário e o direito à ela para todos os cidadãos; contudo estes direitos não eram aplicados aos escravos nem tampouco servia como ingresso ao ensino secundário, o qual era facultado à elite da época.

O ensino técnico-profissionalizante e o ensino normal foram abandonados completamente, tendo sido reconhecidas a partir de 1880 sem que ainda se lhe aplicasse a devida importância.

O legado deixado pelo período imperial foi:

- Descaso com ensino primário, desvinculado da continuidade de estudos;
- Ensino secundário com cursos avulsos, frequência livre, sem organização hierárquica de matérias e séries, ênfase na área das Humanidades;
- Ensino superior reduzido a poucas escolas isoladas, visando a formação de profissionais liberais;
- Coexistência de dois sistemas paralelos de ensino secundário: regular (Colégio de Pedro II) e irregular (preparatório para o ensino superior).

Com base nisto, podemos afirmar que a educação popular brasileira não existiu no período imperial; a gratuidade e o acesso à educação foi um engodo do governo para silenciar revoltosos e agradar aos governos estrangeiros.

No período republicano observamos que a educação de fato passa por transformações a partir da Revolução de 1930 e com os debates ocorridos desde então, a partir da Constituição de 1934 estabelece-se que haveria:

Gratuidade e obrigatoriedade do ensino de 1º grau;

Direito de todos à educação;

Liberdade de ensino;

Obrigação do Estado e da família referente à educação;

Ensino religioso de caráter multiconfessional.

Legado do período republicano:

Constituição que privilegia a educação como direito de todos;

Fundação da Associação Brasileira de Educação;

Inquérito educacional organizado por Fernando de Azevedo;

Extensão do ensino a todos quantos pudessem frequent -lo;

Articulação entre os graus e modalidades de ensino;

Adaptação ao meio (urbano, rural e outros) e às ideias modernas de educação: escola única, escola do trabalho, escola-comunidade ou escola do trabalho em cooperação;

Educação popular com responsabilidade do Estado em sua manutenção;

Criação do Ministério da Educação;

Função de integração e planejamento global da educação;

Função normativa para todo território brasileiro e níveis de educação;

Ensino técnico-profissionalizante com legislação nacional;

Criação de Estatutos das Universidades Brasileiras.

Assim sendo, observamos que a educação popular brasileira começa a tomar corpo, as classes dominantes e a elite governante já não têm mais o poder sobre as outras classes sociais,

já não mais dá-se à educação o caráter segregador de outrora; com a República emerge então uma nova ordem social e cultural embasada pela educação popular que se instaura no país.

Entre 1946 e 1964, vimos surgir um grande desenvolvimento dos movimentos populares, os quais deram origem à legalização do ensino técnico-profissional em termos de equivalência ao ensino secundário; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com amplo debate e participação dos diversos setores da sociedade; ampliação do acesso ao ensino com aumento no número de matrículas nas escolas primárias; conteúdos curriculares diversificados e com matérias obrigatórias em nível nacional; difusão de campanhas e movimentos de educação popular com ênfase na alfabetização de adultos, em que tem destaque o Método Paulo Freire; campanhas para erradicação do analfabetismo; educação rural; educação do surdo, reabilitação dos deficientes visuais, merenda escolar e material de ensino para aqueles que tivessem insuficiência de meios para sua aquisição.

Mais especificamente, os movimentos populares foram os maiores responsáveis pela luta em relação à escola pública e pelos movimentos de educação popular, em que se destacam:

- ▶ Movimento de Educação de Base - MEB
- ▶ Programa Nacional de Alfabetização, tendo como coordenador Paulo Freire.

Nesse período podemos verificar que a educação popular existiu de fato e de direito, porém com o poder governamental passando para as mãos dos militares em 1º de abril de 1964, conhecido como período do golpe militar, esses movimentos populares são extintos e os organizadores dos Programas de Alfabetização de Adultos são presos e exilados, levando a educação novamente para as mãos da elite dominante.

O regime militar, instalado no país a partir de 1964, trouxe à população brasileira o empobrecimento e, conseqüentemente, marginalização social; escolas foram invadidas pela polícia no intuito de prender e exilar professores e alunos que se rebelavam contra o governo; e os espaços educacionais que antes eram livres passaram a ser observados pelos agentes do Serviço Nacional de Informações (SNI) visando à extinção dos movimentos estudantis.

Vários atos governamentais foram surgindo com o objetivo de coibir toda e qualquer manifestação popular, como as escolas e universidades eram os centros de agregação popular elas foram as mais atingidas por esses atos institucionais, até que em 1971 o governo decreta a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual foi totalmente formulada por tecnicistas do governo militar e que trazia em seu bojo os anseios da classe social dominante. Essa lei teve como reflexo a elevação da taxa de analfabetismo; alta seletividade que originou enormes demandas de evasão escolar e repetência; exclusão de diversos setores sociais da universidade, pois foi instituído o vestibular classificatório para diminuir o número de ingressos e ampliar o caráter

empresarial das mesmas, ampliando assim a existência das universidades privadas e diminuindo as estatais.

O período do regime militar foi talvez o mais obscuro para as camadas populares brasileiras, pois ele deu fim aos movimentos educacionais que anteriormente haviam privilegiado grande parte da sociedade brasileira. Neste período observou-se como lema vigente “o povo, ora o povo”, lema esse que difundiu-se por todo território nacional e acabou com a identidade nacional.

Após o regime militar, o Brasil passa por um processo de reconstrução nacional, onde a educação tem papel fundamental na medida em que é através dela que a nova ideologia é difundida; ideologia essa calcada na responsabilidade do Estado como difusor de educação popular.

A sequência de ideias e de propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são reestabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida e volta nas relações pedagógicas de teor político, realizadas através de um trabalho cultural estendido a sujeitos das classes populares, compreendidos não como beneficiários, mas protagonistas emergentes de um processo (BRANDÃO, 2002, p.141-142)

A década de 80 foi construída sob a esperança de concretização de justiça social e democracia para um país já escravizado pelo regime militar e a ditadura onde tudo mudava para ficar igual como estava.

Hoje o Brasil está configurado como país cujo povo constrói o projeto de sociedade e cidadania, que vem amadurecendo uma identidade nacional própria, embasada nos diversos sujeitos e movimentos sociais, diversificadas etnias e culturas em processo de integração e conflito constante.

É nesse contexto que iremos encontrar a expressão “educação popular” sendo adotada de modo sistemático e como fonte de militância social. Essa luta encontra respaldo na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual prescreve igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade, pluralismo, gratuidade de ensino, coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, gestão democrática, valorização do profissional da educação escolar e da experiência extraescolar, garantia de padrão de qualidade, vinculação da educação escolar com o trabalho e as práticas sociais.

Para Arroyo (1986), a educação volta a ser valor indiscutível vestido de um discurso democratizador. Esse valor, da educação e do desenvolvimento, tinha se perdido na década

anterior. Iniciava-se a luta por um tipo de democracia e de educação que atendesse os interesses das classes populares.

Os movimentos sociais nunca deixaram de atuar de fato, mesmo durante a ditadura, porém já não havia força para a educação popular; após o regime militar surge novo paradigma da educação popular o qual perde parte de sua força inicial e cria novos paradigmas acerca da mesma.

Nas décadas de 80 e 90 vamos observar que a educação popular passa a ser a força das classes sociais sob a influência das concepções de Gramsci, isto, pois o novo paradigma emerge com a necessidade de dar novo significado aos valores, papéis, fins, métodos, dinâmicas e na relação sujeito e escola.

Neste período, vemos Paulo Freire reavaliar essa nova realidade e a partir de São Paulo ele inicia a ação transformadora tão almejada através de projeto político-pedagógico em que previa aumento de salários para os educadores, melhor infraestrutura e recursos materiais para as instituições educacionais e melhorias na qualidade do ensino. Assim ele propôs a democratização da gestão escolar aliando escola-comunidade, profissionalização dos profissionais da educação, desde o caseiro até o diretor, e reforma do currículo adotado até então. Para tal, são convocados os movimentos populares, igrejas, universidades para a criação da escola pública popular.

Nesse contexto, a escola pública popular foi forjada segundo alguns princípios, que são:

- produção do conhecimento pelo conceito geral de problematização
- redefinição das áreas de conteúdos lançando mão da pedagogia de projetos e da interdisciplinaridade a partir de tema gerador
- representação da compreensão e orientação do currículo escolar para tornar o conhecimento dinâmico e nunca encerrado
- transformação das relações entre educadores e educandos na dialogicidade e na integração do conhecimento sistematizado e conhecimento popular
- a alteração do papel desempenhado, o indivíduo como autor de sua inclusão.

O que Paulo Freire estava nos mostrando, era a necessidade de fazer existir de fato o protagonismo social, ou seja, o sujeito como agente de transformação e ação efetiva; buscando aquilo que é seu direito e caberia ao educador ser o facilitador dessa busca, dentro da comunidade em que atuasse.

Como vimos, a educação popular avançou bastante, porém ainda passa por problemas, principalmente em relação aos espaços de sua atuação e conforme afirma Gadotti (2000), os

educadores populares que permaneceram fiéis aos princípios da educação popular estão atuando principalmente na educação pública popular, no espaço conquistado no interior do Estado.

Hoje, o grande desafio para a educação popular é exatamente unir discurso e prática numa aliança coerente, através de ética e superação de dificuldades dada a realidade cerceada pelo neoliberalismo; este desafio exige humildade, tolerância e principalmente esperança.

Paulo Freire em seu livro “À sombra dessa mangueira” faz uma referência a nossa sociedade que é bastante esclarecedora e vale citá-lo:

Uma sociedade desafiada pela globalização da economia, pela fome, pela pobreza, pelo tradicionalismo, pela modernidade e até pós-modernidade, pelo autoritarismo, pela democracia, pela violência, pela impunidade, pelo cinismo, pela apatia, pela desesperança, mas também pela esperança. (1995, p.59)

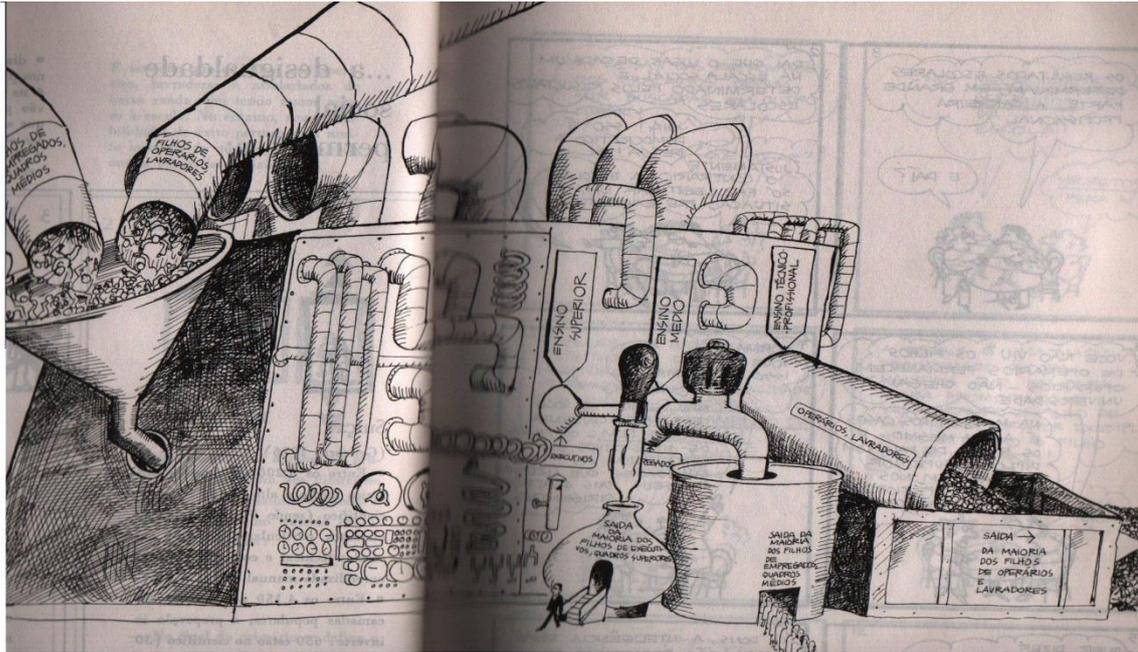
É nesse contexto, que vamos encontrar a educação popular brasileira, este é o desafio a ser constantemente enfrentado pelos educadores no anseio de formar uma educação seja realmente democrática e cidadã para com e das classes populares.

A construção de uma escola pública popular requer ampliar aspirações educacionais populares junto com uma nova ordem política; requer que os currículos sejam calcados nos anseios e aspirações da população; gera a construção de educandos críticos e criativos; fomenta a construção de um conhecimento coletivo a partir dos diversos saberes existentes.

Ao pensarmos educação popular, devemos nos lembrar que ela é acima de tudo a construção de um poder ético em meio a uma integração social sem exclusões; quando a educação popular adentra os muros da instituição, ela está buscando resgatar a cidadania e a inclusão em todos seus aspectos e significados.

Educação do Estado

Considerando que tanto a educação do homem feudal quanto a educação do homem burguês tem uma finalidade muito bem definida: adaptar as novas gerações a um modelo de sociedade. (Gadotti, 2001, p. 13).



Fonte: Cuidado Escola

Admite-se e deseja-se, nestes novos tempos, que esta concepção de educação popular não seja adequada exclusivamente para os espaços não-formais de educação. Aposta-se na sua capacidade de disputa na rede oficial de ensino, embora se admita que sua ressignificação e fecundidade sejam maiores nos espaços não-formais, visto que muito mais liberta das amarras que prendem os espaços formais e porque exercida por indivíduos que possuem por ela uma opção clara, não significa estar, como tudo na vida, isenta de contradições. Considera-se que esta tarefa é mais fácil de ser levada quando existem governos democráticos e populares, mas também quando eles não existem, admite-se a possibilidade, desde que os sujeitos educadores queiram orientar as práticas educativas por esta perspectiva, se disponham a ‘entrar na luta’ e a projetar e vivenciar um outro modo de fazer a educação das classes subalternas (SOUZA, 2003.)

Como podemos observar na citação acima, as relações de ensino-aprendizagem se dão nos espaços formais, aqui especificamente nos referimos às escolas do Estado, acreditamos que não só as práticas, mas também a postura dos educadores e de todo o corpo técnico também deve ser centrada numa visão humanista e democrática, porém as “amarras” que esta instituição traz a reboque faz com esse processo emancipatório em relação à abordagem pedagógica se torne cada vez mais dificultoso, e porque não dizer inviável.

Paulo Freire faz uma “distinção entre educação sistemática, a que só pode ser mudada com o poder, e os trabalhos educativos, que devem ser realizados com os oprimidos, no processo de sua organização. A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que transformada a realidade

opressora, esta pedagogia deixa de ser oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p. 41)

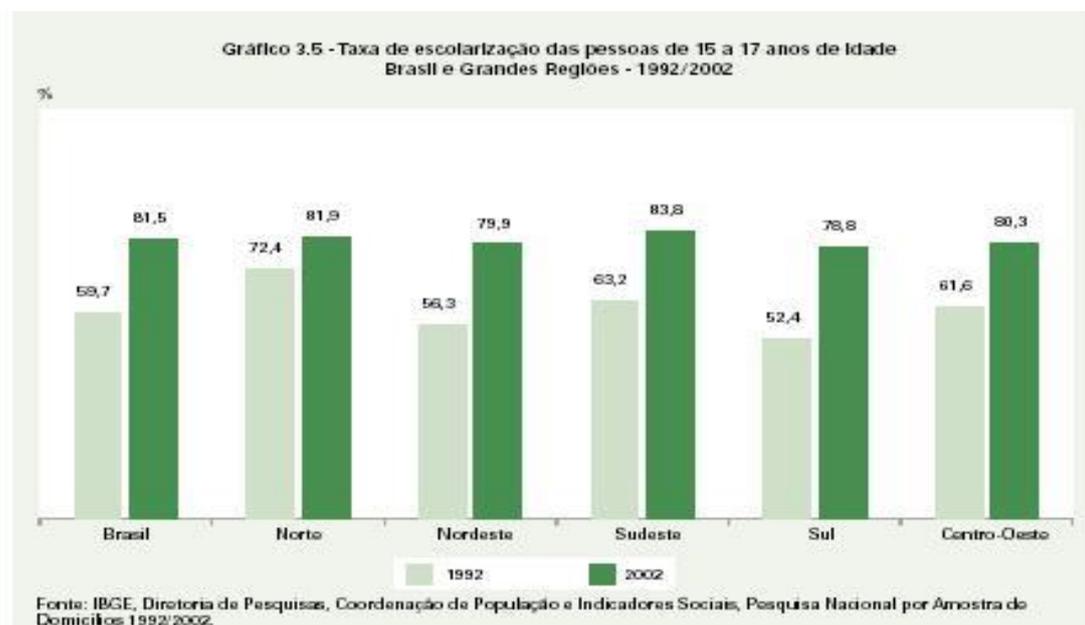
O objetivo desses gráficos, que retiramos do site do IBGE, é de realizar uma crítica em relação à educação que é ofertada pelo Estado, porque acreditamos que através desses índices, que indicam um baixo rendimento e uma insatisfação em relação à obrigatoriedade do Estado para com a sociedade principalmente as camadas desprovidas de condições socioeconômicas que são impossibilitadas de procurarem um serviço privado de educação básica.

Taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil	
1970	33,60%
1980	25,50%
1991	20,10%
2000	13,60

Fonte: IBGE, 2002.

Taxa de analfabetismo funcional das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as grandes regionais - 2002		
	1992	2002
Brasil	36,9%	26%
Norte	33,2%	24,7%
Nordeste	55,2%	40,8%
Sudeste	29,4%	19,6%
Sul	28,9%	19,7%
Centro - Oeste	33,8%	23,8%

Fonte: IBGE, 2002.



Fonte: IBGE, 2002.

Conforme os dados do IBGE, a educação no Brasil apresenta evolução quantitativa, porém observa-se uma lacuna no tocante à qualidade da educação oferecida.

Diante desse quadro, consideramos os pensamentos de Paulo Freire bastante apropriado quando diz que:

A educação imposta aparece como ofertada. O interesse político de tomar, também a educação, um instrumento de reprodução da desigualdade e de ocultação da realidade à consciência, aparece como uma questão de trabalho técnico sustentado por princípios de ciências neutras. Assim, a educação que serve, nas mãos do poder que oprime, para ocultar de todos a própria realidade da opressão e para fazer os homens cada vez mais diferentes pelo grau diferenciado de saber que distribuiu, oculta-se a si mesma.

Parte do próprio trabalho da educação opressora é disfarçar-se de “neutra”, de “humana” ou de “democratizadora”. Ela pode melhorar pedagogicamente, mas politicamente apenas aumenta o poder de dividir e iludir (Paulo Freire in BRANDÃO, 1981)

Tendo em vista a proposta de libertação inserida na ideologia da educação popular e a prática educacional exercida pelo Estado, alertamos um questionamento: será que o Estado não

está proporcionando a manutenção da estratificação social através do processo escolar? Esta postura é própria da ideologia do Estado, segundo Althusser.

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.)

AS REPRESENTAÇÕES DA FAMÍLIA SOBRE A LEITURA: PARCEIROS OU ADVERSÁRIOS?⁶

Gabriela Peralta

RESUMO

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre as representações sociais que as famílias de alunos em fase de alfabetização possuem a respeito da aprendizagem da leitura, da importância desta competência no mundo letrado em que estamos inseridos, da valorização do objeto livro e do prazer da leitura fruição. Na fase escolar de alfabetização não poupamos esforços com o objetivo de ensinar nossos alunos a escrever e a ler convencionalmente, porém saber ler é muito diferente de gostar de ler. Situamos nossa argumentação nas representações sociais, que são conhecimentos que se acumulam a partir das experiências, das informações, saberes e visão de mundo que os sujeitos recebem e transmitem, e a questão que nos inquieta é: segundo as famílias dos alunos em fase de alfabetização de quem é a responsabilidade em despertar na criança o hábito e o prazer pela leitura.

Palavras-chave: alfabetização, leitura, representação social

INTRODUÇÃO

A necessidade de investigarmos os hábitos de leitura das famílias de crianças em idade escolar, se ele existe ou não e, como a representação social destas famílias interfere no processo educacional, originou este artigo que objetiva identificar as representações que a família tem acerca da leitura e estabelecer relações e análises destas representações com o processo de alfabetização e escolarização dos alunos.

Para Sá (1998) os temas relacionados à educação, em sentido amplo, são quase coextensivos da própria vida cotidiana, onde é amplamente mobilizado o conhecimento das representações sociais. Dessa forma podemos afirmar que conhecer a representação social que a família de nossos alunos possui sobre a leitura é o primeiro passo para direcionarmos nosso trabalho pedagógico de forma a atingir o objetivo de que alunos em fase de alfabetização desenvolvam o hábito de ler e o gosto pelo objeto livro e, que futuramente, tornem-se cidadãos críticos e reflexivos, que compreendam o mundo e tenham acesso a diversas informações através da leitura.

Silva (1997) entende a leitura como prática social em que o sujeito se apropria do conhecimento acumulado pela humanidade, entende o contexto social e torna-se realmente

⁶ Artigo Científico apresentado à Universidade Cidade de São Paulo, curso de Pós-Graduação – *Lato Sensu* - em Alfabetização, como exigência parcial para conclusão do curso, sob orientação da Prof^a Ms. Isilda Perez Fevereiro/201

cidadão, com condições do exercício de cidadania. Desta maneira podemos afirmar que a escola e as famílias têm um grande desafio pela frente: popularizar a leitura e fazer com que as crianças se tornem leitores competentes. E, não podemos deixar de considerar a leitura como uma competência complexa que envolve diferentes habilidades e saberes, pois o leitor fluente, reflexivo e crítico deve apropriar-se de maneira satisfatória da linguagem escrita, da oralidade, do saber escutar, além de possuir curiosidade e imaginação para desfrutar de leituras de diferentes gêneros. Podemos dizer, portanto, que em cada uma das habilidades necessárias para uma leitura de maneira integral existe uma troca ativa de significados porque ocorrem transações entre pensamento, linguagem e competências adquiridas.

O caminho para atingir o aluno e possibilitar que ele se torne o leitor que desejamos é longo, árduo e demanda perseverança; porém sendo a leitura algo tão complexo e tão importante para o educando, temos que fazer com que ela não fique restrita ao ambiente escolar. É esta clareza sobre a complexidade e a importância da leitura que nos faz questionar qual o papel da família neste processo para tornar seus filhos e filhas leitores que tenham o hábito e o gosto pela leitura. São estas inquietações que nos fazem buscar respostas e querer saber quais são as representações da família sobre a leitura e, ainda se suas representações os tornam parceiros ou adversários dos professores.

Assim definimos o sujeito (família) e o objeto (leitura), sabendo que a representação que os liga não é algo suposto, mas sim é algo que poderá ser identificado em entrevistas individuais e em discussões focais. Com isto pretendemos compreender melhor a relação entre sujeito-objeto e desmistificar a questão de que os pais não se interessam pela vida escolar de seus filhos, buscamos conhecer o que estas famílias acreditam ser o papel da escola e, ainda descobrir o que pensam sobre a leitura e qual a importância atribuída por eles a esta prática social.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS FAMÍLIAS SOBRE A LEITURA

Segundo Harré (1984) devemos estudar as representações em grupos reais 'estruturados', nos quais as relações entre os membros baseiam-se em direitos, deveres, obrigações ou laços biológicos. Assim definimos como sujeito de nossa pesquisa as famílias de alunos e alunas matriculados no 2º ano do ciclo de 8 anos de ensino, em uma escola da rede municipal de São Paulo e, portanto, todos têm em comum: filhos em fase escolar de alfabetização, vivem na mesma comunidade e partilham o direito da gratuidade do sistema público de educação.

Tivemos a participação de 20 familiares que, em entrevistas individuais, nos revelaram o capital humano que constituiria o nosso sujeito e nos forneceram informações suficientes para a definição dos grupos focais. Dos entrevistados 11 constituem família mononuclear e 9 multinuclear, além do vínculo familiar com a criança ficar definido como: 12 entrevistadas são mães, 7 são os pais e uma é a avó. Das 12 mães participantes 7 possuem emprego formal e trabalham fora de casa, enquanto 5 realizam trabalhos domésticos em seus lares. Outra constatação relevante é de

que o nível de escolaridade dos participantes: 6 não chegaram a completar o ensino fundamental, 7 não terminaram o ensino médio, 6 possuem ensino médio e apenas um está tendo a oportunidade de cursar o ensino superior.

A escola onde as crianças estão matriculadas é recém inaugurada e o motivo pelo qual as famílias matricularam seus filhos e filhas nesta instituição de ensino são os mais variados possíveis: 7 escolheram pela proximidade com suas residências, 8 responderam que houve imposição da prefeitura devido o final do terceiro turno na escola onde as crianças estavam matriculadas anteriormente e foram “obrigados” a aceitar a matrícula nesta escola (o que gerou contrariedade e descontentamento a estas famílias), 5 alegaram ser a única escola com vagas na região. Porém todos afirmam terem matriculado seus filhos nesta EMEF por confiarem no ensino público e por dependerem dos benefícios oferecidos pela rede municipal como: material escolar, uniforme, transporte, leite; além de (em alguns casos) garantirem o Bolsa Família.

Nossos entrevistados nos revelaram também que todos possuem TV em casa (em sua maioria mais de um aparelho), 70% dizem possuir computador com acesso a internet e todos possuem algum tipo de jogo eletrônico.

Em relação aos hábitos cotidianos descobrimos que 14 famílias consentem que as crianças assistam TV sem nenhum tipo de controle de tempo, enquanto 6 permitem que seus filhos assistam entre 1 hora e 30 minutos e 2 horas diárias de TV; porém é unânime a preocupação com o conteúdo dos programas escolhidos. Os jogos eletrônicos são bem tolerados por todos e utilizados pelas crianças por mais de uma diariamente. Quanto aos computadores, 7 entrevistados dizem aceitar que eles sejam utilizados com fins não educativos entre uma e três horas por dia.

Quanto à leitura todos reconhecem a sua importância ao mesmo tempo em que afirmam ler muito pouco, pelos mais variados motivos: falta de tempo, desinteresse, não possuem livros e até mesmo por sentirem dificuldade no ato de ler. Em contrapartida todos expressam o desejo de que seus filhos e filhas tornem-se leitores fluentes e que sejam verdadeiros “devoradores” de livros.

Ao final desta primeira fase encontramos embasamento suficiente para elaborarmos os grupos focais, ou seja, dividimos os participantes em pequenos grupos de 5 pessoas de acordo com os pontos em comum encontrados. Acreditamos que neste momento é de fundamental importância termos grupos cuidadosamente analisados e estruturados para que possamos, nas discussões que serão realizadas, estudar as representações sociais destas pessoas em relação à escolarização das crianças, a importância da leitura e a apreciação do objeto livro, de maneira eficaz para obtermos o real conhecimento de suas representações e suas consequências para a escolarização deste grupo de crianças. Desta forma estabelecemos quatro grupos focais (G1, G2, G3 e G4) criteriosamente definidos assim: o G1 é formado por mães que possuem emprego formal e que concluíram o ensino médio ou estejam cursando o ensino superior; o G2 é composto também pelas mães participantes que possuem emprego formal, mas que neste caso não

concluíram o ensino médio; o G3 é formado por mães que cuidam do lar e, em sua maioria, não concluiu o ensino fundamental; e o último grupo, o G4, foi constituído pelos pais e a avó.

A pergunta inicial foi a mesma em todos os grupos: “para vocês qual é a importância da leitura?” e as demais questões foram colocadas de acordo com o desenrolar de cada discussão. Para garantir o anonimato e respeitar a privacidade dos entrevistados as opiniões expressas por participantes do primeiro grupo serão aqui identificadas como G1, e assim respectivamente.

Em todos os grupos as discussões foram enriquecedoras e nos revelaram informações preciosas que nos fez refletir sobre a leitura em seus mais diversos aspectos.

A princípio, em todos os grupos, o valor da leitura na escolarização e como prática social foi enfatizada pelos participantes:

G1: “Acho que ler é muito importante porque faz com que meu filho se desenvolva melhor, conhecendo alguns contos e histórias ele poderá assimilar melhor o conhecimento da escola.”

G2: “Eu penso que ler é muito importante. Eu acho muito importante, pois a leitura estimula o aprendizado e também a imaginação.”

G3: “É importante ler para ser uma pessoa culta (...) a gente só sabe se ler.”

G4: “É com a leitura que a gente aprende mais (...) A minha mãe não sabia nem ler e nem escrever e eu sempre quis ler porque vi todas as dificuldades que minha mãe passou.”

Em alguns relatos identificamos o fato de que quanto menor a escolaridade da pessoa maior é o valor atribuído ao objeto livro e esta valorização conseqüentemente faz com que considerem os preços cobrados em livrarias justos. Nestes casos observamos também um maior empenho familiar para que as crianças desenvolvam o hábito da leitura fruição. Nas opiniões, relatadas a seguir, de participantes de dois grupos distintos, podemos verificar a divergência de opiniões sobre a valorização do objeto livro:

G3: “Eu aproveito datas como o Dia das Crianças e dou livro de presente para a minha filha (...) Eu acho que o preço dos livros é bom comparando com os brinquedos e sempre que posso compro livros pra ela porque é uma forma de aprendizado e ajuda com a imaginação (...) Eu tenho muitos livros em casa e enciclopédias também e pelo menos uma vez por semana eu leio alguma história de criança para minha filha.”

G1: “Acho sim que é importante ler para desenvolver a leitura e saber se expressar melhor (...) Tenho poucos livros em casa e não assino nenhum jornal, por isto quase nunca eu leio (...) é difícil eu comprar livros, acho eles caros e por isto nem vou na livraria quando passeio no shopping(...) Nunca comprei para dar de presente porque nunca nem passou pela minha cabeça, mas agora vou começar a pensar melhor.”

Em nossas discussões constatamos também, sem grande surpresa, que as tecnologias se sobrepõem ao livro e, em certos casos, até mesmo o substitui:

G1: “Quando eu era criança o meu livro favorito era “O Pequeno Príncipe”, até hoje eu gosto muito desta história (...) Raramente leio para as crianças porque não tenho tempo, mas comprei o DVD do Pequeno Príncipe e já assistimos juntos algumas vezes.”

O relato desta participante nos levou a refletir o quanto a TV se sobrepõe ao objeto livro e expusemos ao grupo o quanto ler nos possibilita dar “asas” à imaginação enquanto ao assistir um filme somos mero expectadores. À nossa observação as entrevistadas deste grupo foram unânimes em dizer que: “as crianças preferem assistir aos DVDs e por falta de tempo sempre acabamos cedendo”. E observamos então, nos quatro grupos, que assim como a TV e o DVD, o computador e os jogos eletrônicos também despertam grande interesse nas crianças que despendem seu tempo diariamente com estas tecnologias, enquanto negligenciam a leitura e a apreciação do objeto livro.

Após estas constatações chegou ao ápice nossa discussão com a questão principal: “de quem é a responsabilidade em despertar na criança o hábito e o prazer pela leitura?”

Percebemos que, em sua maioria, as famílias acreditam que a escola é responsável pela formação do aluno leitor e por incentivá-los (ou obrigá-los) a ler diariamente, porém demonstraram trazer também para si a responsabilidade de introduzir em suas rotinas o hábito da leitura e de proporcionar situações que despertem o interesse das crianças pelo objeto livro, mesmo que, em muitos casos, demonstrando não saber como fazê-lo; como podemos observar em alguns relatos:

G1: “É responsabilidade de todos: pais, professores etc. Mesmo não gostando de ler eu era obrigada na escola e aí comecei a gostar de ler.”

G1: “Eu concordo com ela e acho que a mãe é responsável pelo filho ter gosto pela leitura juntamente com a escola, o problema é que em casa a minha filha gosta mais de ficar no computador. Então acho que é na escola que ela vai aprender a gostar de ler porque ela imita muito a professora.”

G1: “Também acho que a escola deve dar um livro para o aluno e mandar ele ler para depois contar a história na sala.”

G1: “Eu não concordo, acho que na escola o que ajuda é a leitura que a professora lê todo dia porque se forçar a criança pega raiva. Eu acho que eu incentivo pouco o meu filho e preciso incentivar mais.”

G2: “O gosto pela leitura é da própria criança e é através dos exemplos em casa e na escola que ele se espelha e cria ainda mais gosto pela leitura.”

G3: “A responsabilidade é dos pais e dos familiares que tem que incentivar as crianças a tentar tirar meia hora por dia para ler. Eu tive o incentivo da minha mãe que era analfabeta e fez questão que todos os filhos estudassem.”

G4: “O prazer de ler na escola é feito através da leitura que a professora faz na sala e os grupos de teatro.”

G4: “Ele tem toda razão porque o teatro fez minha filha ler e reler o texto várias vezes e isso se tornou agradável porque ela se esforçou para fazer bonito na apresentação.”

G4: “Não sei, mas acho que as crianças trabalham melhor a leitura através do elogio e das atividades do teatro e da leitura e das músicas do Vinicius de Moraes.”

G4: “Sei que a família é responsável, mas é o trabalho da senhora que está fazendo a minha filha tomar gosto pela leitura.”

Como podemos observar as famílias reconhecem a sua responsabilidade, mas acreditam que a convivência escolar é que fará com que seus filhos e filhas tornem-se leitores fluentes e habitues. Além disto, outro dado relevante que surgiu no grupo focal três é o fato de instituições religiosas influenciarem no hábito leitor das famílias e das crianças, como transcrevemos abaixo:

G3: “As crianças da igreja gostam de ler. Seguir a religião faz meu filho gostar de ler e tem também o estudo dominical, é que dão aula para as crianças na minha igreja.”

G3: “Eu concordo. Quem ensina gostar de ler são os pais, a escola e principalmente a igreja. Eu tenho muitos livros em casa, mas meu filho mais velho só lê a Bíblia e livros evangélicos e a minha filha gosta de ler as histórias da Bíblia das crianças.”

G3: “A escola está certa quando fala que é responsabilidade dos pais, mas também é cultural porque quando os pais são semianalfabetos não dá pra ter o hábito de ler e como quero um futuro melhor para meus filhos eu exijo que eles estudem. Eu queria que eles lessem mais, mas é difícil vencer o computador e fazer as crianças voltarem para a leitura. Mas graças a Deus eles estudam na escola, vão na igreja e gostam de ler a Bíblia todo dia antes de dormir.”

Como muito bem nos lembrou o participante do terceiro grupo: “é cultural”. Antes de julgarmos e analisarmos os relatos acima temos que considerar que culturalmente nosso país não é uma nação de leitores, até poucos anos atrás nem mesmo era permitido folhear os livros antes de adquiri-los e como comprar algo que não se pode apreciar ou manusear. Para Silva (2005) o brasileiro em geral não lê, a leitura não é algo presente em seu cotidiano. Os estudantes, por sua vez, só leem como atividade escolar obrigatória e poucos o fazem por prazer.

Portanto não podemos de forma alguma afirmar que as famílias de nossos alunos são nossos adversários, já que são (neste caso) vítimas de um sistema de desigualdades de oportunidades e vivem em um Brasil sem a cultura de cidadãos leitores. Porém tão pouco podemos dizer que são parceiros dos educadores, não por falta de interesse, mas muitas vezes por falta de recursos internos que os permitam auxiliar os professores na formação de alunos que encontrem o prazer na leitura. Contudo, é cabível afirmar que, juntamente com a escola, as famílias são responsáveis sim em fazer com que seus filhos e filhas tornem-se cidadãos com o hábito e o prazer da leitura. Para Martins (1984) o leitor assume um papel atuante, deixa de ser mero decodificador ou receptor passivo. E o contexto geral em que ele atua, as pessoas com quem convive passam a ter influência apreciável em seu desempenho na leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa nos parece, portanto, que as famílias de nossos alunos não são parceiros e, tão pouco, adversários. Porém, como afirmamos anteriormente, são sim responsáveis pela formação de um filho-aluno leitor crítico e reflexivo, que desenvolva o hábito e o prazer da leitura, assim como também devem participar ativamente do processo de escolarização de seus filhos sendo participantes junto à escola e implementando hábitos familiares que privilegiem o estudo e a leitura fruição.

Contudo, cabe a nós refletir sobre a nossa prática pedagógica e desenvolver estratégias para auxiliar os familiares de nossos alunos e alunas em prol de que possuam hábitos cotidianos que os tornem nossos parceiros.

Durante a realização das discussões nos grupos focais pudemos perceber a necessidade dos pais de um contato mais próximo com os professores, já que na reunião de pais e mestres acabam tornando-se meros expectadores. Os nossos encontros em pequenos grupos favoreceram, além da discussão sobre leitura, uma proximidade positiva para ambos os lados; os familiares tiveram voz e sentiram-se valorizados pela escola ao participar das entrevistas, o que os levou a falar sobre muito mais que a leitura, e os docentes que puderam estreitar a relação com os responsáveis por seus alunos, conhecerem melhor a história de vida das crianças de sua turma e, ainda, ouvir o que pensam os pais sobre sua prática pedagógica e como ela está interferindo individualmente no processo ensino-aprendizagem dos educandos.

Acreditamos que, não apenas para a formação do aluno-leitor que objetivamos, mas para a formação integral das crianças, é imprescindível privilegiarmos ao menos duas vezes no ano letivo não uma reunião de pais e mestres, mas sim um encontro de professores e pequenos grupos de familiares. Em um primeiro momento para conhecermos o contexto familiar em que está inserida cada criança e, em um segundo momento, para discutirmos como nossa prática pedagógica está favorecendo individualmente o processo de aprendizagem e assim, definirmos as melhores estratégias para proporcionamos ensino de qualidade aos nossos alunos e alunas. Estes momentos seriam ainda pontuais para tornar os familiares nossos parceiros e orientá-los de como incluir na rotina diária hábitos de estudo e leitura, incentivá-los a acompanhar mais de perto a vida escolar de seus filhos e filhas, assim como sugerir que visitem livrarias, associem-se a bibliotecas, presenteiem as crianças com livros, entre outras atitudes que contribuiriam muito para que a criança torne-se um cidadão com condições do exercício da cidadania e, na contramão desta nação, seja um leitor competente, reflexivo e crítico, que encontre na leitura mais que saberes, que encontre também prazeres.

Com a produção deste artigo tivemos o objetivo de conhecer as representações sociais, das famílias de alunos em fase de alfabetização, sobre a importância da leitura. Porém vale ressaltar que esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar um assunto tão complexo como a leitura e, se

tratando de representação social, a variável de resultados poderá ser comprovada às especificidades do sujeito analisado.

Portanto queremos destacar que nenhum conhecimento deve ser visto como algo acabado, o que torna absolutamente possível e necessário a continuidade deste estudo.

REFERÊNCIAS

MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1984.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed Uerj, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola (pesquisas x propostas)**. São Paulo: Ed. Ática, 2005.

ENSINO DA GEOGRAFIA SOB A ÓTICA DO PROFESSOR: DESAFIOS E DILEMAS

Tatiane de Oliveira Paschoal Machado

RESUMO

Muitas discussões vêm surgindo a respeito do ensino da geografia nas escolas nos dias de hoje com intuito de valorizar essa ciência que possibilita conhecer a forma como o ser humano se organiza no espaço, o produz e o incorpora na sua vida, no seu dia a dia e na sociedade. E dos vários desafios que a educação vem enfrentando hoje no Brasil, um que se coloca de forma especial é a revisão do ensino de Geografia de modo que possa acompanhar as novas tendências de estudo, principalmente no que diz respeito ao espaço.

Palavras-chave: educação básica, geografia, pedagogia.

O ENSINO DA GEOGRAFIA: TEORIA E PRÁTICA

Um dos grandes desafios do docente em geografia, na sua profissão é escolher e trabalhar os conteúdos desta ciência. De como ele irá levar o conhecimento e sucessivamente estimular o aprendizado dos educandos.

Saber o que trabalhar, quais conteúdos colocar em prática faz com que o docente sinta responsável por buscar novos materiais que tornem suas aulas produtivas, atrativas no conceito do educando, isso acontece a partir do momento em que o professor busca ideias, teorias embasadas na vivência do educando no meio no qual este se encontra, interagido para que assim facilite o seu entender.

A geografia atualmente conta com diversas fontes de pesquisas para que o docente possa interpretar e trazer esses conteúdos para sala de aula, contudo a

geografia, por se tratar de uma ciência que está em constante mudança, que se renova todos os dias faz com que todos interajam com ela.

Os conteúdos que são integrados à disciplina são de fundamental importância para que os educandos construam o conhecimento crítico. Para que esses dilemas encontrados na geografia sejam aos mesmos amenizados a necessidade de haver mais aulas práticas para que os educandos do ensino fundamental possam tomar conhecimento da realidade e saber assimilar na prática os conteúdos que estão sendo estudados dentro da sala de aula.

Que ele possa enxergar além Cavalcanti (2002) ressalta que:

A geografia ocupa, no currículo escolar, um lugar privilegiado na formação da cidadania participativa e crítica. Ela ajuda os alunos a pensar a realidade e atuar nela do ponto de vista da espacialidade, dimensão cada vez mais valorizada pela ciência geográfica dada a complexibilidade do mundo.

Nesta constante busca o docente, durante sua prática pedagógica deve estar sempre explorando conteúdos novos, para que seja possível reafirmar outros conteúdos, ou seja, trabalhar os conceitos ultrapassados que ainda não foram atualizados nos livros didáticos e que se tornam importantes para a realidade do educando, utilizando-se de novos conceitos.

Questionar técnicas, teorias que estão postas nesta ciência e necessitam ser repensadas. A geografia possibilita ao docente, várias fontes de trabalho, pois possui diversas áreas para que sejam trabalhadas em sala de aula.

Contudo, é necessário que o educador tenha habilidades e competências em sala de aula para saber usar esses conteúdos com metodologias capazes de garantir aos educandos aulas que serão primordiais para sua vivência.

Outra questão importante que o docente deve desenvolver e à autonomia para se trabalhar dentro de sala de aula, pois muitas vezes as instituições escolares não permitem que os educadores possam ter liberdade para desenvolver seu trabalho.

Assim o educador se sente retraído, pois não possui liberdade para expressar seus conhecimentos, sendo obrigados a cumprir as normas do conteúdo programáticos da escola. É necessário que o mesmo enquanto educador seja respeitado, e que

principalmente seu trabalho seja valorizado. Os professores para garantirem o bom desempenho em suas aulas devem estar sempre com um bom planejamento.

Vieira (2009, p. 02), ressalta que:

O professor deve estar consciente da necessidade de estar com suas aulas sempre bem planejadas. Este planejamento irá deixá-lo com segurança e em condições de debater com seus alunos sobre o conteúdo desenvolvido buscando um engajamento de todos na busca do conhecimento. Este entrosamento de ideias irá formar conceitos, os quais sendo construídos em conjunto serão fixados e entendidos de forma mais simples, não necessitando de decorebas e de infundáveis questionários tão solicitados pelos alunos.

O ensino de geografia possibilita ao docente transformar conteúdos científicos, teóricos de modo que venha a facilitar a aprendizagem dos educandos. O que se tem visto é que muitas aulas de geografia, deixam de abordar conteúdos que fazem parte da disciplina, ou seja, conteúdos que podem ser considerados fundamentais e indispensáveis e que representam a disciplina geografia e, portanto, não podem deixar de ser trabalhados.

Muitos docentes hoje não fazem uso de mapas, que são fundamentais para que os discentes conheçam o lugar onde vivem e possam enxergar sua realidade, mesmo que forma teórica onde eles vivem.

Nos PCN (2001, p. 122): ressalta-se a importância que os docentes façam usos dos conceitos, categorias, paisagens, relevo, lugar, território, espacialidades, região entre outros. para que estes conteúdos não se percam no tempo e os educandos deixem de vivenciar essa importância que é conhecer os aspectos físicos do lugar ou região onde estão inseridos.

Sendo necessário que, se reveja as grades curriculares da geografia nas escolas.

Os docentes que exerce a profissão hoje no século XXI ainda encontram dificuldades para se trabalhar em sala de aula, pois mesmo podendo trabalhar com conteúdos riquíssimos, não tem recursos para tornar suas aulas mais dinâmicas e expositivas.

Trabalhando somente com teorias, quando se trabalhados na prática obteriam muito mais resultados.

De acordo com os PCN (2001, p. 123):

Os conteúdos selecionados devem permitir o pleno desenvolvimento do papel de cada uma na construção de uma identidade como o lugar onde vive e, em sentido mais abrangente, com a nação brasileira, valorizando os aspectos socioambientais que caracterizam seu patrimônio cultural e ambiental.

Devem permitir também o desenvolvimento da consciência de que o território nacional é constituído por múltiplas e variadas culturas, que definem grupos sociais, povos e etnias distintos em sua percepção e relações com o espaço, e de atitudes de respeito às diferenças socioculturais que marcam a sociedade brasileira.

Contudo é fundamental ao ensino que o educando possa desenvolver competências dentro da sala de aula. Ou seja, estimulando o educando a criar suas habilidades, desvinculadas da teoria e dos conteúdos e indo além, vivenciando e conhecendo a prática. Somente assim o educando passará a conhecer, a acertar e a errar, criará uma interação do educando com o professor, abrindo caminhos para interagir com a aula.

E com essa participação do educando o professor perceberá onde os mesmos sentem mais dificuldades, e poderão trabalhar essas dificuldades em sala de aula. Passando a entender o aluno sem julgá-lo e cobrar dele respostas de conteúdos que eles não aprenderam.

É necessário que o educando, esteja interagindo com às atividades dentre e fora da sala de aula, para que ele aprenda a buscar e produzir seu próprio conhecimento através de pesquisas e tantas alternativas e através dessa busca ele irá além da teoria e vivenciará na prática e terá uma compreensão maior da sociedade.

O professor deve colocar em práticas suas habilidades em sala de aula. Pois somente assim o educador irá criar a sua forma de trabalhar de envolver os educandos em sala de aula usar de técnicas, conceitos e práticas que irá somente acrescentar para bom desempenho em sala de aula. Ou seja, conhecendo os educandos o professor terá maior liberdade em trabalhar, conteúdos geográficos e assimilá-los de forma que se interaja com as metodologias para que facilite o entender dos educandos.

Segundo D'Ávila (2003, p10), o conteúdo escolar tem passado por significativas transformações, no intuito de dar conta dos avanços epistemológicos da ciência e de

responder as necessidades da escola no processo de formação de sujeito. Percebe-se então que autora trabalha essa questão de forma que através desta teoria possa ser transmitir conhecimento aos sujeitos de forma que os mesmos possam exercer sua cidadania no mundo onde estão inseridos, e o papel da escola é justamente para possibilitar e encaminhar os indivíduos envolvidos a aprender a conviver em sociedade.

D'Ávila (2003) também enfatiza que os conteúdos são passados de forma mecânica, onde professores se apoiam muito nos livros didáticos, não dando apoio necessário aos educandos, apoio na forma de levar conteúdos claros aos educandos fazer uso do livro didático, mas trazendo tais conteúdos para a realidade dos mesmos e também para a própria realidade escolar.

Contudo a geografia se torna monótona para os educandos que não sentem confortáveis em aprender, mais são de certa forma obrigados a participar das aulas pois não têm ainda autonomia para decidir questões que envolvem seus educandos em sala de aula. Os conteúdos, as aulas de geografia e o professor da disciplina ficam de certa forma desfavorecida, pois não há como haver certa interação, pois os educandos não são ouvidos, suas vontades muitas vezes não são aceitas pelos professores.

Segundo D' Ávila (2003, p. 11), o papel do professor é apresentado como mediador nesse processo, buscando novas formas de aproximar o aluno do conhecimento.

Ou seja, o papel do professor é de levar o conhecimento ao educando, de certa forma apresentá-los para que ambos venham a se conhecer, e que o educando possa vir a se identificar com os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula.

Para tal é necessário que o docente conheça o que está sendo trabalhado, interagindo com projetos e outros métodos de ensino que a escola trabalha, para que seu conhecimento não fique preso.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

O docente quando inicia na sua profissão, passa a vivenciar na prática o que é ser professor, dentro da sala de aula, o mesmo encontra-se muitas vezes dificuldades em trabalhar determinados conteúdos, pois não conta com recursos técnicos para aprimorá-los

e quando tem acesso a esses recursos muitos não usam, pois sentem desmotivados para planejar em uma aula diferente.

Ou seja, as instituições escolares na sua maioria possuem recursos tecnológicos como: Datashow, retroprojetores, televisão, DVD, e os professores deixam de fazer uso dos mesmos e continuam a utilizar somente o livro didático, giz e quadro-negro.

Vieira (2009, p.06) ressalta que:

A busca por metodologias que consigam levar o conteúdo ao aluno de maneira mais compreensível, seja através do livro didático, o qual é um importante apoio, não devendo ser o único meio, ou através de outras tecnologias e criatividade é que irá diferenciar um educador de qualidade.

O uso do livro didático não é proibido, contudo busca-se a devida apropriação do mesmo, ou seja, da forma de como o docente faz uso dele, sabe-se que o mesmo possui conteúdos importantíssimos, mais não são os únicos que existem. Existem outras formas de se adquirir conhecimento ou até mesmo aprimorar essas informações.

Entretanto o livro didático é somente uma fonte para que o docente trabalhe e se oriente através dele. Cabe ao educador somente transformar essas informações para que os alunos não fiquem presos somente ao livro didático.

Nesse sentido, Vieira, (2009, p.06) ressalta que:

Observando-se a prática pedagógica de alguns professores, nota-se o fiel cumprimento aos conteúdos dos livros didáticos, os quais discorrem sobre determinado assunto e dali se determinam questões que são respondidas diretamente dos textos, onde não dá a chance do aluno expressar sua opinião.

Embora estes livros tragam conteúdos bem-dispostos e abrangentes, cabe ao professor associá-los dia a dia dos alunos e levá-los a pensar sobre o que realmente faz a diferença na hora de aplicar o conhecimento adquirido.

Desta forma, a Geografia ensinada será mais interessante, ficando o educador com a responsabilidade de levar à sala de aula maneiras diversificadas de apresentação destes conteúdos o que levará a um processo de motivação da turma.

Outra grande questão são as dificuldades que os docentes ainda encontram em relacionar as metodologias do ensino superior com as do ensino fundamental. Torna-se um desafio ao educador em relacionar ambas, quando na universidade o docente trabalha mais com teoria e já no ensino médio a grande demanda é a prática para que, o educando interaja com as aulas.

O uso do livro didático é necessário, desde que os conteúdos, metodologias estejam envolvidas com os educandos para que os mesmos possam vivenciar e se sentirem sujeitos ativos dentro das metodologias, trabalhado, muitas vezes, o livro didático não auxilia, para aprendizado do educando, deixando-os ainda mais disperso.

REFERENCIAS

ANTUNES, Celso. A sala de aula de geografia e história: inteligências múltiplas, aprendizagem significativa e competências no dia a dia/Celso Antunes. Campinas, SP: Papyrus,2001.- (Coleção Papyrus 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. Nº 16 p. 133-152 1º semestre/2001.

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

CUNHA, Maria Isabel da.O bom professor e sua prática. Campinas, SP: Papyrus, 18º ed. 2006. Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico.

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.

MOYSÉS, Lucia Maria. O desafio de saber ensinar. Campinas, São Paulo: Papyrus, 9ª edição, 2001.

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.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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.

A INEFICIÊNCIA DAS ATIVIDADES TRADICIONAIS

Raquel Polato Ferreira Farnezi

Resumo

Alguns professores, tentando compreender como se realiza a alfabetização, trabalham a partir de uma posição tradicionalista, reeditando no processo de alfabetização, a leitura de cartilhas, de textos que são a simples adição de frases e um trabalho que utiliza o nome das letras e operações de soma de habilidades cujo ensino depende de pré-requisitos relacionados à aprendizagem das partes menores da palavra em direção às maiores. (BARBATO, 2008).

Palavras-chave: cartilha, aprendizagem, alfabetização.

O início do sistema alfabético (escrita e leitura)

Na história, podemos saber que à medida que um sistema alfabético é usado por uma grande maioria de indivíduos em diversos lugares, para diferentes utilizações, a forma do alfabeto, que antes era uma, passa a ter variações (CAGLIARI, 2009).

Pode parecer paradoxal, mas em nenhuma cartilha se explica à criança que temos várias formas de representação gráfica, ou seja, vários tipos de alfabeto em uso, e, em geral, de maneira misturada. Por exemplo, a escrita de forma é diferente da escola cursiva, e como. A criança que vai aprender a escrever deve sentir perplexa diante desse ato. (CAGLIARI, 2009, p. 82).

Antigamente, as variações das letras se restringiam a poucos casos. O latim, não possuía as letras maiúsculas. Somente na Idade Média é que surge a escrita cursiva e nesse período o latim já era escrito com vários tipos de letras. Assim, “A” é muito diferente de “a” quanto “p” é de “m”, por exemplo. ; “p”, “b”, “d” e “g” são mais parecidos entre si do que “ b” e “ B” , “ g “ e “G”. Dessa maneira vivemos num universo em que a escrita é realizada através de muitos tipos de alfabeto. (CAGLIARI, 2009).

Algumas maneiras de alfabetização ensinam a escrever pela escrita cursiva e até proíbem a escrita de forma, alegando que a escrita que o aluno aprende a escrever com letras de forma terá depois que aprender a escrever com letras cursivas, com isso, o trabalho será em dobro e poderá levar o educando a se confundir com essas duas maneiras. (CAGLIARI, 2009).

O jeito tradicional de se aceitar a escrita infantil consiste em se estar atento somente nos aspectos gráficos dessas produções, deixando de lado os aspectos construtivos. (FERREIRO, 2001).

Os autores citados partilham a ideia da dificuldade que a criança possa a ter no início do seu aprendizado ao se deparar com diversas formas de letras. Complementando que o ensino tradicional permitia apenas a reprodução das letras, isto é, a cópia de que o professor escreve na lousa.

Alguns modelos representam aquilo que os leitores têm como senso comum: “a leitura se realiza com o movimento dos olhos da esquerda para a direita da página, com a identificação de grupos de letras constituintes das palavras, as quais, acrescidas umas às outras, resultam em frases” (BRITO, 2001, p. 25).

Os aspectos gráficos, de acordo com Ferreiro (2001), estão relacionados com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversão, rotação).

A escrita cursiva é usada de uma maneira bem particular, individual, até os dias atuais. Sendo de difícil leitura e exigindo um domínio perfeito dos movimentos para sua realização e que leva a um esforço considerável para uma grande parte das crianças que nem conseguem segurar o lápis e ter controle do mesmo. (CAGLIARI, 2009).

[...] a escrita cursiva é importantíssima, fundamental na nossa cultura, mas não me parece ser a maneira mais adequada de ensinar alguém a escrever. Seria muito mais fácil e simples aprender a escrever e a ler, em primeiro lugar através da escrita de forma maiúscula. Depois a criança aprenderia a escrita cursiva... uma série de dificuldades que a escola cria para a alfabetização poderá, assim, ser evitada. (CAGLIARI, 2009, p. 84).

Trabalhando com a letra de forma maiúscula facilitaria a visualização, assim como a diferenciação das letras e com isso possibilita o aprendizado da criança nesta fase inicial da alfabetização.

No que se refere à escrita, o que observamos é a imposição de um padrão, sem nenhuma possibilidade, espacial ou temporal, para a experimentação, tentativas e descobertas de cada criança, que se limitam, como tarefa, a fazer cópias de inúmeros traçados, num pleno exercício de treino manual. (CAGLIARI, 2009).

Encontramos ainda uma postura comum de alguns professores em relação a “uma boa leitura aquela em que o aluno lê corretamente todas as palavras, obedecendo aos sinais de pontuação, de modo a efetuar adequadamente a correspondência entre grafia e som” (BRITO, 2001, p. 25).

Ferreiro (2001) diz que, em se tratando dos aspectos construtivos, temos que levar em consideração o que a criança quis representar e os meios que ela usou para criar diferenciações entre as representações.

Do ponto de vista construtivo, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e diversas línguas. Aí podem ser distinguidos três grandes períodos no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões:

- distinção entre o modo de representação iônico e o não-iônico;
- a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético). (FERREIRO, 2001, p. 19).

Grande importância é saber distinguir entre “desenhar” e “escrever”. O ato de desenhar está nos domínios do icônico, importando as formas do grafismo, pois reportam a forma do objeto. Escrever está fora do icônico, onde as formas do grafismo não representam as formas dos objetos. (FERREIRO, 2001).

As crianças não empregam seus esforços intelectuais para inventar letras novas: recebe a forma das letras da sociedade e as adotam como tal. (FERREIRO, 2001, p. 20).

Uma das indagações recorrentes entre educadores-alfabetizadores é: qual é a melhor letra para alfabetizar: a cursiva ou a maiúscula? Na verdade, não existe uma regra ou uma única resposta. Há educadores que defendem a letra de forma maiúscula como a mais apropriada para ensinar leitura-escrita adequada a esse propósito. [...] Embora a discussão acerca do tipo de letra a ser introduzido no início da alfabetização seja fundamental, o mais importante nessa questão é estar atento ao fato que de aprender a escrever não é simplesmente aprender a grafar letras. Portanto, o empenho do professor deve ser o de mediar a reconstrução do código escrito por seus alunos. (CEREJA & MAGALHÃES, 2009, p. 13-14).

A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural. (FERREIRO, 2001, p. 103).

Para Cagliari (2009), o maior problema que os educandos enfrentam ao longo dos

anos de estudos está relacionado à leitura. O aluno pode até saber somar, dividir, mas quando tem que ler um problema não sabe o que fazer com os números e a relação que esses têm com o real.

Segundo Cagliari (2009), o aluno não compreende o português que lê, não foi orientado para ler números, relações quantitativas, problemas de matemática. O educador de matemática não ensina dizendo ser um assunto do professor de português e vice-versa. O maior prejudicado é o aluno, e a escola cobra que ele entenda e seja rápido e perfeito.

Uma coisa é estudar a matéria, outra coisa é saber responder a perguntas que a escola faz a respeito daquele assunto. Não falo de ensino programado, que reduz tudo a um condicionamento pelo texto, mas penso que a escola precisa ensinar os alunos a ler e entender não só as palavras, as histórias das antologias, mas também os textos específicos de cada matéria, as provas de cada área, as instruções de como fazer algo, etc. A leitura não pode ficar restrita à literatura e ao noticiário. (CAGLIARI, 2009, p. 131).

Ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos (CAGLIARI, 2009, p. 131).

Cagliari (2009) afirma que o universo da leitura é complicado na sua forma gráfica e ainda mais se unirmos a isso o universo dos significados carregados pela escrita. A leitura é uma forma de descoberta, como a busca pelo saber científico. Às vezes requer uma labuta paciente, de muita perseverança, desafios, como uma pesquisa científica.

Diante disso percebemos a importância de motivar os professores a relatarem suas experiências em relação a alfabetização de crianças para um melhor entendimento desse processo.

A leitura e a escrita vêm sendo vistas como aprendizagens escolares, ou seja, é no ambiente escolar que as aprendizagens se realizam. Há um processo de como se a criança fosse apresentada ao universo da escrita no momento que ela entra na escola. A partir desse início, a criança vai descobrindo os segredos dos sinais negros sobre a página branca, partindo-se do nível zero da aprendizagem da escritura. (BARBOSA, 1994).

Com a finalidade de levar todas as crianças ao sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita, a escola se apoia no fundamento metodológico que direciona uma série de estratégias de ensino. (BARBOSA, 1994).

A cartilha

A cartilha, coerente com os postulados das metodologias tradicionais, parte da crença de que, ensinando-a a decodificar, a criança aprende a ler e escrever. (BARBOSA, 1994, p. 54).

João de Barros (1496-1571) escreveu a gramática portuguesa mais antiga, publicada em 1540, junto com a gramática, publicou a Cartinha, que é um outro diminutivo de “carta”, ao lado de “cartilha”. O nome “cartinha” ou “cartilha” tem a ver com “carta”, no sentido de esquema, mapa de orientação. A Cartilha de João de Barros trazia o alfabeto (em letras góticas, que eram as da imprensa da época); depois, vinham as “taboas” ou “tabelas”, com todas as combinações de letras, que eram usadas para escrever todas as sílabas das palavras da língua portuguesa. Em seguida, havia uma lista de palavra, cada uma começando com uma letra diferente do alfabeto e ilustrada com desenhos.... Por último, vinham os mandamentos de Deus e da Igreja e algumas orações. João de Barros incluiu também um gráfico que permitia fazer todas as combinações de letras das “taboas”. A Cartinha de João de Barros não era um livro para ser usado na escola, uma vez que a escola naquela época não era alfabetizada. (CAGLIARI, 2009, p. 21).

Usa como recurso de base um suporte material impresso, que tem sua origem unida aos silabários do século XIX: a cartilha. Antes desse material, a falta ou a raridade de livros existentes no ambiente escolar trazia dificuldades no ato de ensinar as “primeiras letras” (BARBOSA, 1994).

Cartilhas são livros didáticos infantis destinados ao período de alfabetização. Daí seu caráter transitório, limitando-se seu uso à etapa em que, na concepção tradicional da alfabetização, a criança necessita dominar o mecanismo considerado de base na aprendizagem da leitura e escrita. (BARBOSA, 1994, p. 54).

A cartilha apresenta um parâmetro de leitura bem restrito, em função de sua meta: trata-se de um pré-livro para um pré-leitor. A cartilha limita o ensino de uma maneira de leitura, uma técnica como decifrar o mundo da escrita, e nesse início, ela deve aprender a identificação dos sinais gráficos (letras, sílabas, palavras) e associá-los aos sons correspondentes. (BARBOSA, 1994).

O único objetivo das cartilhas é colocar em evidência a estrutura da língua escrita, tal como é concebida pelos métodos de alfabetização. Por isso, as cartilhas tendem a apresentar uma escrita sem significado. A análise da cartilha pode ser realizada a partir do ponto de vista da Língua Portuguesa, observando, por exemplo, o sistema ortográfico em relação ao sistema fonológico da língua. (BARBOSA, 1994, p. 61).

Apesar das discussões e contrapontos entre os autores de cartilhas, há um ponto único entre todas e que as transforma numa só; a dependência do sistema de escrita em relação ao sistema oral. (BARBOSA, 1994).

As primeiras cartilhas escolares até cerca de 1950 ainda davam ênfase à leitura. Achavam importante ensinar o abecedário. A leitura era feita através de exercícios de decifração e de identificação de palavras, por meio dos quais os alunos aprendiam as relações entre letras e sons, seguindo a ortografia da época. Havia um cuidado com a fala (e, sobretudo com a pronúncia), voltado para o padrão social, trazido para a escola a partir de textos de autores famosos. Copiava-se muito, e os modelos eram sempre os bons autores, ou seja, autores famosos da literatura. Como acontecia com as gramáticas, a norma de bem escrever era a imitação dos bons escritores. (CAGLIARI, 2009, p. 25).

A alfabetização realizada através da cartilha não tinha a função social e sim a de ensinar através da memorização / cópia das letras, sílabas e a formação de palavras, não permitindo a construção de hipóteses hoje levada em consideração no processo de aprendizagem.

A cartilha pode ser dividida em três tipos, segundo a opção metodológica adotada pelo autor: Cartilhas sintéticas – de soletração ou silabação. Partem de letras ou sílabas. Dão início ao processo pela apresentação das vogais. Elas apresentam um processo combinatório, em que os elementos não-significantes da língua vão se somando até dar como resultado as palavras. São cartilhas bem mais tradicionais e seu uso é bem restrito; Cartilhas analíticas – de palavração ou sentencição. Partem de frases ou palavras. Utilizam o processo inverso ao das cartilhas sintéticas. São cartilhas mais raras no Brasil. (BARBOSA, 1994).

Por fim, as cartilhas mistas ou analítico-sintéticas – combinam e quase sempre mesclam as duas orientações. Resulta daquilo que foi considerada a maior descoberta na área das metodologias de alfabetização: o método eclético, onde se conciliam todos os métodos. (BARBOSA, 1994).

A cartilha é um instrumento de ensino, de orientação da metodologia adotada pelo professor. E não um suporte da aprendizagem do aluno. Limita, dessa forma, tanto o ensino como a aprendizagem. As cartilhas trazem congelados os procedimentos metodológicos que o professor deve adotar em sala de aula. Concretizam o modelo idealizado pelas metodologias tradicionais, tornando o ensino da leitura uniforme, cumulativo e homogêneo. (BARBOSA, 1994, p. 56).

Temos uma pedagogia das cartilhas, nas quais elas são elaboradas de forma estruturada e consistente com as teorias que a elas são subjacentes. Em sua maioria são para serem lidas pelos professores, pelo menos até que o aluno descubra o funcionamento do código alfabético e aprenda a escrever. (OLIVEIRA, 2010).

Todas as cartilhas partem do pressuposto de que, para aprender a ler, o aprendiz deve transformar o signo em signo oral, para depois chegar à compreensão. O oral

é utilizado como mediador da compreensão. Negando o papel dos olhos num sistema gráfico, o acesso à compreensão do texto escrito passa pelos ouvidos. (BARBOSA, 1994, p. 54).

Na cartilha todo o trabalho de leitura de textos e comandos depende de uma iniciativa do professor. Em algumas cartilhas, o aluno é incentivado a se utilizar de pistas contextuais para descobrir o que está escrito. (OLIVEIRA, 2010).

É muito comum o professor pedir para o aluno escrever o nome de um colega que começa com uma determinada letra. E, para realizar essa tarefa, o aluno pode utilizar algumas estratégias: copiar o nome do colega a partir de uma lista existente na sala; desenhá-lo, se já souber a forma visual da palavra correspondente a esse nome; fazer hipóteses e completar o nome com grafemas que, a seu ver correspondem aos sons que constituem o nome de seu colega. (OLIVEIRA, 2010).

Algumas atividades propostas pela cartilha apresentam a sugestão de colocar juntas duas crianças com hipóteses pré-silábica: uma que ainda não controla a quantidade de letras e outra que já tenha esse controle; uma que ainda não usa a variedade de letras como critério para escrever com outra que já usa esse critério. (OLIVEIRA, 2010).

Alguns autores concordam que na alfabetização com a cartilha o professor se sente mais confiante por ter um direcionamento sequencial de atividades e com isso não se preocupa e nem se observa o que a criança pensa a respeito desse processo, realizando apenas as tarefas propostas por esse material. Outros autores, porém acreditam que o professor precisa prestar atenção como as crianças constroem o entendimento sobre a função comunicativa da escrita, com um olhar diferenciado, a deixando escrever livremente, criativamente e depois transcrever, escrevendo abaixo da notação da criança o que esta quis dizer.

Em algumas cartilhas são recomendadas o ensino da caligrafia, que pode ser ensinada em determinados momentos. (OLIVEIRA, 2010).

Alguns professores, tentando compreender como se realiza a alfabetização, trabalham a partir de uma posição tradicionalista, reeditando no processo de alfabetização, a leitura de cartilhas, de textos que são a simples adição de frases e um trabalho que utiliza o nome das letras e operações de soma de habilidades cujo ensino depende de pré-requisitos relacionados à aprendizagem das partes menores da palavra em direção às maiores. (BARBATO, 2008).

Nessa perspectiva, os aspectos comunicativos da oralidade, leitura e escrita não são priorizados e as atividades comunicativas são postergadas para serem

trabalhadas após a aprendizagem de pré-requisitos. O ensino, assim, baseia-se em uma dinâmica de repetição com a soma de novos constituintes. (BARBATO, 2008, p. 79).

Concluindo: Não basta deixar de lado o livro das cartilhas; é preciso deixar de lado o método das cartilhas, o ensino centrado na noção de sílaba como unidade privilegiado da escrita e da leitura. (CEREJA & MAGALHÃES, 2009).

Segue algumas atividades de cartilha e a análise do autor:

O que a atividade pede	Desafios para o aluno
Ler o nome de brinquedos no texto. Separar as palavras em sílabas e letras	- Ler. O aluno não aprendeu a decodificar as palavras, portanto, a tarefa é impossível. - As atividades de segmentação em sílabas e letras são fáceis, mas não levam, automaticamente, à identificação do fonema. O aluno terá de dar esse passo sozinho.
Circular palavras que rimam	- O aluno, que não aprendeu a ler, precisaria: (1) identificar uma palavra (2) identificar outra palavra que rima com ela. - Como o aluno não sabe ler, ele precisaria ter uma memória extraordinária para lembrar-se da palavra que rima. Ou usar algum tipo de pista que lhe permita identificar letras em comum na parte final da palavra.
Fazer uma lista de brinquedos	- Como o aluno não sabe escrever, só lhe resta copiar algo que a professora escrever no quadro.
Marque um X em brinquedos de ontem que ainda existem hoje. Ler uma lista de letras e identificar as consoantes	- O aluno precisa saber ler, como não sabe ler, não tem como fazer a atividade. Observação: Se o objetivo da atividade for o de compreensão, seria mais adequado usar figuras, e não palavras.
Rer ler palavras e circular as consoantes	- O aluno não sabe ler, não tem como rer ler sem ajuda. Ele poderia apenas copiar palavras.
Complete as palavras com consoantes que faltam (palavras com letras m, s, d, b, r, n, q ,d	- Como o aluno não sabe ler, ele só pode responder ao acaso.
Escreva palavras que você já sabe escrever sozinho	- O exercício não apresenta dificuldade. O aluno pode ter memorizado a forma visual das palavras. Mas isso não demonstra domínio do funcionamento do código alfabético.

Fonte: OLIVEIRA, 2010, p. 699

No quadro acima encontramos algumas atividades propostas em cartilhas que merece uma atenção especial, pois, não é observado ao direcionar a atividade se o aluno já tem essa habilidade ou não para realizar a tarefa proposta, sendo necessária a presença do professor para “ler” a tarefa para que aluno possa realizá-la e nem sempre isso é possível devido ao número de crianças por sala.

As intervenções do professor se faz necessário no momento da aprendizagem, pois ajudam o aluno a avançar, a saber mais em relação àquilo que já sabia. Nessa hora o professor deve incluir poucas informações de cada vez, para que o aluno incorpore a novidade àquilo que já sabe e avance de acordo com suas possibilidades.

Vale ressaltar que o professor não deve dar a informação pronta e sim questionar, dar dicas de onde o aluno pode buscar informações que possam ajudá-lo a escrever e favorecer a autonomia.

Observamos com isso a importância do professor ao planejar tarefas de acordo com a ZDP (zona de desenvolvimento proximal) do aluno, para não correr o risco de mandá-lo fazer algo sem que esteja em condições para isso.

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.

OS RECURSOS FINANCEIROS NA ESCOLA

MARIA HELENA MAGRI DA SILVA

RESUMO

A Unidade Escolar mesmo com toda autonomia para gerir os recursos e na tomada de decisão para realizar as aquisições necessita da aprovação do conselho de escola e da associação de pais e mestres as principais fontes de recursos são provenientes do governo municipal que repassa o PTRF – programa de transferência de recursos financeiros. E do governo federal que repassa verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através das secretarias de educação, coordenam programas que destinam verbas específicas para a merenda, a compra de materiais pedagógicos e administrativos, também, de equipamentos conforme a necessidade da unidade.

Palavras-chave: gestão, participação, recursos públicos.

1 – PROGRAMA DE TRANSFERÊNCIA DE RECURSOS FINANCEIROS - PTRF

O programa tem como objetivo fortalecer a participação da comunidade escolar no processo de construção da autonomia das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, o recurso financeiro é estabelecido em Orçamento pela Prefeitura do Município de São Paulo, através da Secretaria Municipal de Educação, em favor das Associações de Pais e Mestres.

Os valores são efetuados em parcelas calculadas com base nos dados do Censo Escolar relativo ao ano anterior ao do atendimento a Prefeitura do Município de São Paulo divulgará, a cada exercício financeiro, a forma de cálculo, o valor e a periodicidade das transferências, bem como, as orientações e instruções necessárias à execução do programa.

Os recursos destinam-se na aquisição de material permanente, material de consumo, manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade educacional, no

desenvolvimento de atividades educacionais, na implementação de projetos pedagógicos da Unidade Escolar e na contratação de serviços.

É vedada a aplicação dos recursos em gastos com pessoal ou contratação, também, não poderão ser realizadas obras, instalações elétricas e hidráulicas, e ainda reformas estruturais, de qualquer vulto, sem a prévia aprovação da área competente da Secretaria de Educação do Município de São Paulo.

1.1 – TRANSFERÊNCIA DE RECURSOS

A transferência de recursos financeiros será efetivada mediante Termo de Compromisso a ser firmado entre a Secretaria Municipal de Educação, por intermédio da Coordenadoria de Educação responsável e as Associações de Pais e Mestres das Unidades Educacionais as quais apresentaram as documentações necessárias.

Os recursos financeiros serão creditados por meio de depósitos em contas específicas, abertas pela Associação de Pais e Mestres, onde serão mantidos e geridos, devendo os saques ser realizados mediante cheque nominativo ao credor ou ordem bancária e destinados para pagamento de despesas e/ ou aquisições.

Os saldos financeiros dos recursos transferidos, enquanto não utilizados, deverão ser aplicados em caderneta de poupança quando a previsão de seu uso for igual ou superior a 1 (um) mês, sendo que, as receitas financeiras auferidas serão computadas a crédito do PTRF, devendo constar dos documentos e demonstrativos que integrarem a prestação de contas.

1.2 – FISCALIZAÇÃO DE CONTAS

A fiscalização da aplicação dos recursos financeiros relativos ao PTRF será exercida pela Secretaria Municipal de Educação que fará a análise dos processos que originaram as respectivas prestações de contas e a verificação das contas será realizada por comissão específica constituída pelas Coordenadorias de Educação, da Secretaria Municipal de Educação.

Entretanto, a parcela de recursos subsequente, somente, será liberada após comprovação da boa e regular aplicação da parcela anteriormente recebida, na forma da legislação aplicável, atestada pela Secretaria Municipal de Educação, sem prejuízo dos procedimentos de fiscalização realizados periodicamente pelos órgãos competentes.

A auditoria será realizada a cada exercício financeiro, por sistema de amostragem, podendo, para tanto, ser requisitados documentos e demais elementos julgados necessários, bem como ser realizada inspeção "in loco", caso apareçam incoerências na prestação de contas como: valores, razão social, entre outras informações.

Com isso, a Unidade Escolar pode proporcionar a comunidade escolar um ambiente agradável em que as práticas pedagógicas são desenvolvidas de forma a contribuir na construção do conhecimento dos alunos e para colaborar na aquisição de materiais, equipamentos e manutenção o governo federal também libera outro recurso financeiro denominado PDDE.

2 – PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA - PDDE

O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE consiste na transferência, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de recursos financeiros, em favor das escolas públicas do ensino fundamental e municipal das redes Estadual, Municipal e do Distrito Federal o recurso é destinado à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos.

De forma a contribuir para a melhoria física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino, o PDDE adotará o princípio redistributivo dos recursos disponíveis de modo a contribuir para a redução das desigualdades socioeducacionais entre as regiões do País, o valor é depositado em conta corrente, a favor, da Associação de Pais e Mestres (APMs).

Essa conta criada e aprovada pelos membros do Conselho de Escola, os valores são destinados à cobertura de despesas que garantia do funcionamento e melhoria da qualidade do ensino, são beneficiadas as Unidades com quantidade superior a 20 (vinte) alunos matriculados, conforme Ministério da Educação, extraídos do censo escolar no ano anterior.

O atendimento as escolas beneficiarias depende da apresentação de alguns documentos ao FNDE até 31 de maio de cada exercício, para fins de análise e cadastramento, por meio de um sistema computadorizado desenvolvido para este fim, após análise o FNDE informará as Secretarias de Educação os valores destinados aos estabelecimentos de ensino.

2.1 – TRANSFERÊNCIA E EXECUÇÃO DOS RECURSOS

As Unidades de Educação deverão informar ao FNDE, até o dia 31 de dezembro de cada exercício, por intermédio do sistema PDDEWeb, os percentuais de recursos que desejarem receber em custeio e/ ou capital no exercício subsequente ao da informação, os recursos financeiros do PDDE serão repassados, anualmente, creditados em conta bancária específica>

O depósito será efetuado em bancos oficiais parceiros, em agências indicadas pelas Unidades Educacionais, nas quais deverão ser mantidos e geridos até autorização da Secretaria de Educação, conforme normas estabelecidas pelo Conselho Deliberativo do FNDE, sendo que, as Unidades Escolares estão isentas de pagamento de taxas e tarifas bancárias.

Esse procedimento está de acordo com os termos dos acordos de cooperação mútua firmados entre o FNDE e as instituições financeiras em cujas agências foram abertas as contas depositárias dos recursos do programa, enquanto não utilizados para sua finalidade, os recursos do PDDE deverão ser – obrigatoriamente – aplicados em caderneta de poupança.

Todavia essa conta é aberta, especificamente, para o programa, contudo quando a previsão do seu uso for igual ou superior a um mês, sendo que, o produto das aplicações financeiras deverá ser computado a crédito da conta específica ficando a Unidade sujeito às mesmas condições de prestação de contas exigidas para os recursos transferidos.

2.2 – PRESTAÇÃO DE CONTAS

As prestações de contas dos recursos recebidos deverão ser elaboradas de acordo com normas específicas definidas pelo Conselho Deliberativo do FNDE, e encaminhada ao FNDE, pela Secretaria Municipal de Educação (SME), até 28 de fevereiro do ano subsequente ao da efetivação do crédito nas correspondentes contas correntes específicas.

Os saldos financeiros de exercícios anteriores deverão ser objeto de prestação de contas pela Unidade Educacional (UE) e a fiscalização da aplicação dos recursos financeiros, relativos ao PDDE, é de competência do FNDE, do Tribunal de Contas da União (TCU) e da Secretaria Municipal de Educação.

Cabe ressaltar, que os bens permanentes adquiridos deverão ser tombados e incorporados ao patrimônio da UE a eles cabe à responsabilidade pela guarda e conservação dos bens, devem registrar bem no demonstrativo patrimonial, fazer afixação no respectivo bem da plaqueta ou etiqueta, para facilitar sua identificação e fiscalização.

Entretanto, tem se verificado que, apesar de todas as escolas terem um órgão que auxilia no gerenciamento e fiscalização dos recursos públicos nem sempre ocorre o envolvimento da comunidade escolar nas tomadas de decisões, nesse caso perde-se o espírito de gestão democrática participativa, com isso, há a necessidade de promover avanços no processo participativo.

2 – PARTICIPAÇÃO COMPARTILHADA

A participação inerente à gestão democrática pressupõe que haja uma preparação e organização que deem efetividade nas ações, demandam atitudes que estabeleçam o sentido de cooperação, que promovam um clima de confiança e reciprocidade na construção de um ambiente colaborativo onde as decisões compartilhadas pelo grupo; não individualizadas.

Na realização da gestão democrática a atuação dos órgãos colegiados (APMs e Conselho de Escola) constitui um espaço efetivo e organizado de participação da comunidade, contudo, há necessidade de promover avanços isto implica no poder real dos participantes da comunidade escolar em tornar parte ativa na gestão da escola além da questão financeira.

Um órgão colegiado escolar constitui-se em um mecanismo de gestão de escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar e estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores e funcionários. (LUCK, 2009, p. 72)

2.1 – ESCOLA: UM ESPAÇO DEMOCRÁTICO

A participação de membros da comunidade escolar vai além dos órgãos colegiados, ela pode contribuir em inúmeras atividades do cotidiano do fazer pedagógico em tornar a escola uma efetiva unidade social de promoção da educação requer uma prática que exige um olhar para a identidade do educando e suas peculiaridades da comunidade onde está inserido.

Isso implica a adoção de procedimentos democráticos, tais como: a apropriação dos espaços educacionais com a abertura das escolas nos fins de semana visando criar um espaço que favoreça as manifestações culturais, esportivos e produções artísticas, o

desenvolvimento do Projeto Vida que contribui para a superação dos conflitos sem o uso de violência.

Desenvolver oficinas para tratar de temas como violência doméstica e o uso das drogas, utilizar o programa Rádio Escola para auxiliar no processo ensino aprendizagem, como também, na divulgação e participação dos alunos em todas as atividades: pedagógica, cultural e social, são algumas formas de democráticas de aproximação escola comunidade.

Todavia, para ocorrer essas ações implica em organizar um plano de trabalho com propósito voltado ao respeito mútuo, a inclusão de todos no processo educativo, a valorização das diferentes culturas, etnias, gêneros, religiões, etc, ademais, ao reconhecer e valorizá-las o diretor escolar orienta sua liderança no sentido de promovê-la e criar um espaço voltado à cidadania.

A escola se efetiva como um espaço de exercício, de práticas e de conquista de direitos. É, também, um espaço de formação de sujeitos, oportunizando a reflexão e debate crítico sobre as experiências vivenciadas no cotidiano do aluno, para que neste cotidiano ele interfira, individual ou coletivamente, transformando-o. (SME, 2001, p. 16)

2.1.1 – LIDERANÇA COMPARTILHADA

A gestão democrática pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuar na promoção de objetivos educacionais, o trabalho dos diretores escolares se pauta na liderança, na sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas para efetivação dos objetivos propostos e o envolvimento delas na realização das ações educacionais.

A liderança se expressa como um processo de influência realizado no desenvolvimento dos processos educacionais, sociais e humanos, na construção de oportunidades de participação e orientação compartilhada das responsabilidades, é importante destacar que uma liderança compartilhada se torna mais efetiva quando há a participação da comunidade escolar.

Uma liderança compartilhada corresponde à prática de tomada de decisão e atuação colegiada por consenso (e não por votação) em que todos os participantes têm espaço e o usam para bom funcionamento da Unidade Escolar voltado para a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento das atividades realizadas no seu interior.

Cabe destacar que efetivação de uma liderança compartilhada necessita ser exercida a partir do entendimento e orientação baseada nos objetivos e valores que

contribuem para a aprendizagem do aluno, por conseguinte, a integração da escola com a comunidade e com os pais são importantes para o bom funcionamento da escola; e a qualidade do processo educacional.

“se quisermos que a educação colabore na construção de uma sociedade democrática, é preciso assegurar que todos possam dispor efetivamente dos instrumentos culturais para o exercício digno de sua vida social”. (VIEIRA, 2002, p. 17)

2.1.2 – INTEGRAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE

A integração com a comunidade pode se realizar de modo informal e esporádico, porém se realizada de forma sistemática e organizada como forma de parceria pode se obter resultados mais substanciais, por meio de programas de parcerias podem englobar uma variedade de atividades que servem de suporte e enriquecimento do processo ensino aprendizagem.

As boas parcerias são aquelas orientadas pelo princípio da reciprocidade em que ambos os lados da parceria tem algum benefício, quando possuem objetivos e metas bem definidos tornam-se bem sucedidas, principalmente, quando se lida com jovens e crianças as parcerias são formas de mudar e evoluir os objetivos educacionais.

Parcerias bem construídas entre escolas, funcionários, empresas e comunidade demonstra a sociedade o compromisso que a escola tem com a educação e a importância que atribuem ao processo de ensino, criando para eles não apenas melhores condições da qualidade do ensino, mas também uma forma de ampliar o conhecimento.

A preocupação com o provimento de um ensino de qualidade que leve em conta os interesses dos usuários deve induzir necessariamente a se priorizarem formas eficazes de proceder à avaliação do desempenho da escola, envolvendo nesse processo os próprios usuários que são os mais diretos beneficiários de uma educação de qualidade. (PARO, 2002, p. 94)

Entretanto, para que a integração seja bem sucedida é necessário trabalhar as relações entre os alunos e demais funcionários, isso implica em dialogar com as relações de poder presentes no interior das escolas um modelo de gestão pautada em um processo de identificação dos problemas e de suas causas de forma não autoritária; mas, democrática e cooperativa.

2.2 – RELAÇÃO NÃO AUTORITÁRIA

Para construir uma escola transformadora precisa ser modificado o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola, hoje há um sistema hierárquico

que, geralmente, coloca todo o poder nas mãos do diretor que o coloca como autoridade máxima no interior da escola e, com isso, concede-lhe um caráter autoritário.

À medida que estabelece uma hierarquia na qual ele deve ser o chefe e direciona todas as ordens na Instituição Escolar, a dividir os diversos setores no interior da escola a contribuir para que se forme uma imagem negativa da pessoa do diretor a qual é confundido com o próprio cargo e acrescenta a ele uma aparência de poder que nada corresponde com a realidade concreta.

É preciso aprofundar as reflexões de modo a que se perceba que, ao se distribuir a autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não estará perdendo poder – já que não se pode perder o que não se tem -, mas dividir a responsabilidade, e, ao acontecer isso, quem ganhará poder não é a pessoa, mas a própria escola.

Desta forma, na medida em que conseguir a participação de todos os setores da escola - educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para uma escola com autonomia onde os objetivos estejam articulados ao interesse coletivo.

“a democratização da sociedade precisa incluir a ocupação de novos espaços, isto é, de espaços até agora dominados por organização de tipo hierárquico ou burocrático” (PARO, 2002, p. 104 apud BOBBIO, 1989, p,55)

2.2.1 – A ESCOLA: UM PAPEL TRANSFORMADOR

A escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados: os alunos, se organizar para atender aos interesses deles, nesse sentido, cada escola deverá constituir-se em um espaço democrático onde todos participam efetivamente, observa-se os deveres e obrigações, porém há o respeito aos direitos de cada um.

Outro aspecto importante do problema da participação da comunidade na escola refere-se ao provimento de condições para que os membros da comunidade participem da vida escolar, não basta permitir, formalmente, que os pais de alunos participem da administração da escola; é preciso que haja condições materiais que favoreçam a participação.

Um dos pontos fundamentais para a resistência da comunidade me participar parece ser o fato de que a não existe qualquer identificação da escola com os problemas de sua comunidade, isso deveria servir de alerta, a falta dessa aproximação, dessa postura de ouvir o outro, parece explicar em grande parte o fracasso da gestão participativa.

Sabe-se que por mais bem intencionadas que sejam, procuram agir “em nome da comunidade”, sem antes ouvir as pessoas e os grupos favorecidos com o processo e sem dar-lhes acesso ao questionamento da própria forma de participação, contudo uma maneira para superar essa situação, dependerá do esforço coletivo de todos os envolvidos na situação escolar.

“Se quisermos caminhar para essa democratização, precisamos superar a atual situação que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo inerentemente democrático na escola”. (PARO, 2002, p. 19)

CONCLUSÃO

As ações da gestão democrática da educação estão associadas ao estabelecimento de mecanismos legais e na participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola.

Neste sentido, é importante que todos tenham acesso às informações relevantes de forma que os Conselhos e Assembleias escolares assumam funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras que possam dirigir e avaliar todo o processo de gestão escolar atuar não apenas como consulta, mas em todas as etapas do processo de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF.

_____, Decreto nº 46.230, de 23 de agosto de 2005. Regulamenta a lei nº 13.991, de 10 de junho de 2005, que institui o programa de transferência de recursos financeiros às associações de pais e mestres das unidades educacionais da rede municipal de ensino.

_____, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Infantil. Brasília, DF.

_____, Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Diretos na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DCNEB)/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Miniaurélio século XXI escolar: **O minidicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Revisão ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Curso Santa Rita. apostila 05. 2013. p. 01 – 06; 59 – 66.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. p.

NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA – NAE 8. **A construção da cidadania e a democratização da escola**. Orientação técnica Secretaria Municipal de Educação. 2002. p. 15 – 21.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**: Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. São Paulo: Editora Ática. 2002. p. 15 – 27

REGIMENTO EDUCACIONAL: Centro de Educação Infantil João Francisco de Haro, Ver. Título II: **Gestão Escolar**. Decreto nº. 25.341 de 12 de fevereiro de 1988. cap. I, arts. 6º e 7º; cap. VI seção I e II arts. 32 - 44. 2013. Publicação no Diário Oficial da Cidade 13 de fevereiro de 1988.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretoria de Orientação Técnica – SME/DOT. **Plano de trabalho e proposta político-pedagógico**. Democratização da gestão. 2002. São Paulo: caderno 03. p. 16 – 17

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação**: subsídios para a implantação. São Paulo: SME/ DOT. 2014. p. 50 – 59.

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM

Iara Madalena Cersosimo Valadares

RESUMO

O presente artigo tem como principal objetivo de produzir reflexões acerca da afetividade na educação entre professor e aluno e a família para um melhor desenvolvimento do ensino-aprendizagem e incentivo à socialização da criança. A metodologia utilizada é por meio de pesquisa bibliográfica. Os resultados e as conclusões do estudo demonstram que a afetividade como ponto de partida para todo processo de comportamento no domínio afetivo e educativo, proporcionando motivação, incentivo e participação da família junto á escola. Os resultados esperados, precisam indicar que indicar portanto, se família e escola, professor e aluno para fazer com que o estudante cresça e se torne ser humano forte e mais integrado. A Afetividade é importante na Educação Infantil, e contribui para o desenvolvimento cognitivo e moral. A pesquisa destaca que a criança e afetividade são inseparáveis. Conclui-se que a afetividade é a fonte de energia que serve para a aproximação e aprendizado da criança. A afetividade não se resume em manifestações de carinho físico e sim em uma preparação para o desenvolvimento cognitivo, pois é um fator indispensável na relação com as pessoas que estão em contato com o desenvolvimento da criança. Afetividade é para o desenvolvimento de um sujeito crítico, autônomo, reflexivo e responsável. A criança em qualquer lugar em que ela esteja se desenvolve como ser humano por meio de suas experiências com aquele lugar ou momento, e a afetividade deve permear em todos estes momentos.

Palavras-Chaves: Afetividade; Aprendizagem; Família.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da afetividade no ambiente escolar, na relação professor-aluno e na relação com o mundo, a pesquisa buscou contemplar uma revisão da

afetividade na educação, para compreender as expressividades infantis, desenvolvendo um trabalho pedagógico que possa atingir o processo de humanização da criança.

A pesquisa tem a seguinte problemática: Partimos do princípio de que, a afetividade é de extrema importância para o processo de ensino, pois se a criança que tem vínculo de confiança com seu professor, como ela passa a ter mais interesse pela escola e conseqüentemente pelo conhecimento?

O interesse em apresentar este tema surgiu por meio de estudos realizados e de nosso curso e principalmente através dos estágios, no qual analisamos e percebemos tamanha a importância desta categoria para a formação das crianças.

Nesse sentido, o problema de pesquisa questiona-se que na educação infantil, a criança vai receber o suporte e apoio afetivo para a base do seu aprendizado? Pois é nesse momento que ela inicia o processo de aprendizagem, que vai desenvolver por muitos anos da sua vida.

Conforme exposto acima, pensamos no que deve ser feito pelo docente para diminuir esse impacto de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; crendo que, inserindo algumas atividades, tais como jogos e gincanas em grupos, realizados em sala de aula para trabalhar a interação entre professor e aluno fará com que aquela criança se sinta acolhida por seu educador e irá desenvolver mais suas habilidades e competências por se sentir mais segura e feliz no ambiente escolar.

Este trabalho tem como relevância, compreender em que medida a afetividade interfere no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, propondo entender que a afetividade é um conjunto de reações e ações por meio de que se manifestam as emoções, sejam estas prazerosas ou não. Entender que as crianças evidenciam sua afetividade de maneira negativa ou positiva. Além disso, buscam explicar que a afetividade interfere na relação do indivíduo consigo, com seus pares, com os adultos e na sua relação com o mundo, por isso, a afetividade está relacionada ao sentimento de amizade, dedicação, cooperação e comprometimento.

E é sobre esse sentimento que queremos falar por acreditar que todo ser é um ser afetivo, e que a criança em especial precisa dessa atenção na nessa primeira etapa da vida longe dos pais. Sendo assim, a escola desempenha um papel valioso na formação do indivíduo, preparando-o para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania. Mais

do que um espaço destinado á alfabetização e á aprendizagem de conteúdos, a escola influencia de forma significativa na formação moral. (VYGOTSKY, 1994).

Desta forma, esta pesquisa por tratar de um tema de extrema importância no processo de desenvolvimento sócio-afetivo, justifica-se sua relevância em entender a dinâmica construída em torno do que são as emoções das crianças e sobre como lidar com elas, abarcam as emoções no processo cognitivo, fazendo relação com a racionalidade.

Ressaltando que, pode ser observado em que na maioria das escolas, as crianças ficam apenas paradas e sentadas, direcionando a sua atenção a apenas uma pessoa ou objeto. Isso faz com que a criança não desenvolva sua capacidade de questionar e desenvolver a sua criticidade e habilidades.

Para nós educadores, a aprendizagem não depende apenas do ensino de conteúdos: para que ela ocorra de forma significativa, são necessários afeto e movimento também. A afetividade é uma sensação de extrema importância para a saúde mental de todos os seres humanos por influenciar o desenvolvimento geral, o comportamento e o desenvolvimento cognitivo. Existem alguns transtornos que ocorrem devido à ausência ou pouco recebimento de afeto, onde os mais evidenciados são depressão, fobias, somatizações e ansiedade generalizada. Portanto, de acordo com Aranha (2006), é de suma importância que o afeto esteja ao lado do ensinar e o aprender, pois dessa forma, a criança se desenvolve de maneira saudável e favorável.

O trabalho justifica-se por analisar que a afetividade é importante na Educação Infantil, e contribui para o desenvolvimento cognitivo e moral. A pesquisa destaca que a criança e afetividade são inseparáveis. A afetividade é a fonte de energia que serve para a aproximação e aprendizado da criança.

Para Kishimoto, (1998) a afetividade não se resume em manifestações de carinho físico e sim em uma preparação para o desenvolvimento cognitivo, pois é um fator indispensável na relação com as pessoas que estão em contato com o desenvolvimento da criança. Afetividade é para o desenvolvimento de um sujeito crítico, autônomo, reflexivo e responsável.

A criança em qualquer lugar em que ela esteja se desenvolve como ser humano por meio de suas experiências com aquele lugar ou momento, e a afetividade deve permear

em todos estes momentos. Assim como explica Wallon (1975), falando da experiência do eu com o outro.

O eu e o outro constituem-se, então, simultaneamente, a partir, de um processo gradual de diferenciação, oposição e complementaridade recíproca. Compreendidos como um par antagônico, complementam-se pela a própria oposição. De fato, o Outro faz-se atribuir tanta realidade íntima pela consciência como o Eu, e o Eu não parece comportar menos aparências externas que o Outro (WALLON, 1975, p.159).

Assim, para o desenvolvimento deste estudo será utilizada uma pesquisa bibliográfica e documental, com embasamento em autores que dialogam diretamente com o tema, considerando as reflexões de alguns estudiosos como Jean Piaget, Henri Paul Hyacinthe Wallon, Lev Vygotsky, Aranha e Oliveira. Para apoio das ideias, realizaremos um levantamento de dados do aprendizado por meio da ludicidade e afetividade.

TEORIAS TRADICIONAIS E CONSTRUTIVISTAS

Até recentemente entendia-se que as práticas pedagógicas voltavam-se apenas para o aspecto cognitivo, não levando em conta a dimensão afetiva. Essa visão mudou depois de contribuições teóricas defendidas por autores como Vygotsky(1993) e Wallon(1968,1978), trazendo um novo conceito para a aprendizagem, superando o antigo. A afetividade está presente em todas as decisões que serão tomadas pelo professor, marcando o resultado final da aprendizagem.

A contribuição da afetividade no processo ensino-aprendizagem é fundamental, sendo um facilitador no processo. O professor deve conhecer a realidade de cada aluno, valorizando, respeitando e aumentando os laços para uma afetividade e um ambiente agradável de ensino.

O nexos que existe entre problemas de crianças e adolescentes e as questões da afetividade, pode ocasionar diversos problemas como: evasão escolar, repetência, drogas e até comportamentos agressivos e antissociais, sem subestimar outros fatores.

A relação professor e aluno antes baseada na disciplina e autoridade rompe novas barreiras, dando espaço para uma disciplina mais humanista de maneira a passar da lógica individualista para uma lógica mais comunitária e coletiva.

Apesar das variadas formas de ensino que transcorreram ao longo da história, o professor permanece como condição para a humanização e socialização das pessoas e fundamentos da sociedade, como forma de relação social construtiva da espécie humana, promovendo condição para o desenvolvimento e realização do aluno.

Ainda que suas diferenças sejam elaboradas culturalmente, mediante papéis e relações historicamente determinadas, em interesses distintos, tudo deve ser respeitado, e dado ênfase as diferenças, considerando o real papel de educador numa sociedade pluralista.

Precisamos entender o que estamos falando quando se trata de afetividade entre professor e aluno em sala de aula, aparentemente todos sabemos do que se trata, mais devemos estar atentos a grande importância desse termo que pode mudar o progresso nos estudos dos alunos.

Com o objetivo de debater a ocorrência dessa relação, mostrando condições positivas e as dificuldades para o trabalho de construção dessa parceria. Essa parceria será mostrada a partir de vários ângulos, incluindo as perspectivas de autores em especial Henri Wallon.

O fato é que essa relação tem gerado discussões no âmbito pedagógico e leva a conclusões da sua importância no aprendizado.

Qual a consequência de tudo isso? Há diversos critérios para julgar, analisar e melhorar as práticas, elevando a categoria do ensino.

A principal preocupação de Piaget (1992) era o desenvolvimento humano, também entendido como sinônimo da inteligência e de estrutura cognitiva, reconhecendo que a afetividade é o agente motivador da mesma.

Para Piaget (1992), afetividade e inteligência são dois aspectos indissociáveis de uma mesma ação, ou seja as situações que estimulam a inteligência repercutem na afetividade e também nas relações sociais.

A construção cognitiva e afetiva inicia-se num período que Wallon (2002) denomina como período impulsivo-emocional e se estende ao longo do primeiro ano de vida, onde a afetividade reduz-se a revelações fisiológicas da emoção, tendo como ponto de partida do psiquismo.

Wallon (2002) considera a emoção fundamentalmente social, a criança vista de maneira integral, buscando compreender o desenvolvimento de forma integrada, levando em conta os domínios cognitivos, afetivos e motor promovendo o desenvolvimento em todos os níveis. A escola além de ser um lugar que educa deve estudar a personalidade da criança.

O pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento, e, assim uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo- volitiva.

Vygotsky (1994) evidencia a importância das conexões entre as dimensões cognitivas e afetivas do funcionamento psicológico humano, e questiona como a emoção modifica o pensamento. Acredita que a possibilidade de desenvolvimento cognitivo perdura para o resto da vida e a aprendizagem acontece através do meio social e cultural na interação com outros sujeitos.

Entender o processo de desenvolvimento do aluno é indispensável para a construção do conhecimento do professor.

Para que esse processo ocorra sem traumas é preciso respeitar e reconhecer que cada aluno é diferente, procurando introduzir práticas que satisfaçam as necessidades de cada um, por isso a afetividade é muito importante, pois através dela esse conhecimento dos alunos se torna mais rico e satisfatório.

Para a construção de seu método de análise, Wallon (2002) assumiu a perspectiva da psicologia genética. Considerava essa posição a mais adequada para estudar a transformação da criança em adulto, porque ele busca o sentido dos fenômenos em sua origem e transformações, conservando sempre a unidade.

Segundo Piaget (1992) a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais, costuma ser criticado por “desprezar” o papel dos fatores sociais no desenvolvimento do ser humano.

As proposições de Vygotsky (1994) acerca do processo de formação de conceitos nos remetem á discussão das relações entre pensamento, linguagem e ao papel da escola na transmissão de conhecimentos de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana.

Segundo Wallon (2002) o comportamento patológico é considerado como o laboratório natural para os estudos da psicologia, pois nessas circunstâncias é possível observar os fenômenos se transformando mais lentamente e assim permitindo observações mais precisas.

Para Wallon (2002) comparar não é assimilar, a comparação visa tanto as semelhanças como as diferenças, cujas condições é preciso identificar cuidadosamente. O contraste é um dos recursos mais surpreendentes pelos quais se opera a diferenciação.

A diferença entre a criança normal e patológica é profunda e não consiste apenas no contraste entre progressão gradual e contínua e um atraso de fixação de certos comportamentos.

Todos os comportamentos devem ser observados e tratados de maneira única, respeitando as diferenças, e analisando como pode ser solucionado da melhor maneira.

Para Wallon (1981) não podemos tratar as crianças de forma fragmentária. Em cada idade constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades é um único e mesmo ser em contínua metamorfose.

Para Kramer (1999), a concepção de infância da forma como é vista hoje é relativamente nova. Segundo a autora podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância compreendida como uma fase amplamente singular que deve ser respeitada em suas particularidades.

A valorização e o sentimento atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são concebidas e difundidas, tendo sido modificadas a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Percebe-se essas transformações em pinturas, diários de família, testamentos, igrejas e túmulos, o que demonstram que a família e escola nem sempre existiram da mesma forma. (KRAMER, 1995, p.17).

Segundo Ariés (1981), as modificações ocorreram a partir de mudanças econômicas e políticas da estrutura social. Com o passar do tempo, como demonstra a história, encontramos diferentes concepções de infância. A criança era vista como um adulto em miniatura, e seu cuidado e educação eram realizados somente pela família, em especial pela mãe. Havia algumas instituições alternativas que serviam para cuidado das crianças em situações prejudicadas ou quando rejeitadas.

Ariés (1981) relata que até por volta do século XVI, não havia nenhum sentimento com relação ao universo infantil. A concepção de infância, até este momento, baseado no abandono, pobreza, favor e caridade, neste sentido era ofertado um atendimento precário às crianças; havia ainda grande número de mortalidade infantil, devido ao grande risco de morte pós-natal e às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral. Em virtude dessas decorrências e dessas condições uma criança que morria era logo substituída por outra em sucessivos nascimentos, pois na época ainda não havia, como hoje existe, o sentimento de cuidado, ou paparicação, pois as famílias, naquela época, entendiam que a criança que morresse não faria falta e qualquer outra poderia ocupar o seu lugar.

Para o autor o período da infância era minimizado a seu período mais frágil, enquanto a criança ainda não conseguia bastar-se; ficava no seio da família, porém, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo introduzido no meio dos adultos, compartilhando de todos os seus trabalhos e jogos. De uma criança inocente e pequena, está se transformava rapidamente em um jovem, deixando passar as etapas da infância.

A transferência de valores e dos conhecimentos, e de modo mais amplo, a socialização da criança, não era, portanto de nenhuma forma assegurada nem direcionada pela família. Esta criança se distanciava rapidamente de seus pais, e podemos dizer que durante muitos séculos a educação e a aprendizagem foi garantida graças a convivência da criança ou do jovem com outros adultos. Neste sentido a criança era inserida em meio aos adultos para aprender as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

A família não podia, portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significa que os pais não amassem seus filhos: eles se ocupavam de suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum, ao estabelecimento da família. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. (ARIÉS, 2006, p.158).

Neste sentido na visão do autor, no momento que a criança possuía pouca dependência, em média pelos aos cinco ou sete anos, mostrava-se que já estava preparada para entrar na vida adulta em todos seus aspectos. A criança era considerada um adulto em miniatura, pois eram designadas tarefas iguais as das pessoas mais velhas e todos os tipos de assuntos eram conversados na sua frente. A partir deste momento a

criança era enviada para viver com outras famílias para desta forma aprender os trabalhos domésticos e os valores. Porém, com essa separação o sentimento ficava dissolvido.

Naquela época, a criança era levada à aprendizagem através da prática. Os trabalhos domésticos não eram considerados humilhantes, era constituído como uma maneira comum de inserir a educação tanto para os mais abastados, como para pobres. Porém pelo fato da criança sair muito cedo do seio da família, fazia com que ela escapasse do controle dos pais, mesmo que um dia voltasse a ela, tempos mais tarde, depois de adulta, o vínculo primordial havia se quebrado. O professor que toma posse dos estudos de grandes teóricos da educação, que se dedicaram a estudar esse tema, com certeza será um professor diferente, que nunca estereotipará o seu aluno como sendo “burro” ou “desinteressado”.

Durante muito tempo segundo o Ariés, a infância foi colocada à margem pela sociedade e do seio familiar, exposta à vontade e as ordens dos adultos, ficando até mesmo numa situação de invisibilidade social. A observação em prol da infância deu-se de maneira lenta, em um processo de construção social.

Conforme Kramer (1995) as crianças foram vistas por muito tempo como seres imperfeitos e incapazes, e se encontravam em meios aos adultos sem qualquer capricho e atenção diferenciada. O que se pretende nesse artigo é discutir a importância da afetividade no ambiente da Educação Infantil, quais os benefícios que os profissionais da Educação conseguem detectar em seus alunos com o uso da afetividade no processo de ensino aprendizagem das crianças.

Esse olhar só mudou a partir do século XII. No que cabe ao respeito à infância, pode-se perceber que esta não tinha valor algum para a sociedade da época, pois sua própria família mantinha as crianças em segundo plano, não ofereciam a menor atenção, carinho, valor e respeito.

Para a sociedade medieval, o mais importante era que a criança crescesse rapidamente para poder participar e ajudar no trabalho e nas demais atividades do mundo dos adultos. Neste período todas as crianças por volta dos sete anos de idade, não importando sua condição social, eram inseridas em famílias estranhas para aprenderem a fazer os serviços domésticos.

Segundo o autor até mesmo perante a arte a infância foi ignorada. Por volta do século XII, a arte medieval não conhecia a infância como uma fase da criança, e nem ao menos demonstrava interesse em representá-la. É impossível compreender que essa ausência se deva tão somente à incapacidade ou a falta de habilidade das crianças. O mais provável é que não houve um lugar reservado no pensamento das pessoas neste período, para a criança.

Le Goff (1984) afirma que no universo romano, a criança dependia do pai para sua formação. O domínio do pai era completo e a criança que rejeitasse seu patrio poder era desprezada. A dependência do pátrio poder seria capaz de acolher ou enjeitar segundo os atributos físicos que mostrava, se apresentasse alguma deficiência, geralmente era recusado. O estudo sobre afetividade nos leva a outro patamar da educação, porque a afetividade na Educação Infantil não se preocupa em apenas transmitir conteúdos, certificar que a criança aprendeu a ler, escrever e sabe contar, não é algo mecanicista. O processo de afetividade no ensino não rotula as crianças, muito pelo contrário sabe que tem um jeito e que através da afetividade irá encontrar o caminho para conduzir a criança no caminho do crescimento.

Conforme Price (1996), na Idade Média prevaleceu o hábito cristão, dando uma nova visibilidade para a infância, neste período histórico, novos argumentos sobre a infância irão beneficiar uma condição melhor para as crianças. Ao poucos surgiu o entendimento e sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi estudado, entende-se que a afetividade na educação infantil, é importante para o aprendizado e formação da criança. A importância da participação da família para o desenvolvimento da criança, tanto cognitivo quanto afetivo. Para obter essas informações utilizamos de um questionário contendo perguntas fechadas e abertas, para podermos analisar o pensamento de cada professor sobre afetividade.

Conclui-se que os resultados esperados foram alcançados, uma vez que ressalta a relação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem, bem como deve ser a participação do educador nas diversas situações vivenciadas no dia-a-dia; mostra como funciona o desenvolvimento do processo cognitivo dentro do processo da afetividade, e as fases do desenvolvimento humano citadas por Piaget. Mostra como o lúdico contribui para o desenvolvimento infantil. E ainda como está à situação da educação e o descaso dos órgãos governamentais em relação à educação infantil, assim como os problemas enfrentados pelas instituições educacionais. Essa pesquisa teve como meta analisar qual a concepção de cada professor tem sobre afetividade, se eles consideram importante o uso da afetividade no processo de formação da aprendizagem da criança de zero a cinco anos.

Afetividade é o termo usado para designar o que vem a ser a relação de amor, e carinho ou cuidado que se tem com alguém íntimo ou querido. É uma situação psicológica que permite as pessoas demonstrar o seu sentimento e emoções a outro ser ou objetos.

A afetividade é de suma importância na educação, para uma escola construída a partir do respeito, compreensão e autonomia de ideias. A partir da educação afetiva podem-se desenvolver sujeitos conscientes no gozo de seus direitos e deveres. Sujeitos críticos que tem opinião própria, honestos em suas atividades, responsáveis por seus atos.

Como referencial teórico foram utilizados estudiosos como Wallon (2010), Chalita (2004), Antunes (2006), entre outros. Estes possibilitam o enfoque sobre afetividade nos processos de ensino e aprendizagem, numa perspectiva problematizadora e crítica.

A família tem papel fundamental na vida da criança, pois é a partir dela que a criança tem seus primeiros relacionamentos afetivos e através dela desenvolve o que aprendeu no meio social.

A criança leva para o meio social tudo aquilo que aprende em casa com a família, se ela é tratada com amor, carinho e compreensão, ela transmitirá essa e afetividade aos colegas e para os professores, caso ela não tenha uma relação afetiva com os familiares ela não conseguirá mostrar nenhum gesto de carinho, dessa forma agindo com agressividade e incoerência. A família é o alicerce desenvolvimento da vida da criança.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BOCK, Ana Mercês Bahia. FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias uma introdução ao estudo de psicologia**. Editora Saraiva, 13ª ed. São Paulo, 1999.

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

KISHIMOTO. Tizuco Morchida. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**; 2º ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. Campinas: Papyrus, 1996.

LIMA, Maria. **Estágio e docência: diferentes concepções**. In: Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pag.5-24, 2005/2006.

PIAGET. VYGOTSKY. WALLON. **Teorias Psicogenéticas em Discussão**. São Paulo: Summus editorial, 1992.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, Henry (1973/1975). **A psicologia genética**. Trad. Ana Ra. In. Psicologia e educação da infância. Lisboa: Estampa (coletânea).



WWW.SLEDITORA.COM

WHATSAPP (11)978414455

SLEDITORA.ARTIGOS@GMAIL.COM